

Mädchenerziehung auf ostdeutsch - 'Ich will ja 'nen guten Beruf kriegen'

Wald, Renate

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wald, R. (1996). Mädchenerziehung auf ostdeutsch - 'Ich will ja 'nen guten Beruf kriegen'. *Zeitschrift für Familienforschung*, 8(1), 79-116. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-291802>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Mädchenerziehung auf ostdeutsch - "Ich will ja 'nen guten Beruf kriegen"

Renate Wald

Zusammenfassung

Zunächst wird auf die in der DDR früher und breiter erreichte Bildungsexpansion für Mädchen eingegangen und auf die entsprechende Beteiligung von Frauen in Berufen, die Hoch- bzw. Fachschulabschluß voraussetzen. Es wird erläutert, daß gerade gebildete Frauen die Kulturexpertinnen und Kulturbewahrerinnen waren, sowohl in den eigenen Familien und hier insbesondere in der Erziehung der Töchter als auch in pädagogischen Berufen, die in noch stärkerem Maße Frauenberufe waren als in den alten Bundesländern.

Danach wird ausgeführt, daß und wie gerade die nach P. Bourdieu als "zweckfrei" und "interesselos" eingestufteten Kriterien von Bildung und Geschmack in der unter dem Gleichheitspostulat stehenden Gesellschaft der DDR geeignet waren, die gebildeten Schichten, die Intelligenz, unauffällig und wirkungsvoll zu distinguieren. Mütter achteten insbesondere auf die entsprechende Erziehung und Bildung der Töchter. - Aus den zwischen 1990-1993 erstellten Protokollen vom vorigen Tag 9-12jähriger Kinder in den neuen Bundesländern ist eine Einzelfallanalyse vorgenommen worden, in der sich Kriterien der Erziehung von Mädchen aus Bildungsfamilien für Beruf, Familie und persönliche Interessen geradezu beispielhaft aufzeigen lassen.

Vorher schon weniger stabile Familien drohen in bzw. nach gesellschaftlichen Krisen eher weiter auseinander zu fallen, wie Untersuchungen in der Weltwirtschaftskrise (Elder, 1974) und nach dem Ende des II. Weltkrieges (Wurzbacher, 1951) belegt haben. Miteinander kooperierende, aufeinander bezogene Familien können eher enger zusammenrücken. An dem dargestellten Fall läßt sich ebenso beispielhaft zeigen, wie solcher Familienzusammenhalt aussehen kann und was er bedeutet.

Schlagworte: Bildungsbeteiligung von Mädchen, Frauen in pädagogischen Berufen, Bildung und Erziehung von Mädchen in Bildungsschichten, Familien in Gesellschaftsumbrüchen, Handeln kindlicher Akteure in solchen Situationen.

Abstract:

The article refers first to the expansion in education for girls which was achieved in the GDR earlier and in a broader sense than in the FRG and to the corresponding participation of women in professions, which require a final examination from university or from a higher technical school. It illustrates that particularly educated women were the experts and keepers of culture, in their own families, especially in educating their daughters, as well as in pedagogical professions and in womens occupations, even more than in the old FRG.

After that it is pointed out, that - and how - in particular the criteria for education and good taste, which were classified by P. Bourdieu as 'free of purpose' and 'free of interest', were well suited in the society of the GDR, which had bound itself to the equality-postulate, for inconspicuously and effectively distinguishing the educated social classes and the intellectuals.

Mothers in particular took care of the appropriate education and cultural formation of their daughters. - From records, written down between 1990 and 1993, capturing the preceding day of 9-12 years old children in the new states of the FRG, an individual case study is made, in which the criteria (concerning occupation, family and personal interests) for the formation of girls from educated families can be demonstrated in a really exemplary way.

As has been shown by research during the world-wide economic crisis (Elder, 1974) and after the Second World War (Wurzbacher, 1951) families which were already less stable before are more likely to further fall apart in respectively after social crises.

Families whose members cooperate and interact with each other, tend to stick closer together. - In the case at hand it can be demonstrated equally well, how such family coherence can look like and what it means. Following the results of the present research on childhood the behavior of children is very much related to the support they get from their families - particularly in times of social crises.

Keywords: girls participation in education, women in pedagogical occupations, cultural formation and education of girls in cultured social classes, families and the behaviour of child-actors in times of social transitions and breakdowns.

1. Frauen und Bildung

Ansehen und Einfluß der Frauen, denen nach dem Schlagwort "Privat kommt vor Katastrophe" (Gysi, 1990, 34) Erhalt und Zusammenhalt der Familie allem anderen vorging, waren in den Familien der DDR und deren sozialem Umfeld groß. Das wurde auch so erfahren. Und ebenso unbezweifelt erschien ihre Stellung in der Gesellschaft aufgrund der Leistungen in beiden Bereichen: im Produktions- wie im Reproduktionsbereich.

Denn bei aller Wertschätzung der Familie war lebenslange Berufstätigkeit, Vollzeitberufstätigkeit der Frauen gesellschaftliche Norm. Begründet wurden ihr Recht und ihre Pflicht zur Erwerbstätigkeit aus dem Gedankengut des Marxismus und der frühen sozialistischen Frauenbewegung. Danach ist die Teilhabe am gesellschaftlichen Arbeitsprozeß Voraussetzung und Mittel zur Emanzipation, zur Lösung aus gesellschaftlicher und ehelicher Abhängigkeit und Unmündigkeit, zur Entfaltung aller menschlichen Fähigkeiten und zur Mitgestaltung der gesellschaftlichen Zukunft.

Dabei wurde zwar nie, auch nicht im selben Beruf, die Gleichstellung von Mann und Frau nach Einkommen und Positionsbesetzung erreicht, aber die Unterschiede der Bezahlung und des Aufstiegs - mindestens bis in mittlere Ebenen - waren geringer als in der alten BRD. Die Bildungsexpansion von Mädchen - in Schulabschlüssen und beruflicher Ausbildung erfolgte früher und umfassender. Hüben wie drüben spielte und spielt beim Zugang zu qualifizierten Berufen für Frauen der Besuch allgemeinbildender und berufsqualifizierender Schulen auf allen Niveaus eine wesentlichere und ausgeprägtere Rolle als für Männer.

Die Brechung des bürgerlichen Bildungsmonopols und des männlichen Bildungsmonopols in der DDR bis Ende der Fünfzigerjahre gingen zusammen (Anweiler, 1990, 13; Geißler, 1992, 226). Danach setzten allerdings sowohl die neue sozialistische Intelligenz als unauffällig noch vorhandenes altes Bildungsbürgertum doch alles daran, ihren eigenen Kindern bevorzugten Zugang zu weiterführender Bildung und damit zu ähnlichen Positionen zu verschaffen, wie

sie selbst sie hatten. Die mochten sich nicht unbedingt in höheren Einkommen auszahlen, aber in der Art der Arbeit, den Arbeitsbedingungen, in den Privilegien. Dazu wurde Bildung in der Gesellschaft mit der Perspektive der "gebildeten Nation" hoher Eigenwert zugeschrieben. Eine Kindern zugewandte, auf sie eingehende Familienerziehung, Beschäftigung und Anregung der Kinder in der Familie von früh an (von Helwig, 1984, 63 ff. zitierte Untersuchungen) bei zeitlich dosierter Betreuung in den öffentlichen Erziehungseinrichtungen zunächst, dann Unterstützung und Kontrolle der Leistungen für die Schule, möglichst von Anfang an Einflußnahme auf die Schullaufbahn in Spezialschulen und -klassen (Schreier, 1990, 559), die Teilnahme an zusätzlichen außerunterrichtlichen, außerschulischen Bildungsveranstaltungen (Chalupsky & Hoffmann, 1991), Drängen auf Funktionsausübung in politisch-gesellschaftlichen Organisationen zum Beleg der Systemloyalität (Bathke, 1990, 114 ff.) waren die Mittel dazu. Sie konnten unangefochten eingesetzt werden, wenngleich wenig darüber gesprochen wurde, wegen der "Triebkraftfunktion" von Erziehung und Bildung für den wissenschaftlich-technischen, den ökonomischen und sozialen Fortschritt der Gesellschaft (Lötsch, 1988, 149 ff.). Das Herkunftskriterium ließ sich kompensieren, wenn "herausragende Leistungen von Eltern beim Aufbau des Sozialismus" beachtet werden sollten (Baske, 1990, 215). Das bewirkte ab den Sechzigerjahren faktisch wieder mehr oder weniger rigoros eine Schließung der Bildungschancen zugunsten der Kinder der Intelligenz in der nächsten Generation. Beide, Mütter und Väter, legten auf gute Bildungsabschlüsse für beide, Töchter und Söhne, den größten Wert.

Denn die Brechung des männlichen Bildungsmonopols, die Erweiterung der weiblichen Bildungsteilhabe war von Dauer.

Sie ist einmal weiter gegangen als in der alten Bundesrepublik. Nicht nur die Anteile von Mädchen an weiterführender Schulbildung lagen höher, das gleiche galt für die Beteiligung junger Frauen an Fachschulausbildungen und am Hochschulstudium. Und nach einem minimalen Einbruch in der Studentinnenquote zur Zeit der Wende und bei sich verändernden Einschreibungen für Studiengänge - an Stelle von Ingenieurwissenschaften mehr für Wirtschaft, Recht, Sozialwissenschaften, Kunst sowie an Fach- und Verwaltungsfachhochschulen - ist das zwischen den neuen und alten Bundesländern bislang so geblieben. Mit dem Wandel von der industriellen Produktions- zur Dienstleistungsgesellschaft, sich ändernden Beschäftigungs- und Einkommensstrukturen mögen sich zwar Interesse und Zustrom männlicher Heranwachsender zu schulisch

vermittelter zukunftssträchtiger Bildung und Ausbildung ändern - und zwar schnell¹. Aber nichts deutet darauf hin, daß Mädchen und junge Frauen ihre Bildungsansprüche zurücknehmen, vielmehr wird gerade weiblichen Jugendlichen, wenn sie keine passende Lehrstelle finden, geraten, Schulen zu besuchen - so lange wie möglich.

Zum anderen war und ist es eine geschlechtsspezifische Koedukation in den Bildungsinstitutionen mindestens in dem Maße wie im Westen - in den jeweils von Jungen und Mädchen bevorzugten Schulfächern, für die die Präferenz im Lauf der Jahre eher zunimmt, den gewählten Arbeitsgemeinschaften und belegten freizeitpädagogischen Veranstaltungen. Trotz der beabsichtigten Umsteuerungen der Ausbildung verengte sich das von Mädchen anvisierte Berufsspektrum ab den siebziger Jahren wieder in Richtung auf sogenannte Frauenberufe (Zentralinstitut für Berufsbildung, bei Krause & Neukirch, 1992, 91). Die besseren Leistungen von Schülerinnen in dem ausgeprägt auf zu rezipierenden und nachzuvollziehenden Lektionen aufgebauten Unterricht standen außer Frage, ebenso ihr besseres Betragen. Mädchen waren als die besseren Schülerinnen anerkannt und anerkannt waren ihre Bildungspräferenzen - Sprachen, Pädagogik, musisch-ästhetische Interessen. Den Geschlechtern wurden in einer kleinen, 1991 in Magdeburg durchgeführten Befragung von Schülerinnen und Schülern 10. Klassen gleichwertige geistige Fähigkeiten zugeschrieben, dazu Mädchen mehr Kommunikations- und Organisationsvermögen und eindeutig die bessere Arbeitsmoral (Wald, 1992, 496). Schüler der 12. Klasse allerdings schätzten ihre eigenen geistigen Fähigkeiten höher ein, und die Schülerinnen räumten ihnen diesen Vorsprung ein². - Insgesamt konnten je-

¹ An den Berufsbildenden Kaufmännischen Schulen der Stadt Magdeburg erhöhte sich der Anteil männlicher Auszubildender bei den Bankkaufleuten von 2 gegenüber 26 weiblichen im Jahrgang 1989 auf 122 Anfänger gegenüber 100 Anfängerinnen im Jahrgang 1991, bei den Industriekaufleuten im selben Zeitraum von 5 auf 50 männliche Auszubildende, von 20 auf 141 weibliche, bei den Einzelhandelskaufleuten dagegen nur von 0 auf 27 im Vergleich zu 21 angehenden Einzelhandelskauffrauen und Verkäuferinnen 1989 und 220 1991 (Schulverwaltungsamt der Stadt Magdeburg 1992).

