

Christiane Schurian-Bremecker

Kindliche Einschlafrituale

im Kontext sozialer und kultureller Heterogenität

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar

ISBN 978-3-89958-399-1
URN: <urn:nbn:de:0002-3992>

Eine erweiterte Fassung dieser Arbeit ergänzt durch eine detaillierte Darstellung des methodischen
Vorgehens sowie ausführliche Informationen zur Erhebungssituation finden Sie im Internet unter dem Titel
"Erziehungsverhalten in Abhängigkeit von sozio-kulturellen Faktoren am Beispiel des kindlichen
Einschlafens".

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-4027>

© 2008, [kassel university press GmbH, Kassel](http://www.upress.uni-kassel.de)
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Bettina Brand Grafikdesign, München
Umschlagbild: Copyright The Hans Christian Andersen Museum/Odense City Museums
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Widmung

Diese Arbeit widme ich meinen Kindern
Naemi, Simon, Daniel und Benjamin.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer sorgsamen empirischen Untersuchung und einem intensiven Studium historischer Quellen, die ohne die Unterstützung der Hessischen Landesregierung in Form eines Stipendiums und dem Beistand des Fachbereichs Sozialwesen der Universität Kassel nur schwerlich hätte realisiert werden können. Der Institution und ihren Mitarbeitern sei daher herzlich für ihre Unterstützung gedankt, insbesondere Herrn Prof. Dr. W. Fischer, dem Dekan des Fachbereichs.

Der Johanna und Fritz Buch Gedächtnis-Stiftung danke ich für die großzügige Druckkostenunterstützung.

Meiner akademischen Lehrerin, Prof. Dr. Wilma Aden-Grossmann, gilt mein besonderer Dank für die intensive Betreuung des Forschungsvorhabens, für ihre Kritik, ihre Ermunterung und für ihre vielen Anregungen. Das von ihr vertretene Fachgebiet bot eine kreative Arbeitsatmosphäre, die für mich lange Zeit unendlich wertvoll war. Für wichtige Anregungen und für die Übernahme des Co-Referats danke ich von Herzen Prof. Dr. Dieter Ohlmeier.

Gedankt sei aber auch den Eltern und Kindern, den türkischstämmigen und den deutschen Experten, die zur Mitarbeit und zu Auskünften bereit waren und die Untersuchung unterstützt haben.

Mein Mann hat entscheidend zum Gelingen dieser Arbeit durch seine Diskussionsbereitschaft, seine konstruktive Kritik und seine Hilfe auf dem manchmal leichtgängigen, stellenweise aber auch steinigen Weg beigetragen. Dafür danke ich ihm zuletzt und zuerst.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	
I Einführung	11
1. Einleitung: Bedeutung von Ritualen in der familialen Erziehung	11
2. Rituale als Forschungsthema	14
2.1 Familienrituale	17
2.2 Kindliches Einschlafen als Ritual	21
3. Erkenntnisinteresse	23
II Abstecher in den ethnologischen Dschungel	25
1. Autobiographie als methodische Quelle	26
2. Kulturvergleichende Überlegungen zum Erziehungsbumgriff	27
3. Felder erzieherischer Vorgänge	29
3.1 Geschlechtsspezifische Differenzierung	30
3.2 Beobachten – Zuhören – Weitergeben	30
3.3 Bewusste Vermittlung von Wissen und Traditionen	33
III Historische Aspekte	37
1. Die „Entdeckung der Kindheit“ um 1800	37
1.1 Pädagogisches Denken	39
1.2 Erziehungsratgeberliteratur	39
2. Veränderter Kinderalltag	42
2.1 Rahmenbedingungen des kindlichen Einschlafens	42
2.1.1 Einführung regelmäßiger Einschlafzeiten	42
2.1.2 Entstehung eines Kinderzimmers	45
2.2 Erwachende Kinderkultur	54
2.2.1 Theodor Roosevelt und der Teddybär	54
2.2.2 Kindergebete oder „Ich danke Euch, meine lieben Eltern“	55
2.2.3 „Schlaf“, Kindlein schlaf“ – Singen am Kinderbett	61
2.2.4 Kinderliteratur – Geschichten vor dem Einschlafen	61
2.2.5 Wasch- und Zähneputzzeremonien	72

2.3	Einblick in die Erziehungspraxis	77
2.3.1	Küsse und Tränen – Verabschiedung	77
2.3.2	Umgang mit kindlichen Ängsten	78
IV	Lebensform Familie	80
1.	Leitbilder und historische Familienrealitäten	80
2.	Familie heute: Vielfalt von Lebensformen	82
3.	Spezielle Komponenten von Familien mit Migrationshintergrund	83
3.1	Variationsbreite von Familien mit türkischen Wurzeln	84
3.2	Einfluss der Migrationssituation	85
4.	Familie als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse	88
V	Darstellung der Untersuchungsergebnisse	91
1.	Rahmungen	91
1.1	Zeitpunkt des Einschlafens und benötigte Schlafmenge	91
1.2	Orte des Einschlafens	100
2.	Handlungsmuster	108
2.1	Übergangsobjekte oder „Nicht ohne meinen Teddy“	108
2.2	Religiöse Sozialisation am Abend: Gebete	115
2.3	Singen vor dem Einschlafen	123
2.4	Geschichten und Lesesozialisation	128
2.5	Tonkassetten oder „Als ich klein war, brauchte ich zum Einschlafen immer ‚Bibi Blocksberg‘“	135
2.6	TV-Konsum	139
2.7	Funktion und Durchführung hygienischer Verrichtungen	148
3.	Strukturierende Rituale	153
3.1	Verabschiedung: Gute-Nacht-Kuss	153
3.2	Der ambivalente Charakter ritueller Handlungen	160
4.	Ängste	166
4.1	Licht und Dunkelheit	166
4.2	Träume und deren Verarbeitung	171
5.	Zwischenmenschliche Kontakte vor dem Einschlafen	179
5.1	Nicht allein: Einschlafen mit Geschwistern	179
5.2	Mutter oder Vater: geschlechtsspezifische Komponente	185

6.	Probleme	191
6.1	Einschlaf Schwierigkeiten: Elterliche und kindliche Bedürfnisse	191
6.2	Machtkämpfe am Abend	195
VI	Systematisierung und Diskussion der Ergebnisse	201
VII	Fazit und Perspektiven	235
VIII	Literaturverzeichnis	238
IX	Anhang	252

I Einführung

1. Einleitung: Bedeutung von Ritualen in der familialen Erziehung

Familienrituale haben eine große Bedeutung für die Gestaltung und Inszenierung des Familienelebens. Sie regeln die Umgangsformen in der Familie und strukturieren das Erziehungsverhalten durch spezifische, ritualisierte Formen der Interaktion. Sie konstituieren die Lebensgemeinschaft Familie, indem sie Rollen zuweisen und Zusammenhalt, Solidarität, Einheit und Differenzen herstellen. Darüber hinaus prägen sie maßgeblich den Sozialisationsprozess und damit die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern.

Oft sind wir uns dessen gar nicht bewusst, denn Rituale gehören so sehr zum Bestandteil menschlichen Lebens, dass sie häufig gar nicht als solche wahrgenommen werden. Wir wissen, dass in traditionellen Kulturen¹ Rituale die großen Einschnitte im Leben eines einzelnen Menschen oder einer Kultur begleiten. Aber auch unser modernes Leben wird noch immer von Ritualen geprägt: Anlässlich Geburten, Hochzeiten und Todesfälle bedienen wir uns der Hilfe kulturell tradiert Rituale. Neben den offensichtlichen die Lebensabschnitte markierenden Ritualen, gibt es auch solche im pädagogischen Alltag, die oftmals nicht erkannt werden, wie z. B. die Rituale, die Eltern praktizieren, wenn sie ihre Kinder ins Bett bringen.

Gerade am Abend, in der Zeit des Überganges vom Tag zur Nacht, kommt es zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern, wenn diese nicht ins Bett gehen wollen, keine Ruhe finden, nachts immer wieder aufwachen und sich nicht von den Eltern trennen können. Viele Eltern sind unsicher, wie sie dann reagieren sollen. Vielleicht sind Einschlaf Schwierigkeiten von Kindern deshalb ein zunehmendes Phänomen unserer Gesellschaft. Als Folge entstehen von Experten initiierte Gesprächskreise, Zeitschriftenartikel und in den letzten Jahren vermehrt erschienene populärwissenschaftlich, medizinisch ausgerichtete Ratgeber, die sich mit dem Einschlafverhalten von Kindern befassen. In diesem Zusammenhang erscheint es lohnend, ein familiales Alltagsritual wie das des kindlichen Einschlafens umfassend darzustellen und zu analysieren.

Bei der Bearbeitung eines so weiten Feldes interessieren viele, unterschiedliche Aspekte. Zunächst stellt sich die Frage nach dem Ritual als Konstante. Sind rituelle Praktiken, die Kinder beim „Zu-Bett-Gehen“ begleiten, im ethnologischen und historischen Kontext nachweisbar?

¹ Mit dem Begriff ‚Traditionale Kulturen‘ sind die Gesellschaften gemeint, die in ihrem Ausmaß und Inhalt deutliche Unterschiede zu den komplexen industriellen Gesellschaften aufweisen. Um das Spezifische dieser Kulturen näher zu bestimmen, verweise ich auf die Ausführungen bei Schlegel 1991, 229, sowie bei Krebs 2001, 42 f.

Exemplarisch zeige ich anhand von Beispielen aus Afrika, Asien, Nordamerika und Europa, dass Einschlafrituale universell sind, aber spezifische Ausprägungen haben.

Ist historische Kontinuität oder ein Wandel zu beobachten?

Zur Beantwortung dieser Frage liegt der Schwerpunkt der Betrachtung auf dem deutschsprachigen Raum. Besonders interessant ist die Zeit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, mit der ein grundsätzlicher Wandel des Erziehungsverhaltens einhergeht. Um Beziehungen zwischen historischen und gegenwärtigen Phänomenen herzustellen, stammen die Beispiele vor allem aus der Zeit des Umbruchs. Einblick in die damals praktizierten Einschlafrituale geben Quellen wie Autobiographien, Wiegenlieder, Schlaflieder, Gebete und Bilder.

Sodann interessiert die Frage nach dem Wesen des Rituals: Worin besteht dieses Ritual? In welche Elemente gliedert es sich? Wie erleben die Kinder bzw. ihre sie begleitenden Eltern die Zeit des Zu-Bett-Gehens?

Im Unterschied zum auf Quellenanalysen beruhenden ethnologischen und historischen Teil der Studie, ist hier eine empirische Befragung die Grundlage meiner Ausführungen. Die Bundesrepublik Deutschland ist keine homogene Gesellschaft. Sie besteht aus Menschen, die unterschiedlichen sozialen Milieus entstammen und eine entsprechende Sozialisation erfahren haben. Die Mitglieder unserer Gesellschaft sind zudem in differenten ethnischen Kontexten beheimatet.

Das Kernstück der Studie bildet deshalb eine empirische Erhebung, in denen Kinder und Eltern in deutschen Familien und Familien mit türkischem Migrationshintergrund nach den in ihren Familien üblichen Einschlafrituale befragt werden. Die Analyse der empirischen Ergebnisse gestattet es, Aussagen über den Stellenwert von Ritualen in Familien zu treffen. Was bedeuten Rituale in den alltäglichen familialen Interaktionen? Äußert sich in ihnen ein spezifisches Erziehungsverhalten? Wie beeinflussen diese die Sozialisation von Kindern?