² Vgl. zum Lern- und Geschlechtsverhalten: Jungen hätten in den höheren Schulklassen - in der 9. und 10. Klasse - aufgeholt, die Leistungen von Mädchen hätten sich dagegen einmal zum Teil eher tendenziell verschlechtert, zum anderen seien sie rückzugsbereiter gewesen, beispielsweise "freiwillig" knappe Plätze in fakultativen naturwissenschaftlich-technischen Schulangeboten zu räumen (Nickel, 1992 S.385 ff.). - Zu im Grunde ähnlichen Ergebnissen ist eine ältere westdeutsche Untersuchung gekommen. Münchner Gymnasiastinnen

doch die Schulerfahrungen und die Erfahrungen mit Jungen in den öffentlichen Erziehungsinstitutionen das Selbstbewußtsein von Mädchen nur stärken und taten das auch (Projektgruppe Bildungsmoratorium, 1994, 163).

Tabelle 1: Weibliche Studierende in v.H. aller Studenten

	In den alten Bundesländern				In der DDR/den neuen Bundesländern			
	insgesamt	Hochschulen	Fachhochschulen		Hochschulen	Fachschulen ¹		
insges.			darunter Verwaltungsfachhochschulen	insges.			darunter	
1980	36,7	38,3	29,5	38,2	48,9	71,9		
1988	38,2	40,7	29,2	45,0	49,2	70,3 ²		

	insgesamt	Hochschulen	Fachhochschulen		insgesamt	Hochschulen	Fachhochschulen	
			insges.	darunter Verwaltungsfachhochschulen			insges.	darunter Verwaltungsfachhochschulen
1990	39,3	42,5	30,8	46,6	38,6	38,5	-	-
1991	40,8	44,5	32,2	45,4	43,4	45,1	28,8	47,4
1992	42,4	46,3	33,7	44,8	48,1	52,2	39,8	57,7
1993	43,1	47,7	33,7	44,1	48,6	53,1	42,4 ³	66,3 ⁴
1994	39,9	42,8	30,6	43,8	46,3	48,3	40,5	60,1

(Statist. Jb. der DDR 1989, S.312/313 u. eig. Berechnungen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Grund- und Strukturdaten, 1989/1990, 155; 1995/96, 145).

- 1) Der dreijährige Besuch von Fachschulen im Anschluß an die 10-klassige Einheitsschule vermittelte den Zugang zu den von Mädchen geschätzten pädagogischen Berufen der Krippenerzieherin, Kindergärtnerin und Unterrichtsstufenlehrerin. Fachschulabschluß war eine vor allem von jungen Frauen angestrebte Form der Ausbildung (Krause & Neukirch, 1992, 84).

sprachen Männern mehr Verdienst und das bessere berufliche Fortkommen zu, wehrten sich aber gegen geistige Abhängigkeit (Reitz, 1974).

- 2) 1988 waren an den Hochschulen 61.152 weibliche Studierende, an den Fachschulen 110.719 (Stat. Jb. der DDR 1989, 313) eingeschrieben.
- 3) Fachhochschulen - für Wirtschaft, Sozialwesen u.a. -, nach der Qualifizierung anspruchsvoller als Berufsfachschulen und Fachschulen bundesrepublikanischer Art, aber praxisbezogener als Hochschulen, sind von jungen Frauen in den neuen Bundesländern fast sofort angenommen worden.
- 4) Die Ausbildungsgänge an Verwaltungsfachhochschulen für den öffentlichen Dienst werden in besonderem Maß von jungen Frauen belegt.

Zur Intelligenzschicht der Hoch- und Fachschulabsolventen zählte nach der Statistik 1989 ein gutes Fünftel, 22% der Erwerbstätigen (Geißler, 1992, 136), zumal unter Einbeziehung der Fachschulabsolventen mit höheren Anteilen von Frauen als in den alten Bundesländern (Statist. Jahrbuch der DDR, 1989, 313/313; Grund- und Strukturdaten, 1995/96, 369/371). Möglicherweise reichte der Einfluß dieser Frauen weiter als der von Frauen mit vergleichbarer Vorbildung in den weltoffenen und medienorientierten westlichen Gesellschaften.

Bei einer geringeren Spreizung der ökonomischen Lebensverhältnisse konnten doch und gerade die "zweckfreien", die als "interesselos" eingestuften Kriterien zum Zuge kommen, um soziale Unterschiede zu legitimieren, Kriterien, die unauffälliger, aber am stärksten diskriminieren: Kultivierte Einstellungen, kulturelle Kompetenzen in Lebensart und Lebensstil, Geschmack als "Fähigkeit, über ästhetische Qualitäten unmittelbar und intuitiv zu urteilen" (Bourdieu, 1982, 30 ff., 171). Sie wahrzunehmen und einzusetzen war in erster Linie Sache der Frauen. Gebildete Frauen waren die Kulturexpertinnen im eigentlichen Sinn (T. Parsons) und sind es noch.

**Tabelle 2: Erwerbpersonen mit Ausbildungsabschluß,
Fachhochschulreife und Hochschulreife in v.H. 1993**

	In den alten Bundesländern			In den neuen Bundesländern		
	insgee.	männlich	weiblich	insgee.	männlich	weiblich
Fachhochschulabschluß	3,9	5,0	2,4	2,7	3,3	2,0
Allgemeiner Hochschulabschluß	7,2	8,0	6,1	9,0	10,2	7,7

(Mikrozensus, 1993, zit. in Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten, 1995/96, 369/371).

Was sie beitrugen zur gesellschaftlichen Kultur war geschätzt - ihr Kunstverständnis, ihre schöngeistigen Präferenzen, ihre Bildung im umfassenden Sinne, ihr pädagogisches Engagement. Das galt ebenso für die Berufe, die sie ausübten, unter denen bei der vergesellschafteten Kindererziehung pädagogische Berufe einen besonderen Platz einnahmen, und im ganzen für die Art, wie sie sie ausübten. Das galt schließlich für ihren eigenen, den von ihnen verwirklichten familiären und den persönlichen Lebensstil: die Erziehung ihrer Kinder, ihre Haushaltsführung, ihre Alltagskultur in der Familie, ihre Interessen. - Sie hüteten in der "Hochkultur" der Gesellschaft mit dem Anspruch und dem Ziel der "gebildeten Nation" (Ernst, 1993, 263; Hametner & Prautzsch, 1993, 331) bis in den Protestantismus und die Aufklärung später die Volksbildungsidee zurückgehende Bildungstraditionen, ausgeprägtere nationale Traditionen im Vergleich zum Westen. Zuhause hüteten sie aus vorsozialistischen Zeiten, aus bildungsbürgerlichen Traditionen stammende oder kopierte Kulturgüter: Objekte wie alte Möbel, Glas, Bilder - und symbolische Kulturelemente - bis zur Tischkultur und dem guten Benehmen (Wald, 1993). - Nach der Sozialberichterstattung der Bundesrepublik wird ein Lebensstil mit bildungsbürgerlichen Kulturinteressen, Familienorientiertheit und sozialem Engagement im Osten nicht nur etwas häufiger genannt (von 12% im Vergleich zu 10% der Befragten). Er enthalte im Osten auch ein Element von Arbeitsorientierung, von beruflichem Engagement, das mit der Familienorientierung zusammen gehe. Im Osten seien "arbeits- und sachorientierte Lebensstile weniger geschlechtsspezifisch geprägt", heißt es weiter. Das heißt, für beide Geschlechter sei es selbstverständlicher, - auf unterschiedliche Art - beides zu leisten: Berufsarbeit und Arbeit im persönlichen Bereich für die Familie und ihren Unterhalt (nach dem Wohlfahrtssurvey, 1993,

in: Datenreport, 1994, 549).

Weit über der den im pädagogischen Bereich professionell tätigen Frauen häufig zuerkannten Kompetenz nach dem Motto: "Die sind dafür ausgebildet und können den Kindern viel mehr Anregung geben", hatten und haben gebildete Frauen in all dem Orientierungsfunktionen. Zum zweiten Mal in gesellschaftlichen Umbrüchen des vergangenen halben Jahrhunderts hängt nicht wenig von ihnen ab, was bewahrt und was innovativ aufgenommen wird, sich an Neuem durchsetzt.

Für überwiegend von Männern ausgeübte Berufe habe es in der Produktionsgesellschaft der DDR mehr oder weniger dichotome Qualifikationsniveaus gegeben, wurde in einer kurz nach der Wende entstandenen Untersuchung festgehalten: einmal das Anforderungsprofil für Arbeiter, zum anderen das davon völlig unterschiedene für die Intelligenz. Mittlere Qualifikationsprofile seien dagegen relativ selten gewesen (Bender & Meyer, 1993, 132). Eine solche Polarisierung gab es in Frauenberufen nicht. Frauen waren mehr in Dienstleistungsberufen beschäftigt, sind das heute erst recht, die in der Qualifikationsabstufung jeweils zufriedenstellende Bildungsabschlüsse voraussetzen. Dazu waren und sind sie - wie Frauen überhaupt - wacher, sensibler, bereiter, wenn sie Gelegenheit haben, "feinere" Lebensformen, kultiviertere, anzunehmen für sich selbst (Wald, 1987, S.35) und nicht am wenigsten für eine relativ schichtoffene Erziehung der Kinder (Mollenhauer, 1969, 275 ff.). Möglichkeiten des Lernens in Kommunikation und unmittelbarem Kontakt boten sich in den "Frauenwelten" des Ostens mindestens in dem Maß wie im Westen. Denn es waren ganz überwiegend die Mütter, die mit den Pädagoginnen in den öffentlichen Erziehungsinstitutionen zu tun hatten. Über die Schichten hinweg trafen Frauen öfter auf Frauen in "Intelligenzberufen", beispielsweise auf Ärztinnen im Gesundheitswesen. Und nicht zuletzt im Beruf hatten sie neben männlichen häufiger weibliche Vorgesetzte, so etwa bei Sparkassen oder im Warenverkauf.

Gebildete Frauen sind nach wie vor sehr daran interessiert, daß ihre Töchter ihren eigenen Lebensweg gehen und tun das ihnen Mögliche, um sie darauf zu bringen (Bathke, 1990, 122; dazu allgemein Bourdieu, 1982, 292). Sie kontrollieren und unterstützen damals wie heute die Schulkarriere der Söhne. Aber von den Töchtern verlangten und verlangen sie mehr: gute Schulleistungen für die spätere Berufsqualifizierung, die Einübung künftiger Mütter in der Betreuung und Erziehung jüngerer Geschwister, Pflichterfüllung zur Bewahrung des

familiären Lebensstils. Interessen, die auch diesem Lebensstil zugute kommen, werden gefördert, Interessen an der Erweiterung der Allgemeinbildung, der musisch-ästhetischen Bildung, an Körperkultur. Mädchen aus Intelligenzfamilien mit Müttern in qualifizierten, zumal in pädagogischen Berufen werden motiviert und aktiviert, auf beiden Märkten - in Familie und Schule (P. Bourdieu) - Bildungskapital zu erwerben.

Tabelle 3: Angestrebte Schulabschlüsse und Berufsplanung 1992 - Einstellungen 15-20jähriger zur Berufstätigkeit von Frauen in den neuen Bundesländern in v.H.

Zustimmung zu Statements	Insgesamt	weiblich	männlich	Lehrlinge	Schüler mit angestrebtem Abschluß		
					Hauptschule	Realschule	Abitur
Für Mädchen ist eine qualifizierte Berufsausbildung wichtig	66	76	57	64	(48) ¹	56	74
Beide Partner arbeiten voll und teilen sich Hausarbeit und Kindererziehung	82	82	82	82	(80) ¹	82	85
Der Mann ist voll berufstätig, die Frau übernimmt ganz oder überwiegend Haushalt und Kindererziehung	29	26	32	30	(25) ¹	36	24
Beide Partner arbeiten Teilzeit und teilen Hausarbeit und Kindererziehung	39	50	27	35	(38) ¹	32	45
Die Frau ist voll berufstätig, der Mann übernimmt ganz oder überwiegend Hausarbeit und Kindererziehung	7	8	6	8	(11)	7	8

¹⁾ Werte in Klammern wegen geringer Besetzung (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.),. Berufsbildungsbericht, 1994, 119/120)

Derzeitige Wandlungen in der Frauenrolle gehobener Schichten dürften einmal abzielen auf ein eventuell längeres, eventuell differenzierteres Bildungsmoratorium junger Frauen unter Wegfall der früher üblichen frühen Familiengründung bei den jetzt völlig anderen sozialpolitischen Voraussetzungen und Studienbedingungen. Die Unterbringung von Kleinkindern in Krippen wird am ehesten problematisiert in städtischen Milieus und von Müttern mit Abitur (Nauck, 1993, 160) - fast läßt sich sagen: weiterhin. Denn nach den Experteninterviews unserer Untersuchung haben Mütter aus Bildungsschichten schon vorher in erstaunlichem Maß Arrangements gefunden, in den ersten Jahren bei den Kindern zu bleiben, wenn ihnen das im Interesse der Kinder ratsam erschien. Junge Frauen mit qualifizierter Vorbildung dürften genauso diejenigen sein, die Erziehungsvorstellungen überdenken und dahin modifizieren wollen, wie die Lehrerin mit der 1jährigen Tochter: "... den Kindern genug Raum zu lassen," sich auszuprobieren und eigene Erfahrungen zu machen, bei Einhaltung bestimmter Regeln und Ordnungen" (a.a.O.).

Im übrigen scheinen sie, wie Frauen in den neuen Bundesländern überhaupt, mit der eigenen Rolle in ihren Elementen und Kombinationen und der Männerrolle, den Partnerbeziehungen, der Kindererziehung ganz einverstanden. Ein Seminar über "Geschlechterrollen im Wandel" an einer ostdeutschen Hochschule im Sommer 1991 war dazu instruktiv: Das Thema, das in Westdeutschland vor allem Studentinnen immer interessiert und Diskussion in Gang bringt, tat das drüben keineswegs; es stieß eher auf Unverständnis und Ablehnung.

"Selbstverwirklichung" ist keine Lebensperspektive für gebildete Frauen, noch wollen sie die für die Töchter.

2. Konzeption und methodisches Vorgehen

Ein in den achtziger Jahren begonnenes Untersuchungsprojekt richtete sich zuerst auf die Erforschung der Lebenswelten 9-12jähriger Kinder in den alten Bundesländern. Dann sollte der Kindheitsverlauf dieser Altersgruppe in West- und Ostdeutschland miteinander verglichen werden. Inzwischen konzentriert sich das Interesse auf die in vieler Hinsicht in anderen sozialen Zeiten und Räumen, in einer anderen Lebensführung verlaufenden ostdeutschen Kindhei-

ten bis zur Frage nach Wenden der Kindheit im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Wende.

Das empirische Ausgangsmaterial liefern 47 von ostdeutschen Studentinnen und Studenten, Lehrerinnen und einer jungen Sozialwissenschaftlerin im Winter 1990/91 und im Sommer 1992 bis zum Frühjahr 1993 in offenen Interviews erhobene Tagesverlaufsprotokolle in Sachsen-Anhalt und Magdeburg, 23 mit Jungen, 24 mit Mädchen. Die Mütter haben dazu ein Tagesablaufschema ausgefüllt, gegliedert nach Zeit, Aufenthaltsort, Tätigkeit, anwesenden Personen, geführten Gesprächen, Mediennutzung. Die mit den Kindern durchgeführten Intensivinterviews zum vorangegangenen Wochentag bzw. dem letzten Wochenende wurden ergänzt um Fragen zu besonderen Ereignissen und beliebten Beschäftigungen in der Freizeit überhaupt. Schließlich sollten noch Sozialdaten der Familie und der interviewten Kinder erfragt, sowie Angaben zur sozialräumlichen Umgebung der Kinder, der Wohnung und dem Wohnumfeld vom Interviewenden gemacht werden. Mit herangezogen werden konnten zu DDR-Zeiten von Kindern zu ihren Alltag geschriebene Aufsätze: "Um 6 Uhr stehe ich auf" (Pieper, 1980) und mit ihnen 1987 geführte, aber erst später veröffentlichte Gespräche (Wardetzky, 1990) sowie von Kindern verfaßte Aufsätze im gesellschaftlichen Umbruch, als "plötzlich alles ganz anders" war (Rusch, 1992) und von verschiedenen Autoren erhobene Interviews.

Für Analyse, Auswertung und Interpretation der Kinderaussagen wichtig sind außerdem die 40 Experteninterviews, die die Projektleiterin im Sommer 1992 und im Frühjahr 1993 mit Eltern und Großeltern, Lehrerinnen und Lehrern, Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Jugendarbeit, der Jugendhilfe, mit bildungspolitisch Engagierten und Referenten der Bildungsverwaltung aufgenommen hat.

Das Sample der Kinderinterviews beruht nicht auf einer Zufallsstichprobe. Deshalb wurde bei der späteren Wahl von Interviewpartnern, in den Experteninterviews und durch die Heranziehung schon vorhandener Kinderäußerungen und -niederschriften versucht, in dieser Hinsicht auszugleichen. Die Interviews sind vielmehr ganz überwiegend von jungen Frauen in der Ausbildung für pädagogische Berufe oder aus pädagogischen Berufen erstellt worden. Da sie Kinder aus ihrem Bekanntenkreis als Gesprächspartner bevorzugt haben, sind Kinder aus Intelligenzfamilien, deren Vater oder Mutter bzw. beide Eltern einen Hochschul- oder Fachschulabschluß haben - noch genauer: aus der pädagogischen

Fraktion der Intelligenzschicht - im Sample überrepräsentiert. Diese Kinder vertreten aber eine wichtige, keineswegs kleine Minderheit, die eine Extremgruppe, die flexibel in der gesellschaftlichen Transformation agieren kann - im Kontrast zu der anderen Gruppe von Kindern mit ungünstigen Sozialisationsbedingungen in der Familie, den öffentlichen Erziehungseinrichtungen und der Freizeit (Wald 1995a). Der im folgenden wiedergegebene Einzelfall zeigt das deutlich.

Tagesverlaufsprotokolle sind das empirische Erhebungsinstrument, für das in diesem Projekt die Entscheidung erst nach dem Ausprobieren verschiedener anderer erfolgte. Sie ermöglichen, im Ausschnitt und in den Facetten eines Tages Alltag zu erfassen, sofern er nicht zu weit vom üblichen abweicht. Lebenswelten werden erkennbar, die von den "Gegenständen, Personen und Ereignissen" umschriebenen Erfahrungsräume, "denen das Individuum im Vollzug seines Alltagslebens entgegen tritt" (Klima, 1978, 450). Das Agieren im Alltag zeichnet sich ab: intendiertes und reflektiertes, weit öfter aber routinemäßiges Handeln, "Ökonomie der Praxis" im begriffslosen Erkennen (P. Bourdieu), die sich freilich gleichwohl zu wandeln vermag, meist von Tag zu Tag, je nachdem auch schubweise. Denn der Habitus als klassenspezifisch erworbenes Erzeugungsprinzip immer neuer Handlungen, als generelle Handlungskompetenz entsprechend der Stellung der Akteure im Raum sozialer Positionen und Lebensstile ist ein Produkt der Geschichte mit offenen Dispositionen (Bourdieu, 1992, 108). Die in Erscheinung tretenden Handlungen, die Performanz von Handlungen, die Handlungspraxen können deshalb auf anderen Feldern von Möglichkeiten durchaus andere werden. Wandel, Umstellung, weitere Formierung von Handlungspraxen geschehen wie alles sozialkulturelle Lernen in Interaktionen. Und deren Art ist von der emotionalen Fundierung in Zuwendung und Solidarität bis zur Wahrnehmung von neuem Wissen und der Fähigkeit zur Vermittlung und Aufnahme von Wissen (Lange, 1996) umso wichtiger, wenn der Alltag ins Wanken gerät.

Der Alltag konstituiert sich in einer Folge von Tätigkeiten und Tätigkeitswechseln, in der die Handlungen unter übergeordneten Absichten integriert, nach eigenem Zeitbedarf und Zeitabhängigkeit von anderen Personen und Institutionen koordiniert und in der je nachdem zwischen Alternativen Entscheidungen getroffen werden müssen (Zeiger & Zeiger, 1988).

Vorgegangen wird nach Alltagswissen, das sich aus einem Fundus an Erfah-

rungen und pragmatischen Alltagstheorien speist, aus eingeübter Routine, die nicht weiter problematisiert zu werden braucht und problematisiert wird, so lange die Wirklichkeitsorientierungen, die Typisierungen und Deutungsmuster in sich stimmig zu sein scheinen. Angewandt und genutzt wird es im "praktischen, soziologischen Rasonnement" von Laienexperten, von Jedermann, Jederfrau. Und unterstellt wird dabei, daß jeder vernünftige und normale Mensch es teile, daß es common-sense-Wissen sei (Schütz, 1974).

Die strukturierte Alltagsexistenz, der geordnete Alltag stützt und schützt die soziale Integration wie die persönliche Identität. In dieser nächsten und daher ausgezeichneten Wirklichkeit stiften sie Sinn und stabilisieren Sinnaufordnung. Sie und vor allem sie bestätigen in der vertrauten Lebenswelt die Gewißheit der idealen Typik von "und so weiter", "ich kann immer wieder", stets vorhandener und erreichbarer "Wir-Beziehung".

Die alltägliche Lebenswelt ist räumlich gegliedert in "hier und dort", zeitlich in "früher, jetzt und später", sozial in "ich und die anderen" (Schütz, 1974).

In der DDR war sie räumlich ausgesprochen lokal fixiert. Zeitlich war sie unter gesellschaftlichen Planungsvorgaben weitgehend auf die Gegenwart bezogen und darin einerseits extensiv besetzt durch den Aufenthalt in öffentlichen Institutionen an den Arbeitstagen von Erwachsenen und Kindern, nach Erledigung der Aufgaben und Pflichten in öffentlichen Bereichen in der privaten Zeit am Feierabend, am Wochenende, in den Ferien dagegen verfließend. Aus dem Alltag herausragende Ereignisse wurden lange in der Erinnerung aufbewahrt. Die Einbindung in Kollektive mit gemeinsamen Zielen, gemeinsamer Arbeit und gemeinschaftlicher Organisation der Arbeit war fest und dauerhaft: im Mehrgenerationengefüge der Familie, in den Gruppen von Krippe und Kindergarten, später Schule, Hort und Jugendorganisation für Heranwachsende, dem Arbeitskollektiv des Betriebs für Erwachsene. Das heißt: die alltägliche Lebenswelt konstituierte sich in Nahbereichen, blieb über die Zeit weitgehend gleich, erschien deshalb zu der Zeit, als sie existierte, vor allem jungen Generationen oft als einförmig und eng, wird allerdings in der Rückschau auch als überschaubar und sicher apostrophiert. Dieser Alltag war in seinen Qualitäten sowohl besonders selbstverständliche als gleichzeitig besonders ausgezeichnete Wirklichkeit, da er zum Funktionieren in der Mangelwirtschaft trotzdem ständiger Aufmerksamkeit und Anstrengung bedurfte.

Das Alltagswissen, das Kinder im Prozeß des Erwachsenwerdens zu erwerben hatten, veränderte sich unter den gegebenen Umständen von einer Generation zur anderen wenig. Sie sollten und konnten bei der Aufrechterhaltung der Alltagsordnung bald mittun, sich selbst versorgen - sich "selbst bedienen", wie das hieß - und sich an der Organisation des Familienalltags beteiligen. Erziehungsziel war, durch "Regierung" - erwartete Einhaltung von Regel, Ordnung und Disziplin bei Anerkennung und Lob für Leistung in den verschiedenen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen - in Gehorsam und Selbstdisziplin bald zur "Selbstregierung" zu kommen. - Die nächste Generation war früh "fertig", in der Lage, die eigene Alltagsexistenz und die einer Familie, für die sie auf staatliche Hilfe rechnen konnte, in die Hand zu nehmen.

Umso mehr bedeutete Vereinigung und Anschluß an die Gesellschaft und die Kultur der Bundesrepublik eine Grenzsituation, der gesellschaftliche "Umbruch - weil an keinem nächsten Tag etwas so war, wie es vorher gegolten hat" (Exp.-Int. 10), nach der Formulierung einer Mitarbeiterin aus der Jugendarbeit - in offenere, freiere und von der kapitalistischen Wirtschaftsordnung durchformte Strukturen. Bisherige Wirklichkeitsorientierungen, Typisierungen und Deutungsmuster zerfielen in kürzester Zeit. Sich in anderen zu orientieren und zu bewegen mußte erst gelernt werden. Einfach übernommen wurden sie nicht. In der Transformation, der Umwandlung des Alltagswissens, der Alltagsordnung, je nachdem der Alltagsexistenz wird einmal Überliefertes, als bewährt Akzeptiertes eingearbeitet, auch wieder entdeckt und weiter entwickelt. Zum anderen handeln in der sich weitgehend hinter dem Rücken der Akteure wandelnden Lebenswelt Subjekte (J. Habermas), die keineswegs nur rezipieren. Vielmehr machen sie sich, wie immer und überall, die materielle und symbolische Kultur der gesellschaftlichen Realität in der sie leben, aktiv zu eigen, verarbeiten sie und produzieren sie mit.