Als ein wichtiges Ritualelement während des Zu-Bett-Gehens hat sich das Vorlesen am Abend herauskristallisiert. Eltern lesen ihren Kindern mit Vorliebe in den Abendstunden vor. Das Ritual hilft Kindern, sich auf den Übergang in einen differenten (Bewusstseins-) Zustand einzustellen. Daneben beinhaltet das Ritual wichtige pädagogische Funktionen. Dies betrifft nicht nur Prozesse der Sozialisation und Erziehung. Die Bedeutung des Rituals erstreckt sich auch auf Bildungsaspekte.

Ein Ergebnis der Studie ist, dass nicht in allen Familien vorgelesen wird. Zum Teil ersetzen Geschichten aus dem Kassettenrecorder, der PC oder das Fernsehprogramm personale Interaktionen. Inwieweit und in welcher Form sie die Lesesozialisation ihrer Kinder begleiten, variierte in den befragten Familien stark. Der Bruch mit den abendlichen Vorlesetraditionen in Familien verhindert eine gelungene Lesesozialisation für Kinder und beraubt sie zudem eines wichtigen Rituals.

Forschungen zur Sprach- und Leseförderung deuten darauf hin, dass die familiale Unterstützung die Lesesozialisation von Kindern entscheidend beeinflusst. Hier liefert die Studie wichtige Informationen, die es ermöglichen, Strukturen, Zwänge, aber auch Potentiale und Möglichkeiten in der Familie zu erkennen, um so Unterstützungsmaßnahmen, einzuleiten. In dieser Situation geht es um eine Verknüpfung individueller Möglichkeiten und Defizite einer familialen Sozialisation mit den Aufgaben der Institutionen der öffentlichen Erziehung. Der in dieser Studie festgestellte Mangel zeigt einen Handlungsbedarf für Kindergärten bzw. -tagesstätten, Schulen und ausgewählte Praxisfelder der Sozialpädagogik auf.

Gang durch das Buch

Im ersten Teil der Studie werden die Grundlagen für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand gelegt, indem zunächst der Begriff des Rituals im Kontext der relevanten wissenschaftlichen Literatur erläutert wird. Die Einbettung des kindlichen Einschlafrituals im Familienalltag mit seinen rituellen Sequenzen bereitet auf die anschließenden Ausführungen zum Erkenntnisinteresse der Studie vor.

Ein Abstecher in ethnologische Gefilde zeigt die Universalität des kindlichen Einschlafrituals. Es folgt eine Darstellung der historischen Gegebenheiten, wobei der Fokus auf der Entwicklung bürgerlicher Erziehungsvorstellungen am Beispiel des kindlichen Einschlafens liegt. Um den empirischen Teil der Studie einzuleiten, geht es zunächst um die Vielfalt und Differenziertheit von Familien in der Bundesrepublik und um Bildungsprozesse innerhalb der familialen Sozialisation. Darauf aufbauend werden die Untersuchungsergebnisse präsentiert.²

Die Studie schließt mit einer Systematisierung und Diskussion der Ergebnisse im Zusammenhang der relevanten wissenschaftlichen Forschung. Ohne die rituelle Komplexität aus dem Auge zu verlieren, geschieht eine Fokussierung auf wichtige Aspekte des kindlichen Einschlafprozesses. Die Bedeutung der Studie für ausgewählte Praxisfelder der Pädagogik zeigt sich in dem wichtigen Ritualelement des abendlichen Vorlesens. Die Studie schließt mit Perspektiven, die sich auf eine Umsetzung der Forschungsergebnisse in der pädagogischen Praxis beziehen.

Vor der detaillierten Darstellung kindlicher Einschlafrituale, steht zunächst die theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Ritual“. Eine der wichtigen theoretischen Grundlagen ist die Herleitung des Begriffes Ritual.

² Ausführliche Informationen zur verwendeten Methodik bzgl. der empirischen Erhebung finden sich im Internet unter dem Titel „Erziehungsverhalten in Abhängigkeit von sozio-kulturellen Faktoren am Beispiel des kindlichen Einschlafens“ (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-4027>).

2. Rituale als Forschungsthema

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann die systematische Erforschung von Ritualen, zunächst im ethnologischen und religiösen Kontext. In der Begrifflichkeit kommt die theologische Verbindung zum Ausdruck, entstammt doch das Wort Ritual der lateinischen Kirchensprache. Papst Paul V gab im Jahr 1614 auf Wunsch des Tridentiner Konzils das „Rituale Romanum“ heraus, eine Schrift, die die priesterlichen Handlungen während der Gottesdienstgestaltung vorschreibt. Etymologisch ist der Begriff Ritual entweder von der indogermanischen Wurzel „rta“ und „arta“ abzuleiten, welches die Beziehung zwischen den Göttern und den Menschen bezeichnet (vgl. Gebauer, Wulf 1998, 128) oder von der indogermanischen Wurzel „ri“, die „Fliessen“ bedeutet und mit Rhythmus und Reim verwandt ist. Gemeint ist das geordnete Fliessen von Wasser, Wörtern, Musik. Der etymologische Ursprung des Wortes - und zwar beide Varianten - wie auch die ursprüngliche Verwendung des Ritualbegriffs für die strukturelle Ordnung religiöser Zeremonien, legt die Frage nahe, inwieweit Rituale eine religiöse Dimension aufweisen und welchen Stellenwert der gleichmäßige Fluss rhythmisch wiederkehrender Handlungen in menschlichen Gemeinschaften hat.