Ausgeleuchtet werden soll Kontinuität und beginnende Veränderung des Tagesablaufs in der Einzelfallstudie eines Kinderalltags. Die Einzelfallstudie und ihre sorgfältige Interpretation kann als "methodisch kontrollierte Zugriffsmöglichkeit auf die gesellschaftliche Wirklichkeit dienen" (Hoffmann-Riem, 1980, 362) wie gesellschaftliche Veränderungen im individuellen Lebensablauf, der individuellen Existenz aufzeigen und veranschaulichen.

Im folgenden kann sich die Auswertung auf ein Interview vom Sommer 1992 mit narrativen Elementen stützen, in dem Carola Winkelmann ihrer 11jährigen

Gesprächspartnerin in einem methodisch beispielhaften Interviewablauf viel "Darstellungsspielraum" zur Eigenpräsentation wie für ihre Konzeptionen von gesellschaftlicher Wirklichkeit (ebd. 347) gelassen hat. Das gilt von der erzählgenerierenden Schlüsselfrage: "Und was hast Du gestern alles gemacht?" mit dem Zusatz "vom Aufstehen angefangen bis zum Ins-Bett-gehen - mal sehen, ob Du das zusammenkriegst ...", in dem das Interesse am gesamten Hintergrundzusammenhang formuliert wurde (ebd. 360 nach Schütze, 1977, 27), bis zu den im Protokoll entwickelten Nachfragen. Das Gespräch kam in offener Kommunikation zustande. Die "Interaktionsbedingtheit individueller Bedeutungszuschreibungen" (ebd. 342) wird über die gemeinsamen Erfahrungshorizonte der ostdeutschen Interviewpartnerinnen hinaus deutlich in den spezifischen Schwerpunkten, die Kathlen im Gespräch mit dieser Interviewerin setzte: einer Freundin der Familie, gleichzeitig Lehrerin, allerdings nicht ihre Lehrerin. Da sie "gern" erzählt und sich "gut ausdrücken" kann, wie die Interviewerin feststellte, lockten Fragenanstöße aus ihr immer noch weitere Erzählungen hervor. Und die wiederum erweiterten und bereicherten die Ergiebigkeit der inhaltlichen Aussagen für die Auswertung und "Interpretationskontrolle" (ebd. 345).

Allerdings lassen sich in keinem Einzelfall, selbst nicht in einem so instruktiven wie diesem, alle oder nur die hauptsächlichsten Einstellungen und Gewohnheiten eines Akteurs, einer Akteurin in ihrem Raum sozialer Positionen und in ihrem Raum der Lebensstile, ihren "möglichen Spielräumen" (Bourdieu, 1985, 10) vorfinden. Eine Generierung der Befunde aus diesem Einzelfall kann nur mit dem Rückgriff auf einen "verlässlichen Fundus bewährter Aussagen" erfolgen (Hoffmann-Riem, 1980, 346): in der Einbettung in Ergebnisse schon vorliegender Untersuchungen. Datenmaterial aus dem eigenen Forschungsprojekt wird dazu herangezogen. Die "Regel zu maximaler Variation der Perspektiven" in der qualitativen Sozialforschung (Kleining, 1982, 236), die "Kontrastierung von Varianten des Kinderlebens" (Büchner, 1995, 25) ist nicht zur Anwendung gekommen.

- Das Mädchen, das in dem anschließend in Auszügen wiedergegebenen Interview zu Wort kommt, stammt nach den Schichtzuordnungskriterien der alten DDR insofern aus einer Intelligenzfamilie, als vermutlich einer der Eltern, der Vater, als Mitarbeiter bei einem freien Bildungsträger, einen Hochschulabschluß hat. Und sie stammt insofern aus einer der pädagogischen Fraktion zuzurechnenden Intelligenzfamilie, als beide Eltern beruflich mit

Bildung und Erziehung zu tun haben, die Mutter mindestens informell und im weiteren Sinne.

- Es wächst in einer Patchworkfamilie auf, wie sie drüben noch häufiger anzutreffen sind als hüten. Während Kinder aus Stiefelternfamilien aber in repräsentativen Befragungen zu DDR-Zeiten von mehr tiefgreifenden Störungen im Eltern-Kind-Verhältnis und von Streit in der Familie berichteten als in anderen Familienformen Heranwachsende (Kabat vel Job, 1991, 65 ff.), wurde von solchen Problemen und Konflikten in dieser speziellen Familie nichts erkennbar bzw. manifestierte sich nicht. Der "soziale Vater" ist sehr früh in die Familie gekommen. Er und die Töchter erkennen offenbar die Mutter als erste Erziehungsinstanz an; die Erwachsenen scheinen über Erziehungsstil und Erziehungsziele nicht uneins zu sein.
- Die 11jährige lebt in einer Kleinstadt in ländlicher Umgebung und damit in einer Gemeindestruktur, die im Vergleich zum Westen im Osten bislang häufiger vorzufinden ist (Statist. Jb., 1993, 63). Die lokale Umwelt ist für sie überschaubar und vertraut. - Da moderne Arbeitsplätze fehlen, ist die Zahl der Arbeitslosen hoch. In ihrer Familie hat die Mutter jedoch einen sicheren Arbeitsplatz und der Vater Arbeit.

3. Darstellung eines Einzelfalls: Kathlens voriger Tag

Kathlen wohnt mit der Mutter, ihrem Lebenspartner und den beiden Schwestern, der 14jährigen Antje und der 3jährigen Nina, in einem Neubauwohnblock im Altstadtkern einer Kleinstadt in der Altmark. Die 3-Zimmerwohnung ist für die Familie reichlich eng. Zwar haben sich die Eltern mit der kleinen Tochter im ursprünglichen "Kinderzimmer" eingerichtet, und die beiden großen Mädchen bewohnen das "Elternschlafzimmer" von 12 qm. Aber darin stehen außer dem Doppelstockbett 3 Kleiderschränke, eine Couchgarnitur mit 2 Sesseln und Couchtisch, ein Fernseher und die Käfige von Wellensittich Tobi wie Meererschweinchen Kasi. Außerdem hat Nina hier ihre Spielecke. Die Bücher unter und die Leselampe an Kathlens Bett signalisieren ihre "Lesewut".

Kathlens Mutter ist Schulsekretärin in einer Sonderschule, der Vater Mitarbeiter bei einem freien Bildungsträger. Die Eltern leben seit 10 Jahren zusammen; das Mädchen "akzeptiert", wie die mit der Familie bekannte Interviewerin ausdrücklich feststellt, "den Mann ihrer Mutter in der Rolle des Vaters. Ihren leibli-

chen Vater kennt sie nur von Bildern".

Die 11jährige besucht nach der Schließung der Sprachklasse für Russisch an einer Spezialschule wieder ihre frühere Schule im Wohngebiet, eine Sekundarschule, in der 5. Klasse. Sie ist Klassensprecherin und Vertreterin im Schülerrat für die ganze Schule. "Hab auch ganz schön gestaunt, muß ich ehrlich sagen. Und - na ja, - daß sie Vertrauen hatten, fand ich toll." Die Interviewerin führt ihre Wahl auf ihr Kontaktvermögen und den ausgeprägten Gerechtigkeits-sinn zurück, in Verbindung mit ihrer Gesprächsoffenheit und Ausdrucksfähigkeit.

Die Wende ist zur Zeit des Gesprächs schon Vergangenheit. Die Veränderungen, die sie zur Folge gehabt hat - für Kathlen den Wechsel der Schule, die Einstellung des Leistungssporttrainings, die Einschränkung des Spielraums draußen für sie und die Schwestern -, sind von der Interviewerin angesprochen worden, nicht von dem interviewten Kind. Die wahrscheinlich in dieser Familie aber am schwersten wiegende Veränderung - den Arbeitsplatzverlust und möglichen Berufswechsel des Vaters - hat nicht einmal die Interviewerin thematisiert: Vielleicht weil das Interview einer westdeutschen Sozialwissenschaftlerin zuzuging.

Der Tagesablauf von Kathlen war so:

Mutti hat Frühstück gemacht. "Das macht sie immer. Vati wäscht sich dann, zieht Nina an, soviel ich mitkriege. Ich schlafe länger. Und dann kommt Nina um halb 7 rein. Zuerst guckt se mich so an - ich beobachte se immer -'Antje, Kathy will nicht aufstehen!', und dann gibt sie mir immer ein Küßchen". - Sie ist die letzte, die aufsteht. "Ich bin so ein richtiger Morgenmuffel ...". Nach dem Frühstück hat sie ihr Bett gemacht und den Ranzen umgepackt. Das sollen Schüler eigentlich gleich nach den Schularbeiten tun, aber sie ist dann froh, wenn sie fertig ist. "... ich bin hochgegangen zu Ellen", die im selben Haus wohnt, "hab sie abgeholt. Und dann sind wir gemeinsam zur Schule gegangen, hab ich 4 Stunden Unterricht gehabt - zum Glück -. Und dann ist die Ellen zu ihrer Oma, und ich bin nach Hause, hab Mittagessen gekocht."

"Kohlrouladen und Kartoffeln" vom Sonntag. "Wir haben das noch mal gegessen." Sie hat "alles warm gemacht". Antje hatte 7 Schulstunden. Danach "bin ich hoch zu Ellen", die ein Keyboard hat, "hab noch Klavier und Flöte geübt. Wir machen ein Programm für die 10. Klasse, Zeugnisausgabe", wenn die von

der Schule abgeht.

Anschließend ist sie wieder runtergegangen, hat alles aufgeräumt, Schularbeiten gemacht. Antje kam, aß zu Mittag, ging wieder zur Schule. Sie hat sich ein Buch genommen, gelesen, aber es war ihr zu langweilig. "Bin zum Fernseher gelaufen, hab den Computer angemacht, ungefähr 'ne Stunde damit gespielt, und das war auch langweilig."

"Dann kam Mutti dann auch", und brachte Nina aus dem Kindergarten mit, die gestern mal "wieder rumgebackt" hat. Und sie hat "Mutti erzählt, was alles so passiert ist in der Schule: Zensur gekriegt, 'ne 2 in Deutsch. Mathematik haben wir nicht weiter gemacht. - Dann hat Mutti noch gefragt, ob Mandy mit der 6 fertig geworden ist."

Später hat sie im Wohnzimmer "mit Antje und Nina gespielt", und als Nina nicht mehr spielen wollte, anschließend mit ihr "Fernsehen geguckt". So ging "es langsam" auf das Abendbrot zu, das Mutti gemacht hat, "wie immer, und dann war es auch schon so weit", Mahlzeit mit der ganzen Familie.

Danach hat Nina "'Sandmännchen' geguckt", und "ich hab abgewaschen mit Antje. Antje trocknet ab und ich wasch lieber ab. Das geht schnell, beim Trocknen muß ich immer noch wegstellen". Außerdem mußte sie die Tiere versorgen, was eigentlich schon mittags hätte passieren sollen. Dafür ist sie zuständig, "obwohl ich am seltensten die Tiere auf dem Arm hab", im Gegenzug braucht sie aber eben nicht abzutrocknen.

Wenn die Haushaltspflichten erledigt sind, "wasch ich mich, Zähneputzen, sag ich 'Gute Nacht', nehm ich mir noch ein Buch vor. Wenn ich lernen muß ... Schulbücher. Wenn nix weiter ist ... ein normales Buch". In so einem hat sie geschmökert, - ist nur noch mal zwischendurch "schnell zur Mutti reingegangen, hab vergessen, 'Gute Nacht' zu sagen -", bis das Fußballspiel Dänemark und Niederlande auf Touren kam. Das hat sie auf dem Fernseher in ihrem Zimmer vom Bett aus verfolgt und "so laut gebrüllt", weil vom Ausgang abhing, ob Deutschland in den Spielrunden weiterkam, daß Nina nebenan nicht einschlief. Vati hat deshalb zu ihr gesagt: "... 'nur ein bißchen', bis zur Halbzeit". Aber da schlief sie auch schon. Mit Verlängerung und Elfmeter-Schießen ging das Spiel bis 23 Uhr: "Das hat mir Vati noch gesagt."

So weit das Protokoll, das im Gespräch, in Nachfrage und Erläuterung überall hin erweitert und ergänzt wurde.

Dabei ging es vorweg um das Zusammenleben in der Familie, die unauflöslich ineinander verknäulten Interaktionen, Gefühle und Aktivitäten im Kollektiv, eingebettet in die Rollen und Beziehungsstrukturen, die aufgestellten, kontrollierten und sanktionierten Verhaltensregeln, die Kultur - die Lebensart und den Lebensstil - der Institution Familie.

Zu den Werten und Normen, die von der ganzen Familie für die ganze Familie vertreten werden, zählen Kooperation und Solidarität, ein disziplinierter Zusammenhalt auch unter widrigen Umständen. Bestehende Bildungsansprüche werden gerade nicht aufgegeben: in der Lebensvorbereitung der Kinder, der familiären Lebensform, den persönlichen Interessen. Bei aller Partnerschaft - zwischen Mann und Frau, Eltern und Kindern, den Frauen untereinander - gibt es feste Verpflichtungen und Verhaltensregeln, die von den Familienmitgliedern einzuhalten sind.

Die unmittelbare Bezugsperson und die Ansprechpartnerin für Kathlen ist die Mutter. Sie ist die Erziehungsinstanz überhaupt: in der Familie vermittelnd und regulierend und für die Kinder gegenüber dem sozialen Umfeld, den öffentlichen Erziehungsinstitutionen; sie ist diese Erziehungsinstanz im täglichen Umgang wie in den längerfristigen Perspektiven.

Wenn sie Mutti nicht Gute Nacht gesagt hat, kommt die Tochter nochmal zurück.

Ihr wird berichtet, was in der Schule passiert und wie Kathlen zurecht kommt. Dabei erkundigt sich die Mutter auch nach Mitschülern, die Schwierigkeiten haben, Mitschülern, die die Tochter als Klassensprecherin nicht vergessen darf. Sie hält den Kontakt zur Schule, wenn etwas für Kathlen zu klären ist wie beim Schulwechsel von der Spezialschule. Und mit ihr muß die Tochter verhandeln, wenn sie vom Reglement in den öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen abweichen will. Früher ging es darum, daß sie nicht im Hort der Schule bleiben wollte, die sie zwischenzeitlich besuchte, nur "wenn ich da mußte", aber dann auch gehen durfte, "wann ich wollte. Hat Mutti gesagt: 'Na ja, macht nix!'" Jetzt will sie "versuchen, die Mutti rumzukriegen, ob ich dann noch Französisch" zu Englisch und Russisch nehmen darf," ... das find ich immer so eine

schöne Sprache", wenn sie die in Filmen hört.

Zuhause gab es mit ihr in den letzten Tagen Disput und Arrangement: "Hmm, ich durfte normalerweise gestern gar nicht Fußball gucken, weil ich am Sonntag ... na ja, da hatte ich schlechte Laune. Und da sagt Mutti: 'Du guckst nicht das Länderspiel, wenn Du nicht lieb und artig bist', da war ich dann okay. Und dann hatt ich mir die Sachen rausgelegt, und da war ich auch motzig, daß ich die nicht anziehen dürfte. Und dann sagt sie: 'Na ja, dann gucken wir, ob Dir das paßt: Ja, zum Baden ist das gut!' Und das hab ich zum Schluß auch eingesehen. 'Oh', sagt sie, 'das Länderspiel darfst Du dann auch gucken'".

Von ihr und in Kooperation mit ihr lernen die großen Töchter, was in der Frauenrolle erwartet wird; alle drei akzeptieren sie offenbar so, wie sie ist. - Und zu ihr gehört eben die Erziehungszuständigkeit, gehört die Zuneigung und das Interesse an Kindern. Nicht nur Frauen - der Vater ist das beste Beispiel -, aber Frauen in erster Linie sind verantwortlich für Kinder, schon größere Mädchen für die jeweils jüngeren Geschwister. Nina, wie sie spricht, was sie macht, daß sie beispielsweise schon allein hinten durchs Haus zu gehen versucht und je nachdem Nachbarn besucht, ist ein dauerndes Gesprächsthema. Die Großen beschäftigen sich selbstverständlich und gern mit ihr. Sie waren aber uneins mit "Mutti, der ein richtiger Stein vom Herzen fiel", als Nina im Kindergarten zu Frau B. kam, bei der sie schon gewesen waren, während sie gehofft hatten, daß die kleine Schwester zu Frau K. käme. - Weiter gehört zur Frauenrolle die Zuständigkeit für den Haushalt und die Gestaltung der familiären Lebensweise. Dabei werden die Mädchen mit eingespannt. Die Mutter bereitet morgens das Frühstück für alle und die eigentliche Familienmahlzeit am frühen Abend. Mittags machen dagegen die Schulumädchen sich selbst das Essen, vorwiegend die Ältere, Antje, aber wenn sie ausfällt, Kathlen. Wenn mehr Zeit ist, am Wochenende, bereiten die beiden -wie auch sonst Kinder in ostdeutschen Familien - das Familienfrühstück vor, ein Frühstück mit Extras, "Toastbrot". Was sie für einen "guten" Frauenberuf in der Schule zu bringen hat, weiß Kathlen selbst. Dazu kommen, jedenfalls in einer Familie wie dieser, kulturelle Bildungsansprüche. Sie bekommt für die Schule Unterstützung der Mutter, das Einverständnis des Vaters wie für ihr Flötenspiel, ihren Lesehunger aus Büchern und das Sporttraining in der freien Zeit.

Zu erleben, wie die Eltern miteinander umgehen, dürfte für die Tochter ganz wichtig sein, wie etwa die Mutter den Lebenspartner anlässlich der Fußballmei-

sterschaften mit dem politischen Sympathiewandel neckt: "Mutti sagt immer: 'Früher hat er für Deutschland geschwärmt und hat gebrüllt, wenn sie ein Tor hatten, und jetzt sagt er: 'Och, die Deutschen verlieren, die schaffen das nicht'." Kathlen scheut, wie sie an anderen Stellen betont wird, "Angeber". - Ebenso wichtig dürfte für sie sein zu erleben, wie der Vater in die Betreuung und Versorgung des Kleinkindes mit eingebunden, daran beteiligt ist. - In ihren eigenen Beziehungen zu ihm spielen Scherz und Spaß mit. Dabei ist der Vater großzügig, ob's ums Fernsehen geht oder um die Wette zu den Fußballmeisterschaften. "Wenn ich verliere", die Deutschen ausscheiden, "muß ich meine Haare abschneiden und kriege 10 Mark Trost dazu, und wenn ich gewinne", die Deutschen siegen, "krieg ich 10 Mark und brauch meine Haare nicht abschneiden". Sie teilen Interessen: Sport in Verbindung mit Politik, obwohl Tochter und Vater darin unterschiedlicher Meinung sind, beide uneingeschränkt die Zuwendung zu Nina.

Die größere Schwester Antje hat sie am wenigsten erwähnt. Die liefert zwar einerseits ein Modell für das, was im Heranwachsen auch auf Kathlen noch zuhause und in der Schule zukommt. Aber einen Rangvorsprung nach Alter billigt man Geschwistern nicht ohne weiteres zu. - Nina dagegen ist der geliebte Mittelpunkt der Familie.

Die Schule ist der zweite Lebensbereich der 11jährigen. Das Gespräch kommt mehrmals darauf zurück. Ihre Einstellung zu dieser Institution drückt sie so aus: eigentlich geht sie gern, doch muß auch noch Zeit und Raum für anderes da sein. Als sie von der Spezialschule an die Normalschule zurückwechselte, hätte es wohl die Möglichkeit gegeben, nachmittags in der früheren Schule Russisch-Kurse zu besuchen. Aber: "Nachmittags will ich nicht, da hab ich schon genug von Schule. Wenn ich schon an der Schule vorbeifahre - ich guck weg", und dabei blieb es.

An der jetzigen Schule dagegen "wußten sie da keinen Ausweg." Wenn Kathlen am Russisch-Unterricht in einer höheren Klasse teilgenommen hätte, hätte sie anderes verpaßt: "Dann krieg ich gleich 'ne glatte 6 in Mathematik" - einem Hauptfach, für das sie sich aber, anders als für Sprachen, anstrengen muß -, "und das will ich ja nicht. Ich will ja 'nen guten Beruf kriegen."

Im weiteren kommt sie dann auf den Unterricht in den einzelnen Fächern zu sprechen, auf die Lehrer, die ihn erteilen, erzählt von ihrem Kampf um Noten

zwischen Erfolgen und Mißerfolgen und wie sie ihr Amt als Klassensprecherin wahrnimmt gegenüber den Lehrern und im Umgang mit den Mitschülern.

"Ja,", eigentlich "sind alle Fächer okay". "Bloß die Lehrer!?" Die Lehrerin in Deutsch nimmt sie ran, "obwohl sie 'ne gute Deutschlehrerin ist - von der kann man was lernen." und die Musiklehrerin "ist ja wirklich streng. Wenn wir schon was vergessen", was besonders den Jungen passiert, "dann kriegt die schon so'n Riesentext". "Geschichte ist ... wirklich langweilig. Wir wiederholen immer alles dreifach und doppelt." Aber eine Klassenarbeit hat der Lehrer "noch nicht mal angesagt, obwohl man drei Arbeiten mindestens schreiben sollte."

Dabei liegt ihr daran, per Leistungskontrollen über ihren Notenspiegel auf dem laufenden zu sein und den zu verbessern: "Ich muß noch ein bißchen üben in Mathematik und so und versuchen, meine 3 in den Hauptfächern wegzukriegen, eine 3 in Mathe", und eine in Biologie. Da "hab ich in den letzten zwei Arbeiten 'ne 5 reingehauen. ... Da mußten wir also 'ne Tabelle auswendig lernen", und da hat sie sich "einmal nicht hingesezt, hatte total keine Lust. Na ja, da mußte ich mich entschuldigen." "Und eine Arbeit, da war so'n großer Ausrutscher, da hab ich die Fragen alle durcheinander gebracht," so daß die Lehrerin nachfragte: "Was hast Du Dir da bloß eingehauen?" In Russisch ist sie dafür so weit vorn, daß die anderen in der Klasse "sich alle aufregen". Da hat sie eine 1, "weil ich mich wieder" - offenbar nach einer Zwischenzeit - "an alles erinnere." Auch in Englisch hat sie neulich 'ne 1 gekriegt, "gerade noch so Zusatzpunkte ergattert ... reiner Zufall ...ich war glücklich." In Kunst, dem Fach, in dem sie auch "ne 3 drinne hat", obwohl sie "immer früher 'ne 1 hatte", meint sie allerdings von der jetzigen Lehrerin: "Da sag ich immer, die hat keine Ahnung von Kunst."

Der Geschichtslehrer, der Klassenlehrer, läßt sich nicht nur Zeit bei Klassenarbeiten und beläßt es bei Kurzkontrollen. Mit dem hat sie als Klassensprecherin genauso Probleme: "Ja, Wandertage. Wir haben noch zwei. Einen haben wir nach 'Bade-Land' gemacht" - einem Freizeit-Erlebnispark bei Wolfsburg. "Und jetzt will er mit uns nach dem ...-Park hinfahren, dann will er wandern, dann will er auf 'nen Schiplatz ... ich will aber nicht in so'ne Bruchhütten schlafen. Erst haben sie alle gejubelt, ich hab nur dumm aus der Wäsche geguckt." Und dann hat sie angefangen zu verhandeln: "Na ja, vielleicht könnten wir ja ...", sie weiß, daß sie nicht an der Klassenmeinung vorbei kann. - Mit allen Mitschülern zu reden, fällt ihr jedoch nicht schwer. Da ist keine und keiner, den

sie überhaupt nicht abkönnte. "Na ja, die Jungs - manchmal sind die wirklich nervig. Aber okay sind sie auch."

Die Schüler untereinander "kommen ganz gut aus." Sie haben eine neue Mitschülerin, die mit der Familie nach drüben gezogen war und jetzt zurückgekommen ist, weil die Eltern hier ein Geschäft haben. Und dann haben sie "den Sohn vom Bürgermeister drinne; der fühlt sich besonders wichtig. Da sagen sie immer: 'Bürgermeister' zu ihm ..., und wir sehen natürlich, daß er sich nicht drüber freut. Heide sagt, daß für ihn immer 'ne Extrawurst gebraten wird, ist ja wahr." Und deshalb wird er in der Klasse "nicht so toll in Schutz genommen, er wird halt mehr beobachtet und so, vorgenommen."