Bereits Durkheim (1994, zuerst 1912) verwies darauf, dass sich Gemeinschaften durch Rituale bilden, erhalten oder restituieren. Er betonte sowohl die strukturelle Ordnung der Rituale wie auch deren Bezug zur Transzendenz. Beide Merkmale vermitteln in einer gesamtgesellschaftlichen Situation, die durch globale Prozesse geprägt ist Halt, Struktur und Sicherheit. Es erscheint deshalb folgerichtig, dass der Bedeutung von Ritualen eine wachsende Aufmerksamkeit zukommt. Die Sehnsucht nach einer Ordnung und Gestalt gebenden Form für das Leben manifestiert sich in einer Vielzahl von Publikationen im populärwissenschaftlichen Bereich³ und individuellen Erziehungsberatungen, die Hinweise für den Umgang mit Ritualen im Alltag geben oder Hilfen bei der Neugestaltung von Ritualen anbieten. Nicht nur in zahlreichen Praxisfeldern ist die Hinwendung zu Rituale zu bemerken, auch an einer steigenden Bedeutung der Ritualforschung im wissenschaftlichen Bereich.

Im pädagogischen Kontext sind in den letzten Jahren in einem interdisziplinären Forschungszusammenhang die individuellen und sozialen Bedeutungen von Ritualen eingehend untersucht worden. Dies macht sich in einer steigenden Zahl von Veröffentlichungen zum Thema bemerkbar. Schultheis (1998) befasst sich mit der Bedeutung von Ritualen für die elementare Erziehung. Sie betont den spielerischen, erlebnisorientierten Aspekt von Ritualen im Kontext einer Kleinkindpädagogik. Barbara Friebertshäuser hat 2001 einen Artikel zu „Rituale (-n) im pädagogischen Alltag“ verfasst, in dem sie die Bedeutung von Ritualen in der sozialpädagogischen Praxis an Beispielen diskutiert. Rituale im schulpädagogischen Alltag bilden einen Forschungsschwerpunkt. So lautet das Schwerpunktthema der Zeitschrift für Pädagogik (1999, Heft 4) „Rituale in Schule und Unterricht“.

³ Beispielsweise Wall 1996; Beil 1997; Petermann 1997; Ressel 1998 oder das bereits in zweiter Auflage von Gertrud Kaufmann-Huber erschienene Buch „Kinder brauchen Rituale“.

Eine Forschungsgruppe an der Freien Universität Berlin arbeitet unter Leitung von Christoph Wulf zu Themen, die sich mit Ritualen und Erziehung in Schule und Familie beschäftigen. Im Zuge dessen sind eine Reihe von Veröffentlichungen erschienen, die theoretisch grundlegend und methodisch weiterführend sind, beispielsweise „Die Herstellung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen“ (Wulf u.a. 2001), „Schule als rituelle Veranstaltung“ (Göhlich u.a. 2001), „Familienrituale“ (Audehm u.a. 2000) und „Bildung im Ritual“ (Wulf u.a. 2004). Im Jahr 2004 widmete die Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft 2 dem Thema „Innovation und Ritual – Jugend, Geschlecht und Schule“. Es geht um die performative Bildung von Gemeinschaften in Ritualen, sei es im schulischen oder familialen Kontext. Wichtig im Zusammenhang dieser Studie ist vor allem die Erkenntnis, dass Bildungsprozesse in stärkerem Maße in rituellen Anordnungen stattfinden, als dies bisher vermutet und gesehen wurde (vgl. Wulf 2004, 7). Im Handbuch Familie (hrsg. von Jutta Ecarius 2007) verfassten Kathrin Audehm, Christoph Wulf und Jörg Zirfas einen grundlegenden und zugleich wegweisenden Artikel zu Familienritualen. Die in den letzten Jahren zunehmende Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Rituale zeigt, dass in unserer heutigen Gesellschaft eine kulturanthropologische Sichtweise auf Alltagshandlungen stattfindet, die das Potential in sich birgt, in der Pädagogik neue Sichtweisen auf das scheinbar Selbstverständliche zuzulassen.

Zugleich ist eine Tendenz zu einem inflationären Gebrauch des Begriffs „Ritual“ zu erkennen, der im Alltagsleben für Gewohnheiten und habitualisierte Verhaltensmuster angewendet wird. Rituale sind in vielen Fällen auch nicht mehr so eindeutig, dass sie in die Schemata der etablierten Ritualtheorien passen würden. Insgesamt lässt sich eine Tendenz zur Individualisierung auch bei den Ritualen feststellen. Die Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Ritualen korrespondiert mit der Säkularisierung unserer Gesellschaft. In vielen Bereichen werden formelle Rituale von informellen und selbst initiierten Ritualen abgelöst. Daneben existieren nach wie vor formalisierte Initiationsrituale in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen.⁴ Die Komplexität des Gegenstandsbereichs, die verschiedenen Wissenschaftstraditionen, sowie unterschiedliche Forschungsansätze machen es schwer, den Begriff des Rituals eindeutig und klar zu formulieren. Der Begriff des Rituals ist, wie seine Eingebundenheit in vielschichtige Sozialisationsprozesse zeigt, heuristisch, mehrdimensional und verschiedenen sozialen Phänomenen zugehörig. Im vorliegenden Zusammenhang geht es um die Untersuchung eines Rituals im familialen Alltag. Der Begriff des Rituals, der in dieser Studie Verwendung findet, ist deshalb auf den familialen Kontext bezogen.

Soziale Gemeinschaften wie die Familie konstituieren sich nach Wulf (2004, 15) durch verbale und nonverbale ritualisierte Formen der Interaktion und Kommunikation.