Die Ähnlichkeiten im Erziehungsstil der von der 11jährigen geschätzten Lehrerinnen und dem in ihrer Familie praktizierten sind unverkennbar. Verlangt wird hier und dort die Einhaltung und die Erfüllung bestimmter Pflichten und Regeln, verantwortliches und selbstverantwortliches Handeln. Und das wird belohnt mit Anerkennung und Zustimmung, in anteilnehmenden Interaktionen. - Noch einmal trifft sie auf ähnliche Erziehungs- und Beziehungsmuster in den familiären Frauenwelten bei den Freundinnen. Heide, zu der sie manchmal nachmittags geht, hat auch "noch 'ne kleine Schwester. Komisch, die hat genau so 'ne Mutti wie unsere. Die hat drei kleine Töchter wie meine. Na ja, ein kleiner Unterschied: Heide ist die Älteste." - Kathlen selbst hat diesen Erziehungsstil angenommen und versucht danach zu handeln als Klassensprecherin oder wenn sie als Lehrerin der Freundin beim Flötenspielen fungiert, als große Schwester im Umgang mit der kleinen Schwester. Lehrerin sein und Schulte halten ist ein beliebtes ostdeutsches Mädchenspiel.

In Kathlens Tageslauf nehmen Zeit und Raum zur eigenen Verfügung den dritten Platz ein, aber keinen geringen.

Da Antje und sie nicht mehr am Schulessen teilnehmen, kommen sie schon mittags nach Hause. Sie können sich mit mehr Medien die Zeit vertreiben - dem Computer, dem zweiten Fernseher -, und doch wartet die 11jährige allein nur, bis die Familie nach Hause kommt. Dazu kommt in diesem besonderen Fall, daß weder die beiden Großen, noch die Großen mit Nina draußen mehr in die Wallanlagen gehen dürfen, seit dort sexueller Mißbrauch von Kindern vorgenommen ist. Früher? "Ja, also, da hatten wir noch keene Angst. Da wußten wir ja auch nicht, was das war und so, Vergewaltigung und ... ja, und dann

hatt ich mal so'nen Film gesehen, und da hat Mutti mir das erst mal alles erklärt, was da so schlimm sein kann. " "Und wo die Grenze dann aufgemacht hat, wo Deutschland also eins wurde, da hat man jetzt auch Angst vor Drogen und alles. Daß man da was angedreht kriegt, wenn ein Mann Dich jetzt anredet". "Ich hab auch Nina erklärt, daß sie nirgends mitgehen soll, ein böser Onkel kommt und so. Und sie sagt: 'Nein Kathy, das mach ich nicht'".

Die Beziehungen in der Kindergesellschaft, in der sie die freie Zeit zum guten Teil verbringt - zu den Geschwistern, den Mitschülern, in den Gleichaltrigen-gruppierungen, die sich bei außerschulischen Veranstaltungen und unter sich draußen und drinnen treffen -, hat niemand so anschaulich beschrieben wie sie.

Sie hat zwei Freundinnen, die sie zuhause aufsucht und die zu ihr kommen, Ellen und Heide. Heide hat Kathlen gefragt, die Flötenunterricht gehabt hat: "He, wie ist denn das mit Flötespielen?" Da hat die gesagt: "Ja, das kann ich Dir beibringen. Dann hat Heide sich ein Buch gekauft, und denn haben wir das dann gemacht. Und jetzt kann sie auch schon ganz toll." Ihr bringt Kathlen außerdem manchmal Bücher aus der Bibliothek mit, die sie dann noch zu ihren eigenen mitliest. Beide sind gut in Sport. Ellen wohnt im gleichen Haus, "das ist günstig". Sie gehen morgens zusammen zur Schule, "die trödelt immer, aber wir kommen immer an". Sie können sich je nach Anlaß ohne weiteres zusammentun und gegenseitig helfen. Sie treffen sich zum Spielen auf dem Hof. Ihre Dreierbeziehung ist nicht einfach, muß immer wieder ausbalanciert werden: "Früher hat Heide mich immer angestiftet, Ellen zu ärgern, hab ich natürlich mitgemacht. Heide ist ein kleiner Streithammel, wie Ellen auch, wie ich auch. Aber wir vertragen uns immer schnell". - Zum Spielen draußen mit den Nachbarkindern ist sie mehr auf den Hof zwischen den Wohnblocks angewiesen, da hat sich ihr Spielraum im wortwörtlichen Sinn eingeschränkt: "Weil, die Kinderfänger, man weiß ja nie ...". Dahin geht sie jetzt mit Nina Fahrrad fahren. Und da haben die Größeren "einen ganz großen Traktorreifen. Da haben sie Sand reingebracht, da spielen wir dann immer mit". Die Eingrenzung des Spielraums gefiel ihr nicht: "Joo, über die Sprungmatte hab ich gemotzt, wollt' ich nicht. Aber dann hab ich's doch gemacht". "Ellen, die kommt auch runter, und die Kinder, die kommen dann auch schon von alleine runter, und dann spielen wir miteinander." Nur ein Junge fällt dazwischen auf, "Dennis". "Die sind hierher gezogen. Der sagt: 'Das ist mein Gebiet, mein Vater hat das hier gebaut.' Kann sein, daß der da mitgeholfen hat, aber alleine - glaub ich kaum; der wäre jetzt

noch nicht fertig." "Außerdem ist das kein privater Hof. Na, erst mal das. Ein kleiner Angeber."

Unter den Interessen und Aktivitäten von Kathlen in der freien Zeit steht Kommunikation obenan, die Kommunikation über das, was sie tut und macht, eingeschlossen. Bei den Interessen mit kulturellem, mit Bildungsanspruch, wie Bücherlesen, Musizieren, Sport macht sich die in der DDR gepflegte Kinderkultur bemerkbar. Überkommen von früher und vorher dürfte auch die Unbefangenheit sein, mit der sie über Altersgrenzen hinweg an dem teilnimmt, was Nina interessiert, mit gleichaltrigen Kids die ihrem Alter zugeschriebenen Interessen teilt - in der Lektüre, dem Zusammensein mit den Freundinnen zuhause und unterwegs, ausprobiert musikalischer Eigentätigkeit - und im sozialen Alter vorgeht, speziell in Medien wie der Zeitung, dem Fernsehen, den vom Vater ausgeliehenen Videos "ab 16". Es könnte sein, daß mit dem hereinflutenden westlichen Medien- und Konsumangebot ein Schub des Erwachsenwerdens in die jetzige Gesellschaft erfolgt, den sie nach ihren Äußerungen ganz realistisch, mit guter Unterscheidung von Schein und Sein, und je nachdem mit augenzwinkernder Distanz relativiert und verarbeitet.

Schon in den ersten Schulklassen war Kathlen im Leistungssporttraining. Denn "sie ist sehr sportlich und hat in der Vergangenheit viele Medaillen bei Sportfesten, Wettkämpfen und bei der Spartakiade errungen", wie die Interviewerin angibt. "Laufen, 60 m, und Ballwerfen und Hochsprung, das mach ich am liebsten". Zur Zeit gibt es jedoch keine Leichtathletikgruppe für ihr Alter, in der sie mitmachen könnte. So geht sie nur zum Hochsprung "jetzt immer noch" an den alten Ort. Sonst ist sie auf den Schulsport angewiesen: Beim Sportfest am Interviewtag hat sie im Schwimmen den Ersten gemacht, "da bin ich mir ganz sicher", obwohl die Urkunden noch nicht ausgegeben worden sind, "meine Freundin Heide ist Dritte." Was weiter werden wird, ist zu der Zeit nicht abzusehen. In die Gruppe der Kleinen aus der 1.-3. Klasse will sie jedoch nicht, "dann müßte ich alles vormachen"; und das ist auch kein Training mehr wie früher: "Da tun sie viel mehr spielen". - Sportspiele werden allerdings wohl auch von Jungen und Mädchen auf dem Hof unternommen.

Flöte spielt die 11jährige so, daß sie mit Mitschülerinnen zusammen ein Musikstück für die nächste Schulfeier einübt und daß sie die Freundin im Flötenspielen angeleitet hat.

Bücher, die ihr gehören -"okay, ich hab zwar auch 'Trotzkopf'" - und die, die sie außerdem aus der Bibliothek holt, stapeln sich an Kathlens Bett. Alles, was sie bekommt, liest sie "immer sofort. Das muß spannend, lustig und so sein, für Kinder gerade so, daß Kinder das alles aufklären, nicht immer die Menschen, also die Großen". Was sie liest, reicht von Märchen - doch, "les ich auch gern; Märchen ... die soll man ja viel lesen", "Dornröschen", allerdings in Wort und Bild "viel lieber" in der Disney -Fassung - zu Mädchenbüchern und Familiengeschichten. Das umfaßt rätselhafte Begebenheiten in Büchern und handelt ebenso von rätselhaften Begebenheiten in der Realität, Kriminalfällen oder zur Zeit dem "Untergang der Titanic" in der Zeitung, nicht zuletzt von Liebe in der großen Welt - "Prinzessin Diana". "Normalerweise" ist Kathlen "die erste", die die Zeitung liest, mittags, wenn die anderen noch nicht da sind, "alles, was ich vor die Augen krieg", in der Tageszeitung - "Mutti fragt sich immer, was nur mit der Zeitung passiert ist - und 'so'ner ganz dicken" Zeitung, "über 100 Seiten", die Vati sich holt.

Fernsehen und Videogucken kommen zu Büchern und Zeitungen dazu, alle Medien. Im Fernsehen mag sie Familienserien wie "Denver Clan": "Das guck ich so gern, wie die sich streiten" und in den Videofilmen: "Ab 16 - so'n bißchen Horror muß es doch schon sein." Oder: "So Liebesfilme, so'ne Art Schulfilme, wie die sich verlieben. Und denn, na ja, Kinderfilme: Schulfilme guck ich gern, die 'Lady Reed' und so. Und für Nina auch noch viel, viel Trickfilme."

Wie genau sie das alles in sich aufnimmt, zeigt sich in ihren detaillierten kommentierten Inhaltsangaben.

Dazu noch ein Exkurs, was Kathlen speziell gern von Mädchen und Frauen liest und sieht in gesamtdeutschen und in DDR-deutschen Traditionen und im jetzigen Wandel zu internationaler Offenheit. - Sie hat "Trotzkopf" nachgeholt, den Longseller von der Zähmung der bürgerlichen höheren Tochter um die Jahrhundertwende ins Haus. Aber noch besser gefällt ihr, was sie jetzt gerade liest: von einem Mädchen, so alt wie sie, das einem Geheimnis in der Familie auf die Spur kommt, und den Fall aufklärt, wie eine Berufsdetektivin. Schließlich kannte die DDR schon ein Bilderbuch von der "Pupp doktorin". - Und begeistert war sie von dem Film "Lisa" mit der Frau, die "zwei Jungen, zwei Schlappschwänze" in den Computer eingetippt haben und die dann morgens dastand: "Ganz hübsch, elegant", - der Interviewerin zugewandt - "mit Locken, wie Du sie gerade hast", "ein gutes Gehirn." "Da sind wir hin und dann

kamen dann auch die Jungs, die wollten sie haben. 'Ausgerechnet die haben so'n Glück' haben sie immer gesagt. - Das war toll."

Tabelle 4: Tagesablauf von Kathlen

Zeit	Tätigkeit	Medien	Interaktionen	Aufenthaltsorte
6.00 - 7.00	6.15 Aufstehen, Frühstück 7.15 zur Schule gehen	Radio	Familie Freundinnen	zu Hause: Kinderzimmer Bad, Küche
7.00 - 8.00	7.30 Schulbeginn		Mitschüler	Schulweg Schule
8.00 - 9.00	Unterricht		Lehrerinnen	Schule
9.00 - 10.00	Unterricht		Lehrer	Schule
10.00 - 11.00	Unterricht		Freundinnen	Schule
11.00 - 12.00	Unterricht		Klassenvertretung	Schule
12.00 - 13.00	Schulende je nach Schulstundenzahl	Radio	mit großer Schwester	Schule Schulweg
13.00 - 14.00	13.00 Zubereiten Mittagessen 13.30 Mittagessen, Abwaschen	Kassetten Zeitung	oder allein sein	zu Hause: Mahlzeit in der Küche
14.00 - 15.00	Lesen, Fernsehen, Computerspielen	Fernsehen Computerspiel		Wohnzimmer - Kinderzimmer
15.00 - 16.00	15.00-15.30 Hausaufgaben machen	Radio	mit Mütter - großer und kleiner Schwester	Küche
16.00 - 17.00	Draußen sein (Spielen, Freundinnen treffen)	Fernsehen, Bücher	Freundinnen	Draußen: auf dem Hof zum Spielen
17.00 - 18.00	Draußen sein bei gutem Wetter	Video, Computerspiel	"Freunden" überhaupt	mit Freundinnen unterwegs
18.00 - 19.00	Zusammensein mit Familie 18.30 Abendbrot	Fernsehen Radio, Kassetten	Familie	zu Hause: Wohnzimmer - Mahlzeit in der Küche - Wohnzimmer
19.00 - 20.00	Küchendienst, Fernsehen, Computerspiel u.a.	Fernsehen	Familie	zu Hause: Bad - Kinderzimmer
20.00 - 21.00	Schlafengehen, im Bett lesen, evtl. fernsehen	Bücher, Fernsehen	mit großer Schwester	Kinderzimmer - Wohnzimmer
21.00 - 22.00	Einschlafen			Kinderzimmer

4. Analyse des Einzelfalls

Gesellschaftliche Kontinuität und sozialkultureller Wandel, der im gesellschaftlichen Umbruch der Wende viel tiefer gegangen ist als die Transformation des Institutionengefüges - bis in die Sinnordnungen hinein -, konstituieren und kombinieren sich neu.