⁴ Beispielsweise, wie Frieberthäuser (2004, 32 ff) detailliert darstellt, beim Eintritt in exklusive Institutionen wie Kloster, Militär, oder bei Prüfungs- und Ernennungsritualen. Goffman (1972) hat die rituellen Mechanismen beim Übergang in die Psychiatrie herausgearbeitet.

Folgt man den theoretischen Schablonen Goffmans (2000, 2003), so stellen sich die einzelnen Mitglieder einer Gemeinschaft - auch innerhalb einer Familie - durch eine theatralische Selbstdarstellung auf einer Bühne dar. Sie inszenieren ihre sozialen Handlungen und tragen so zur Ausgestaltung und zur Reproduktion der sozialen Ordnung bei. Indem die Menschen Rollen verkörpern, bedienen sie sich eines symbolischen Wissens, welches sie mit den anderen Mitgliedern derselben Gemeinschaft teilen. Diese Perspektive verdeutlicht das rituelle Handeln, das aus körperlicher Nachahmung, Teilnahme und Gestaltung (Wulf 2004, 14) besteht. Wulf betont die kulturelle Aufführung von Ritualen, die Performativität (Wulf 2004, 12 ff), die Ritualen innewohnt. In den kulturellen Aufführungen zeigen sich die historische, kulturelle und soziale Eingebundenheit der Handelnden und deren spezifische Individualität. Damit begreifen wir ein Ritual als Handlungssystem: Rituale - und darüber besteht Einigkeit – sind Handlungen. Und da jede Handlung eine Veränderung ist, ist auch jedes Ritual eine Veränderung, ein Übergang, eine Passage. Schon im Jahr 1909 ordnete A. van Gennep, ein französischer Kulturanthropologe, den Übergangsriten in seinem grundlegenden Werk „les rites de passage“ (Übergangsriten) eine Trennungs-, Schwellen- oder Umwandlungsphase und eine Wiederangliederungsphase zu. Dies ist die innere Struktur, die jedes Ritual in sich trägt.

Neben der Handlung zeichnet sich ein Ritual durch weitere formale Kriterien aus. Repetitivität meint eine wiederholende Tätigkeit, die Veränderung durchaus mit ein bezieht (Audehm 2000, 31). An dieser Stelle sei erneut auf die etymologische Bedeutung im Sinne des Wortstammes „ri“ verwiesen. Die Verwandtschaft mit z.B. Rhythmus, Reim und dem englischen river veranschaulicht das geordnete Fließen von Musik, Wörtern, Wasser. Ein aussagekräftiges Bild für die strukturierende Ordnung von Ritualen mit repetitivem Charakter. Die Ritualhandlungen finden in einem festen Rahmen statt (Flussbett), wiederholen sich (fließen) und lassen Raum für individuelle Ausprägungen im Ganzen (einzelne Tropfen im Fluss).

Der von Turner eingeführte Begriff Liminalität verdeutlicht die Beziehung zwischen Ritualen und Grenzerfahrungen (Übergänge, Krisen, Ängste) und deren Bearbeitung. Rituale werden nach Turner häufig in Lebensumbrüchen oder in angstbesetzten Situationen praktiziert. Turner (1989) beschreibt Liminalität als eine Art Schwellenzustand. An dieser Stelle zeigt sich in Ritualen der Bezug auf eine höhere Macht. Die religiöse Dimension ist wichtig.⁵ Nicht immer geht es jedoch um den Bezug zu einem göttlichen Wesen. Transzendenz im Sinne von übergeordnetem Glauben, Wissen und Erfahrung, die die *communitas* (Turner 1989) der Beteiligten stärkt, verdeutlicht ebenfalls den Bezug der am Ritual Teilnehmenden zu höheren, transzendenten Strukturen.⁶

Rituale in diesem Sinne sind Handlungsmuster, die kollektives Wissen und Handlungspraktiken inszenieren. Dem Ritual immanente Wesensmerkmale transportieren spezifische zwischenmenschliche Interaktionen. Auch wenn dies nicht immer augenfällig ist, so erkennen doch alle Beteiligten die im Ritual inszenierten Hierarchien und Machtverhältnisse an. Dies

⁵ Vgl. die etymologische Bedeutung des Begriffs Ritual.

⁶ Um rituelle Prozesse von individuellen Zwangshandlungen zu unterscheiden, führt Michaels (1999, 29) außerdem den Begriff der Öffentlichkeit ein. Er betont die gemeinschaftsstiftende Wirkung des Rituals.

gilt auch für die zwischenmenschlichen Beziehungen in der familialen Gemeinschaft. Hier wird die nachfolgende Generation in die differenzierten Formen des sozialen Miteinanders eingeführt, sie lernt kulturelle und soziale Umgangsformen kennen und spezifische Familientraditionen.

Machtverhältnisse in Ritualen stellen sich innerhalb und außerhalb der Familie dar. Nach Bourdieu (1983) besitzen unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen und soziale Klassen jeweils eine eigene Kultur, die sich in Geschmackspräferenzen und Lebensstilmustern äußert. Diese Kultur ist Produkt ihrer jeweiligen sozio-ökonomischen Lage und ihres bildungskulturellen Kapitals und reproduziert sich über den Habitus. Die sich im Habitus zeigenden Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster reproduzieren sich ihrerseits wiederum über die präferierten kulturellen Praktiken. Der Habitus bestimmt - dies ist im vorliegenden Kontext wichtig - in weitem Maße die Ausprägung spezifischer Rituale und reproduziert diese gleichzeitig.