Zum Zeitpunkt des Interviews lag die Grenzsituation für die Familie schon zurück: der mutmaßliche Arbeitsverlust des Vaters und die damit einhergehende Existenzverunsicherung. Zurück lag ebenso das kritische Lebensereignis für Kathlen, der Zerfall ihrer längerfristigen Perspektiven in Sport und Russisch. In der in dieser wie in anderen Familien vorhandenen großen Angst vor dem Eindringen von Gewalt und Verbrechen aus dem fremden Westen mochten sie dennoch fortwirken.

Sonst schienen Alltagsordnung und Alltagswissen schon wieder so geschlossen, daß eingeführte Neuerungen bereits Alltagsroutinen waren. Zugleich veränderten sie sich ständig kaum merklich weiter.

Der Tageslauf fing nach wie vor zeitlich früher an und hörte zeitlich früher auf als im Westen. Für Kinder hatte freie Zeit in der Woche eher und mit dem schulfreien Samstag auf jeden Fall am Wochenende zugenommen. Die Zeitorganisation in den privaten und öffentlichen Institutionen splittete sich auf, die Tagesverläufe der Akteure diversifizierten und vereinzelten sich.

Die alltägliche Lebenswelt war räumlich offenbar weiterhin relativ nah fixiert. Kindergarten, Schule der Kinder und der Arbeitsplatz der Mutter waren zu Fuß erreichbar. Die Schulmädchen aus dem gleichen Haus machten den Schulweg gemeinsam; die andere Freundin wohnt so nah, daß mit ihr und den übrigen Gefährten in den sozialen Netzwerken der Kinder ohne weiteres Treffen in der Freizeit mündlich abgesprochen werden konnten oder zufällig zustande kamen.

Kommunikation, Solidarität und Kooperation in der Familie stellten sich unverändert dar, die Kindererziehung - exakt die Mädchenerziehung -, der familiäre Lebensstil, die Familienkultur. Zu der gehört auch die Art, mit Krisen umzugehen: So wenig wie die Arbeitssituation des Vaters wurde die materielle Situation der Familie angesprochen, obwohl einiges darauf hindeutete, daß sparsam

gewirtschaftet werden mußte. Nicht gespart wurde jedoch an der Bildung der Kinder, der modernen technischen Ausstattung, dem Computer für den Beruf des Vaters, an Ausgaben für Information und Unterhaltung, an der zumindest über Medien möglichen Erweiterung des Horizontes seit der Wende.

Trotz aller Umkremplungen in der Institution Schule erfährt und erlebt diese Schülerin, seit sie wieder in der alten Schule ist, den Schulalltag als weitgehend denselben in der Art des Unterrichts, der Didaktik bzw. Methodik, im pädagogischen Vorgehen der Lehrerinnen und Lehrer, der langen, vertrauten Kenntnis der Mitschüler aus dem gleichen Jahrgang, nicht zuletzt in der Schülervertretung. Angesprochen hat die 11jährige nur, daß sie von den Curriculumwahlen in Sprachen Gebrauch machen möchte. Projektunterricht, in dem nach anderen Angaben am ehesten Innovationen in der Schule probiert und praktiziert werden, wie von der Interviewerin selbst, ist nicht erwähnt worden. - Von der Fünftklässlerin wird erwartet, daß sie ihre Schularbeit jetzt wie früher erledigt. Aber zum Gymnasium gegangen ist sie nicht, obwohl das zum ersten Mal nach der 4. Klasse in dem neu ausdifferenzierten Schulsystem und mit dem auf die Familien übergegangenen Recht der Schulwahl möglich gewesen wäre. Dabei haben vielleicht gerade sorgfältige Überlegungen in dieser Familie wie in anderen, "die" in der Formulierung einer Grundschullehrerin (vgl. Experteninterview Nr. 3) - "zuerst an das Kind denken", eine Rolle gespielt.

Die Kindergesellschaft, in der Kathlen sich bewegt, ist nach ihrer Rückkehr in die Schule des Wohnviertels so die gleiche, daß sie die zwei dazugekommenen Kinder in der Schulklasse und im Wohnblock besonders erwähnt. Daß die Kids vor der Wende mehr draußen gespielt hätten und auf Sportplätzen, in der Sporthalle, in Pionierhäusern zu finden gewesen seien, wie in mehreren Experteninterviews, von dem Sozialpädagogen, der Sportlehrerin, einer Mutter angeführt wurde (vgl. Experteninterviews Nr. 7, 4, 19), mag stimmen, aber dazu noch als bedeutungsreiche attraktive Freizeit in der Erinnerung besetzt sein. Für dieses Mädchen allerdings, das nicht mehr am Gemeinschaftssessen in der Schule teilnimmt und Spielorte von früher nicht mehr aufsuchen soll, vollzieht sich der Schub der "Verhäuslichung" der Kinderfreizeit rasch ganz konkret. - Bei sich zuhause und in der Häuslichkeit der Freundinnen ist freilich inzwischen die Ausstattung weit besser, mit der Kathlen und die anderen ihren Interessen nachgehen können. Ein Musikinstrument zu kaufen, Bücher zu bekommen ist vom Angebot her kein Problem mehr. Wort-, Bild-, elektronische Medien überhaupt zur Unterhaltung, Information und Belehrung sind vorhanden:

Fernsehen, Kassetten, Videos, Computer, in einem Maß, das nicht oder kaum mehr hinter dem westdeutschen Standard zurücksteht (Büchner, 1995, 32). Die Geräteausstattung, beispielsweise mit dem zweiten Fernseher im Kinderzimmer erlaubt außerdem den einzelnen, sich mehr als zuvor aus dem Familienwohnraum zurückzuziehen. Mit der überstürzten Einführung einer Vielzahl von Geräten und Programmen mag zusammenhängen, daß nach den Interviews in unserem Sample weder in dieser noch in anderen Intelligenzfamilien - von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen - über die pädagogische Steuerung des Kinderumgangs mit Medien reflektiert, höchstens einmal eine spöttische Bemerkung dazu gemacht wurde.

Wie die 11jährige ihre persönlichen Probleme aus der Wende realistisch einschätzt und nüchtern bearbeitet, so nimmt sie die persönlichen Chancen aus der Vereinigung wahr. - In der "Verhäuslichung" steckt für sie Alleinsein, sich beschäftigen müssen (Wilk, 1995, 52), aber gleichfalls selbständiger handeln und organisieren können. Gerade in Anderem und Neuem, mit dem die Familie gesellschaftlich konfrontiert wird - in der Schule, in der Umwertung von Sport - scheint sie mehr Verhandlungsspielraum zu haben und ihre eigene Meinung, die eigene Motivation einbringen zu können. - In die über die Medien symbolisch vermittelten fremden Lebenswelten, fremden menschlichen Schicksale, fremden Formen der Weiblichkeitskultur taucht sie zunächst einmal so ein, daß sie nicht genug davon bekommen kann. Trotzdem taucht sie nicht unter. Sie unterscheidet durchaus zwischen dem Medienabbild der Realität und der gesellschaftlichen Realität, in der sie lebt. Bei dem Medienabbild orientiert sie sich zur Zeit des Interviews an dem für die Kids im Westen propagierten mit den hochmodernen technischen Raffinements, allerdings gekoppelt mit Elementen aus der eigenen bisherigen Kultur: Märchen in der Disney-Fassung.

Ganz deutlich wird vollzogener Einstellungswandel gegenüber der älteren Generation in der Frage der nationalen Identität, in der Kontroverse von Vater und Tochter zu Sport und Politik: Kathlen versteht sich als Deutsche.

Um die Befunde ganz vorsichtig noch etwas weiter zu abstrahieren und zu generieren:

"In den sozialen Verhältnissen war ein beträchtlicher Normdruck in Richtung auf eine 'Normalbiographie' angelegt", konstatiert ein ostdeutscher Soziologe (Dorbritz, 1993, 360). Die von Kathlen ist für Mädchen aus Intelligenzfamilien

nahezu exemplarisch.

Wenn Kinder heute enger in die Familie eingeschlossen sind (Zeihner, 1996, 34), die Familie in erster Linie zuständig ist für das Wohl von Kindern (Wilk & Bacher, 1994), dann gilt das in Krisenzeiten erst recht. Wichtig ist, einmal die Position des Kindes in der Familie, ist die familiäre Unterstützung, die es erhält, sind die binnenfamiliären Beziehungsqualitäten für sein Handlungsvermögen und seine Handlungsmöglichkeiten in der Familie und aus der Familie heraus (Wilk, 1994, 44 ff.). Zum anderen ist die Habitusformierung, ist der Lebensstil der Familie wichtig: die dort vermittelten Ressourcen, Orientierungsmuster, Wissensstrukturen (Lange, 1996) spielen eine erhebliche Rolle im Umgang mit den komplexen modernen Lebensbedingungen (Honig, 1996, 21), für die Selbstorganisation und die eigene Art der Lebensführung.

Der Habitus von und in Intelligenzfamilien dürfte im allgemeinen die Umstellung von Handlungspraxen auf anderen Feldern mit anderen Möglichkeiten erleichtern. In Kathlens Familie und für sie jedenfalls traf das zu für die Bewältigung des kritischen Gesellschaftsereignisses des "Umbruchs" unter Einsatz der zuvor schon vorhandenen generellen Handlungskompetenz. Wesentliche Elemente des Lebensstils waren und sind die Art und Weise des Zusammenlebens in der Familie, das Vorgehen in der Erziehung, Regel und Ordnung im Alltag - Disziplin gerade in Krisen in Bezug auf die Alltagsexistenz. Die Flexibilität der Familie bei reflektierter Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, ihr Lernpotential waren hilfreich. Das Kind hat sich das zunutze machen können und zunutze gemacht.

Es hat Rückhalt im Beziehungs- und Interaktionsgefüge seiner Familie. Wenn Kindern im allgemeinen in der DDR hoher Wert beigelegt wurde, so gehörte die Wertschätzung von Kindern zum Normkodex speziell in Bildungsschichten. In Kathlens Familie scheinen jedoch faktisch Zusammengehörigkeit, guter Zusammenhalt und Kooperation außer Zweifel zu stehen. Nach den Ergebnissen quantitativer Untersuchungen müßten zwar einige Gegebenheiten dagegen sprechen: die Familienform der Stiefelternfamilie vor allem, das beengte Wohnen - wenn auch in einem kleinstädtischen Wohnumfeld -, die durchaus als ambivalent erlebte Verhäuslichung bei nur teilweiser Nachmittagsbetreuung (Wilk & Bacher, 1994). Die Beziehungsqualitäten und der Lebensstil in dieser Familie vermögen das aber offenbar auszugleichen. Mit der Familie hinter sich kann das Kind aktiv handeln in der Familie und aus der Familie heraus und

nimmt das wahr.

Die Familisation von Kindheit übt vielfach und vielfältigen Einfluß darauf aus, wie Kinder sich in ihren außerfamiliären Lebenswelten bewegen können und bewegen, in den Institutionen - der Schule vor allem und den pädagogischen Einrichtungen für Kinder in der sonstigen Zeit - sowie in den informellen sozialen Netzwerken unter Kindern (Wilk, 1994, 47).