In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass Familienrituale keineswegs willkürlich und zufällig entstehen. Traditionen, die von Generation zu Generation weitergegeben werden, spielen bei der Ausgestaltung spezifischer Rituale ebenso eine Rolle wie eine gemeinsam geteilte kommunikative und soziale Umwelt und individuelle Ausprägungen. Das für rituelle Handlungen relevante Wissen ist damit individuell und zugleich historisch und kulturell. Darüber hinaus unterliegt der spezifische Charakter von Ritualen dem historischen und kulturellen Wandel. Aus diesem Grund lassen sich Rituale nur in ihrem historischen und kulturellen Kontext angemessen begreifen. Dies gilt besonders für die rituellen Prozesse innerhalb der Familie.

2.1 Familienrituale

Der Mensch erlebt das erste Mal rituelle Prozesse innerhalb der Familie. Bereits als Säugling ist er in die familiale Ordnung mit den spezifischen Ritualen eingebunden, was sich z.B. an den Still- und Nahrungsritualen, an den regelmäßigen Schlafzeiten, hygienischen Verrichtungen etc. zeigt.

Das Leben innerhalb von Familien ist durch eine Vielzahl standardisierter Sequenzen und Abläufe charakterisiert. Janine Roberts (u.a. 1988) und Evan Imber-Black (u.a. 1993), die sich aus familientherapeutischer Sicht mit Ritualen befassen, ordnen Familienrituale verschiedenen Feldern zu. Die Autorinnen nehmen eine Unterscheidung der Familienrituale in vier Bereiche - Familienfeste (extern), Familienfeiern (intern), Lebenskreisrituale, Alltagsrituale - vor.

Um die Eingebundenheit des kindlichen Einschlafrituals in den familialen Alltag zu verdeutlichen, verweise ich im Folgenden auf den Entstehungszusammenhang spezifischer Rituale,

denn Rituale im familialen Kontext lassen sich nur in ihrem kulturellen und historischen Zusammenhang angemessen begreifen. Die Bedeutung der sich im 18./19. Jahrhundert entwickelnden Kinderkultur auf die Ausbildung gegenwärtiger Familienrituale zeigt sich bereits an dieser Stelle.⁷ Die Auswahl der vorgestellten Rituale richtet sich nach den von Roberts und Imber-Black vorgenommenen Differenzierungen.

Rituale, die mit den kulturellen Gegebenheiten einer Gesellschaft vernetzt sind, werden als Familienfeste bezeichnet. Die Gesellschaft trägt zu diesen Familienfesten bei, indem sie Symbole, Stimmungen und freie Zeit (Feiertage) liefert. Das Weihnachtsfest ist ein typisches Beispiel.

Weihnachten, wie wir es heute kennen, ist ein kulturelles Produkt der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts. Seit dem Biedermeier verbreitet sich der Weihnachtsbaum, von den Bürgern aus der Aristokratie übernommen, in den Städten. Agrarische Mitwinterbräuche, die mit der beginnenden Industrialisierung verschwanden, wurden zunehmend durch festliche Sitten der bürgerlichen Gesellschaft mit Weihnachtsbaum und Schenkritualen ersetzt. Innerhalb der Familien gab es ein festliches Programm, das vielerorts fast liturgisch ablief und ältere Traditionen mit einbezog: Zweig, Baum und Licht, Gesang und Spiel, festliches Mahl, die Geschenküberraschungen für die Kinder, Dankesbezeugungen und gerührte Harmonie. Dabei blieb die Familie unter sich.⁸

Weihnachten ist gegenwärtig ein kollektives Ritual, das viele Traditionen weitergibt, aber auch neue Ritualelemente enthält. Für viele Familien bedeutet Weihnachten ein zentrales Ritual, in welchem die Familie sich selbst feiert (Audehm 2001, 103). Spezifische Ausgestaltungen dieses Festes verdeutlichen, mit wie viel Bedeutung Rituale aufgeladen werden können, unter welchem Zwang Traditionen weitergegeben werden und wie wichtig es für einige Familienmitglieder sein kann, Gemeinschaft zu konstruieren. In dem Sinn dient dann das Weihnachtsfest möglicherweise auch zur Verfestigung bestimmter Interaktionsmuster, zur Nivellierung von Unterschieden ("jeder" feiert Weihnachten), zur Einebnung von Paradoxen, zur Leugnung von Konflikten (familiale Harmonie am Weihnachtsabend) und zur Unterwerfung einiger unter den Willen anderer. Audehm und Zirfas (2001) haben interessante Ergebnisse in einer Befragung innerhalb eines Berliner Forschungsprojektes zutage fördern können. Deutlich wird, dass Familienrituale - und hier explizit das Weihnachtsfest - mit offen zu Tage tretender und versteckter Bedeutung verbunden sind, und eine Form darstellen, in welcher sich die Familie konstituiert, in welcher Traditionen weitergegeben oder fortentwickelt werden und eine generationale Ordnung hergestellt wird.

Eng verbunden mit den externen Familienfesten sind die internen Familienfeiern oder -traditionen. Sie sind nach Roberts (1988, 34) „less anchored in the culture and are more ideo-syncretic to the family, based on what might be called an ‚inside‘ instead of an ‚outside‘“

⁷ Vgl. die ausführliche Herleitung in Kapitel III 1.

⁸ Vgl. hierzu auch die Darstellung bei Weber-Kellermann 1988, 373 ff

calendar.“ (Roberts 1988, 34) Diese Kategorie beinhaltet Geburtstage, Jahresfeiern bestimmter familialer Traditionen, Urlaub innerhalb der Familie etc. .