Altersgleiche, Angehörige derselben Generation, "gute Freunde" und unter ihnen die allerbesten sind für Kinder und dann für Heranwachsende eine ganz wichtige Bezugsinstanz in sich modernisierenden, komplexer werdenden Gesellschaften. Sie waren das in der DDR-Gesellschaft in dieser Funktion sicher auch, im Protest gegen die "institutionelle Verregelung" einer stagnierenden Gesellschaft mindestens seit den 80er Jahren zunehmend in der "alltagskulturellen Modernisierung" in jugendlichen Subkulturen (Kühnel, 1990). Zum anderen aber bestand die eher vorrangige Funktion der Altersgruppen in dieser wie in anderen Gesellschaften mit vergesellschafteter Erziehung darin, daß sie die Angehörigen solcher Gruppen als überdauernde Bezugsinstanz begleiteten (vgl. Liegle, 1971), durch die verschiedenen lokalen Institutionen - je nachdem von der Krippe an über den Kindergarten und den Hort durch die Schule und die Jugendorganisation. In den Altersgruppierungen nahmen "gute Freunde", der allerbeste Freund und die allerbeste Freundin, auf die man sich verlassen und denen man vertrauen konnte, dann noch einen besonderen Rang ein: sie wurden sehr hoch geschätzt. Als die bisherige Gesellschaft versank, bestand ganz besonderer Bedarf an Kontakt und Kommunikation mit den Alterskameraden, an der Aussprache mit den Freunden aus der gleichen Generation und dem Diskurs über die ungewissen Zukunftsorientierungen (Rosenmayr, 1976). Tatsächlich gingen jedoch gerade für Kinder in der Situation Beziehungen auseinander: mit Schulwechslern im neu eingeführten, differenzierten Schulsystem, Wohnungswechslern, der Verhäuslichung von Freizeit. Zugleich damit mochten sich Altersgruppierungen stärker schichtspezifisch segregieren. Kathlen freilich ist in derselben Kindergesellschaft geblieben, mit den Geschwistern in der Familie sowieso, aber gleichfalls mit den Spielgefährten draußen, den Freundinnen und den Mitschülern, da ihr Schulwechsel sie an die frühere Schule zurückführte. Sie bewegt sich in dieser Gesellschaft sicher und anscheinend problemlos.

Ebenso sicher bewegt sie sich durch den Schulalltag, aus dem sie keine Ver-

änderungen berichtet. Das tat auch kaum eins von den anderen interviewten Kindern: entweder weil sich nichts verändert hat oder weil ihr und den anderen Veränderungen im Detail, von Tag zu Tag, nicht aufgefallen sind (Kirchhöfer, 1995, 209). Die Berichte gaben die Erwachsenen, Eltern und Lehrer: zur strengeren Leistungsbeurteilung, zum eventuellen Rückzug der Lehrer aus dem früheren Erziehungsauftrag auf die reine Wissensvermittlung, zu den Lehrplänen mit jedenfalls im naturwissenschaftlich-technischen Bereich eher geringeren Anforderungen, zum Wegfall der staatlich-politischen Indoktrination.

Gegen Ende der Grundschulzeit sollten heute Kinder imstande sein, ihren Alltag und sich selbst in diesem Alltag zu organisieren. Gemeint ist damit jedoch hüben und drüben etwas verschiedenes. Im Westen wird selbständig handeln mehr mit früh wählen, bestimmen, entscheiden können und müssen assoziiert (Rauschenbach, 1989, 89). Im Osten wurde und wird noch eher darunter verstanden, den Alltag allein und selbstverantwortlich zwischen den binnen- und außerfamiliären institutionellen Vorgaben zu organisieren (Wald, 1995, 213). Dabei sollten und sollen die Kinder sich in die verschiedenen Gruppen einfügen, denen sie angehören und darin ihre Pflichten erfüllen. Auf die Kollektivbindung wurde und wird Wert gelegt. Die generelle Handlungskompetenz, dabei Raum und Zeit für sich zu bewahren, dürfte von den Akteuren in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Maß erworben worden sein. Kathlen aus der Intelligenzfamilie, die schon dem Hortkind Freiheiten ließ und dem Mädchen Freiheiten in den persönlichen Interessen einräumte, die seine Begabungen förderte, hatte und hat damit keine Schwierigkeiten. Sie kann genauso mit dem Schub und dem Spielraum eigenständigen Handelns etwas anfangen, den der gesellschaftliche Umbruch ihr gebracht hat: im Verhandeln zwischen den Generationen bei allem sich anschließenden Neuen, bei Wahlmöglichkeiten und im Abstand der Generationen voneinander in ihrer Erlebnisschichtung (K. Mannheim) und ihrer Kultur. Sie läßt sich in der gesellschaftlichen Transformation auf die erweiterten Selbstqualifizierungsmöglichkeiten ein (Qvortrup, 1994).

Prognosen, immer heikel in den Sozialwissenschaften, lassen sich zum Zeitpunkt des Interviews zur weiteren Biographie der 11jährigen in der in Transformation begriffenen Gesellschaft nicht stellen.

Doch wird sie ihre Handlungskompetenz so einsetzen und umsetzen, auf den Feldern der Möglichkeiten von ihrem Habitus her mit solchen Strategien von

Praxis verfahren, daß damit, wie das stets und überall der Fall ist, Gesellschaft im Prozeß zugleich erhalten bleibt und sich verändert (P. Bourdieu).

Literatur:

- Anweiler, O. (1990). Grundzüge der Bildungspolitik und der Entwicklung des Bildungswesens seit 1945. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.). Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und DDR. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 11-33.
- Baske, S. (1990). Die erweiterte Oberschule in der DDR. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.). Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und DDR. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 210-217.
- Bathke, G.-W. (1990). Soziale Reproduktion und Sozialisation von Hochschulstudenten in der DDR. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1. Beiheft, 114-128.
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). Sozialer Raum und 'Klassen'. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Réponses. Paris.
- Bender, S. & Meyer, W. (1993). Individuelle Arbeitsmarktchancen und berufliche Anforderungen im Transformationsprozeß. In: Geißler, R. (Hrsg.). Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen: Leske u. Budrich, 119-138.
- Büchner, P. (1994). Lebenswelt und Sozialisationsbedingungen von Kindern heute. In: EUROSOCIAL Report 50, 21-34.
- Chalupsky, I. & Hoffmann, A. (1991). Lernen in der Schule. Zum Verhältnis von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten in ostdeutschen Schulen. In: Büchner, P. & Krüger, H.-H. (Hrsg.). Aufwachsen hüben und drüben. Opladen: Leske u. Budrich, 149-162.
- Dorbritz, J. (1993). Sozialer Systemwandel und die Folgen für die Familienbildung. Berliner Journal für Soziologie (3), 355-368.
- Elder, G.H. jr. (1974). The children of the great depression. Social change and life experience. Chicago: University of Chicago Press.
- Ernst, A.-S. (1993). Kulturelles Erbe und Hochkultur in der DDR. In: Stiftung Mitteldeutscher Kulturrat (Hrsg.). Kultur und Kulturträger in der DDR. Berlin: Akademie Verlag.
- Geißler, R. (1992). Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Gysi, J. (1990). Die Zukunft von Familie und Ehe. Familienpolitik und Familienforschung in der DDR. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1. Beiheft, 33-41.
- Hametner, M. & Prautzsch, B. (1993). Das Wiepersdorfer Gespräch. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.). Woher - Wohin? Remscheid, 330-342.
- Helwig, G. (1984). Jugend und Familie in der DDR. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32 (2), 339-370.
- Honig, M.-S. (1996). Normative Implikationen der Kindheitsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16 (1), 9-25.
- Kabat vel Job, O. (1991). Zum Wandel familialer Lebensformen in Ostdeutschland. In: Büchner, P. & Krüger, H.-H. (Hrsg.). Aufwachsen hüben und drüben. Opladen: Leske u. Budrich, 59-68.
- Kirchhöfer, D. (1995). Biographische Brüche im Kindes- und Jugendalter - Risiken künftiger Entwicklung. In: Krüger, H.-H. & Marotzki, W. (Hrsg.). Erziehungswissenschaften. Biographieforschung. Opladen: Leske u. Budrich.
- Kleining, G. (1982). Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34 (1), 224-251.
- Klima, R. (1988). Lebenswelt. In: Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kühnel, W. (1990). Der Lebenszusammenhang DDR-Jugendlicher im Spannungsfeld von institutioneller Verregelung und alltagskultureller Modernisierung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1. Beiheft, 105-113.
- Lange, A. (1996). Kinderalltag in einer modernen Landgemeinde. In: Honig, M.-S., Leu, H.R. & Nissen, U. (Hrsg.). Soziokulturelle Muster, sozialisations-theoretische Perspektiven. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Liegle, L. (Hrsg.) (1971). Kollektiverziehung im Kibbutz. München.
- Lötsch, M. (1988). Die soziale Schicht der Intelligenz. In: Autorenkollektiv (Ltg. R. Weidig). Sozialstruktur der DDR. Berlin (Ost): Dietz Verlag, 125-159.
- Mollenhauer, K. (1969). Sozialisation und Schulerfolg. In: Deutscher Bildungsrat. Begabung und Lernen, Teil 2, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Nauck, B. (1993). Sozialstrukturelle Differenzierung der Lebensbedingungen von Kindern in West- und Ostdeutschland. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.). Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Nickel, H.-M. (1992). Geschlechtersozialisation in der Wende. Modernisierungs-

- schübe oder -brüche? Berliner Journal für Soziologie 3-4, 381-398.
- Pieper, K. (Hrsg.) (1980). Um 6 Uhr steh ich auf. Kinder aus der DDR erzählen. Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Projektgruppe Bildungsmoratorium (Hrsg.) Kindersurvey 1993, Siegen Nr. 7/8 1994.
- Qvortrup, J. (1990). Childhood as a social phenomenon - An introduction to a series of national reports. EUROSOCIAL Report 36.
- Qvortrup, J.F. et al. (Hrsg.) (1994). Childhood matters. Social theory, practice and politics. Aldershot.
- Reitz, G. (1974). Die Rolle der Frau und die Lebensplanung von Mädchen. München.
- Rosenmayr, L. (1976). Jugend. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Rusch, R. (Hrsg.) (1992). Plötzlich ist alles ganz anders. Kinder schreiben über unser Land. Frankfurt/M.: Eichborn Verlag.
- Schreier, G. (1990). Begabungsförderung in der DDR. In: Bundesministerium für gesamtdeutsche Beziehungen (Hrsg.), Vergleich von Bildung und Erziehung in der BRD und der DDR. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 551-560.
- Schütz, A. (1977). Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt: Luchterhand.
- Schütze, F. (1977). Die Technik des narrativen Interviews, Manuskript, Bielefeld.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1994). Datenreport 1994, Bonn.
- Wald, R. (1987). Eine Schule für Mädchen, aber eine Lehre für Jungen. In: Schlaeplitz-Beck, D. (Hrsg.). Mädchenräume. Hamburg: VSA-Verlag, 31-47.
- Wald, R. (1992). Ausbildungssuche 1991 - Interesse und Bemühungen von Mädchen. Eine Fallstudie in Magdeburg. In: Deutschland-Archiv , 25 (5), 491-502.
- Wald, R. (1993). Netzwerke zwischen Frauengenerationen in ostdeutschen Familien. Zeitschrift für Familienforschung, 5 (3), 252-281.
- Wald, R. (1995). "Tja, Freunde sind wir" - Eine ostdeutsche Kindheit. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 15 (3), 208-231.
- Wardetzky, K. (Hrsg.) (1990). Ins Tiefe springen. Berlin (Ost): Altberliner Verlag.
- Wilk, L. & Bacher, J. (Hrsg.) (1994). Kindliche Lebenswelten. Opladen: Leske u. Budrich.
- Wilk, L. (1994). Kindsein in Österreich. In: EUROSOCIAL Report 50, 35-56.
- Wurzbacher, G. (1951). Leitbilder deutschen Familienlebens. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Zeiber, H. & Zeiber, H. (1988). Rationalisierung im Alltag und Raum- und Zeit-

- gebrauch bei Kindern. Unveröffentl. Forschungsantrag. Berlin.
- Zeiber, H. & Zeiber, H. (1994). Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben von Großstadtkindern im Alltag. Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Zeiber, H. (1996). Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1), 26-46.
- Zinnecker, J. (1990). Kindheit, Jugend und sozialkultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. In: Büchner, P., Krüger, H.-H. & Chisholm, L. (Hrsg.). Kindheit und Jugend im internationalen Vergleich. Opladen: Leske u. Budrich, 17-36.

Anschrift der Verfasserin:

Professor Dr. Renate Wald
Bitzenweg 17
51674 Wiehl