Falkenberg (1982 und 1984) hat sich mit der Entstehung der Kindergeburtstagsfeier befasst. Seit dem Mittelalter ist bekannt, dass Personen von Macht und Ansehen ihren Geburtstag festlich begingen. Voraussetzung dafür war die genaue Kenntnis des Geburtsdatums. In aristokratischen Kreisen war der Tag der Geburt, ja sogar die Stunde derselben, von großer Bedeutung zur Erstellung eines Geburtshoroskops. Von der Kenntnis des Geburtsdatums bis zur alljährlichen Feier desselben war es nur ein kleiner Schritt. Bot doch die Geburtstagsfeier hochgestellten Persönlichkeiten die Möglichkeit, sich selber darzustellen.

Im 17. Jahrhundert finden erstmals auch Kindergeburtstage Erwähnung. Kindern aus Fürstenhäusern und Adelsfamilien gratulierte man zuweilen mit einem speziellen Gedicht oder mit besonderen Geschenken. Parallel zu dieser Entwicklung entstand das "Kränzchenwesen": Zusammenkünfte von Kindern, in welchem vordergründig Spiele, Unterhaltung und/oder Mahlzeiten stattfanden, im Grunde jedoch Anstand, Konventionen und Repräsentationspflichten eingeübt werden sollten. Im Laufe des 18. Jahrhunderts schließlich vereinigten sich Kindergeburtstage mit Kindergesellschaften und Geschenken. Die Kindergeburtstagsfeier muss jedoch, wie vorher die der Erwachsenen, als Brauch innerhalb der Oberschicht gesehen werden. Im 19. Jahrhundert, als das Bürgertum sich intensiver mit der Kindererziehung auseinandersetzt, werden auch dort die Kindergeburtstagsfeierlichkeiten übernommen. Die heute übliche Kindergeburtstagsfeier mit Kindereinladungen, -geschenken, Unterhaltungs-, Gewinnspielen und Abendessen ist seit Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst in den großbürgerlichen Kreisen üblich. Mit zeitlicher Verzögerung übernahmen andere Bevölkerungsschichten diesen Brauch.⁹

Die Kindergeburtstagsfeier ist ein Ritual, welches zwar im familialen Rahmen stattfindet und deshalb die Familiengemeinschaft betont. Gleichzeitig ist der Raum außerhalb der Familie (Kindergarten, Schule, peergroup) in den rituellen Prozess eingebunden und bringt Gemeinschaft hervor – oder auch nicht. Die Erfahrung von Zugehörigkeit (in Form von Anerkennung) und Differenz (in Form von Exklusion) tritt hier besonders stark in Erscheinung.

Das folgende Zitat, wir bleiben im historischen Kontext, verdeutlicht die emotionale Eingebundenheit des Kindes. „*Endlich rief die Mutter, ich solle aufstehen, es wäre sieben*“, schreibt Wilhelm von Kügelgen in seiner Autobiographie über den Morgen seines sechsten Geburtstages. „...*von den verschiedenartigsten Gefühlen bewegt wandte ich mich herum. Aber in der Erwartung geburtstaglichen Glanzes war ich freilich sehr überrascht, nichts als ein heruntergebranntes Talglicht zu finden, bei dem die Mutter sich angekleidet hatte. Vom Geburtstag schien gar keine Rede sein zu sollen.*“ Enttäuscht schreibt er weiter: „*Es war ein kummervolles Beieinander; keiner sprach etwas, und genossen wurde wenig.*“¹⁰ Die Mutter setzt das Fehlen des Rituals als Bestrafung ein. Dass es ihr gelungen ist, den Sohn zu maßre-

⁹ Entscheidend für die Übernahme des Festes war die Religionszugehörigkeit, der Wohnort und die soziale Stellung der Familie (vgl. Falkenberg 1984, 20 ff).

¹⁰ Kügelgen von, Wilhelm (1909): Jugenderinnerungen eines alten Mannes. Ebenhausen bei München, 51

geln, zeigt die bedrückende Stimmung am Frühstückstisch. Hier offenbart sich der vielschichtige und mehrdimensionale rituelle Prozess. Unter einer starken emotionalen Beteiligung der Ritualteilnehmer entsteht die performative Aufführung familialer Gemeinschaft. Die Rolle des Kindes als Protagonist im Ritual wird im vorliegenden Fall gebrochen. Dadurch erfährt das Kind in seiner Selbstdeutung und in der Darstellung seiner Beziehungen zum sozialen Umfeld eine schmerzhafte Exklusion.

Rituale sollen eine Situation gestaltend verarbeiten, Bindungen schaffen, Kontakte zur Umwelt oder zum Jenseits herstellen, Übergänge und Veränderungen bewältigen, Interaktionsabbrüche (z.B. Tod) und andere menschliche Krisen verarbeiten. Viele dieser Funktionen übernehmen die "Übergangsriten" (rits de passage) - hier dem dritten Bereich der Familienrituale zugeordnet. Konfirmation, Abitur und Examensfeiern, Pensionierung, Beerdigung und Einschulung gehören in diese Gruppe.

Der Schulanfang, wie er heute praktiziert wird, ist eine Errungenschaft der Neuzeit. Während in den Schulen des Mittelalters Erwachsene und Kinder dem auf Simultaneität und Wiederholung basierenden Unterricht in den Schulen gemeinsam folgten, entwickelte sich vom 14. bis 16. Jahrhundert überhaupt erst ein Klassensystem, mit dessen Hilfe die Schüler nach ihrem Entwicklungsstand im Hinblick auf die Lehrgegenstände eingeteilt wurden.¹¹ Der Gedanke der einheitlichen Einschulung ist untrennbar mit der Idee der Massenerziehung und der Forderung des systematischen Vorgehens beim Unterricht verbunden, mit der sich Comenius bereits im 17. Jahrhundert beschäftigte. Allerdings setzte sich erst Mitte des 19. Jahrhunderts ein einheitlicher Schulanfang durch. Die preußische Regierung hatte die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Diese ließ sich durch einen gemeinsamen Schulanfang einfacher organisieren und kontrollieren.

Beim Eintritt in die Schule hat das Kind ein Alter von etwa 6 Jahren erreicht. Dieses Alter ist eine im Lauf der Geschichte relativ konstante Grenze für das Ende der Kindheit im engeren Sinn.¹² Der Einschulungstermin korreliert also mit einer Phase der Kindheit, die einen Einschnitt markierte zwischen einem Abschnitt kindlicher Unselbstständigkeit und der Lernperiode. Der Schulbeginn, als Aufnahme in das institutionalisierte Lernalter, wird für das Kind seiner Bedeutung entsprechend zelebriert.

Wulf und Mitarbeiter (2004) haben Feste und Feiern im Kontext der schulischen Sozialisation untersucht. Zirfas (2004, 23 ff) belegt detailliert wie Kinder zu Schulkindern (gemacht) werden. Er zeigt, wie in der Einschulfeier eine durch Vielschichtigkeit und Multidimensionalität

¹¹ Die fahrenden Scholaren, die im Lehrbetrieb ankamen, teilnahmen und weiterfuhren, stehen für diese Art der Wissensvermittlung (vgl. Speichert 1977, 20 ff).

¹² Ariés unterteilt in seinem grundlegenden Werk über die Geschichte der Kindheit dieselbe in verschiedene Phasen. Den zweiten Abschnitt der Kindheit bezeichnet er als Lernperiode, in welcher das Kind auf seine Rolle als Erwachsener vorbereitet wird (vgl. Ariés 1975, 559). Zwar konnte mit 7 Jahren, manchmal sogar früher das Arbeitsleben beginnen, aber das musste nicht sein, und zahlreiche Rechte und Pflichten waren an bestimmte Altersstufen gebunden, die Lehrzeit etwa, die selten vor 14 Jahren begann, die Aufnahme in die Kirchengemeinschaft, die Heiratsfähigkeit, die Straf- und Vertragsmündigkeit. In dieser abgestuften Rechtsfähigkeit spiegeln sich traditionelle Vorstellungen einer Übergangsphase zwischen früher Kindheit und Erwachsenenwelt.

gekennzeichnete Aufführung von Gemeinschaft entsteht. In der Darstellung der schulischen Ordnung mit ihren impliziten Machtverhältnissen spielt eine ästhetische und ludische Dimension (vgl. Wulf 2004, 370) eine wichtige Rolle. Begleitet und umrahmt wird die Aufnahme der Kinder in die schulische Gemeinde mit verschiedenen sakralen, theatralischen und musikalischen Elementen. Die Familie ist im Ritualablauf eingebunden. Sie schafft Gemeinsamkeit und stellt Differenzen her. Dies geschieht in Form von Symbolen und Mikroritualen. Der Einschulungstag wird mit verschiedenen Elementen gefeiert - offizielle Schulfreier, gemeinsamer Gottesdienst, die erste Unterrichtsstunde, Fototermin - und ist mit vielen Zeichen ausgestattet - Ranzen, Schulmütze, Zuckertüte. Differenzen im Erleben des Rituals entstehen durch die spezifische Ausgestaltung der symbolischen Zeichen, die die Familie beisteuert.

Auch der vierte Bereich der Familienrituale, der die Alltagshandlungen betrifft, ist geprägt durch Ambivalenz zwischen Gruppe und Individuum. Der Familienalltag setzt sich aus kleinen und kleinsten, oft unauffällig-unspektakulären Sequenzen mit rituellem Charakter zusammen: familiale Strafen und Belohnungen, Abschieds- und Begrüßungsrituale, Rituale während der Mahlzeiten, Fernsehrituale. Diese rituellen Praktiken verdeutlichen die Stellung des Individuums im Sozialraum Familie. Gleichzeitig schaffen sie Gemeinschaft, indem sie isolierte Individuen sammeln und symbolisch in eine Gemeinschaft integrieren.

Die Rituale, die mit dem kindlichen Einschlafen verbunden sind verbilden die Bedeutung, die rituelle Praktiken für das Individuum und für die Gemeinschaft haben, in verschiedenen Sequenzen.

2.2 Kindliches Einschlafen als Ritual

Aus kulturanthropologischer Sicht interessiert die innere Struktur des Rituals. Das kindliche Einschlafen besteht aus einer Vielzahl standardisierter Sequenzen und Abläufe. Das klassische Interpretationsschema durchgängig verfolgbarer Trennungs-(séparation), Umwandlungs-(marge) und Angliederungsriten (agrégation) nach Arnold van Gennep (1909) liefert ein passendes theoretisches Gerüst.

Danach bedeutet die erste Phase, die des Aufbruchs, eine Trennung des Individuums oder der Gruppe von der ihn oder sie definierenden Matrix. Diese Phase wird als Verlust von Substanz, Zusammenhalt und Identität empfunden. Die räumliche Trennung bedeutet hier zugleich eine soziale Distanzierung. Im vorliegenden Kontext verlässt das Kind seinen Alltag und beendet die damit verbundenen Tätigkeiten. Das Kind macht sich bereit, gewohnte Situationen und Menschen zu verlassen.

Die Phase der Umwandlung, ist das zweite Stadium eines Rituals. Hier nun bereitet sich das Kind auf den Abschied aus der Alltagswelt ganz konkret vor. Dies geschieht durch verschie-

dene Handlungen, durch Gedanken, formalisierte Sprüche, Gesänge etc. Die Bandbreite der rituellen Sequenzen ist enorm und umfasst meist eine Reihe von Praktiken. Oftmals ist ein Pate – im vorliegenden Fall eine pädagogische Begleitperson – anwesend, die den Übergang vom wachen in einen schlafenden Menschen gestaltet und überwacht.

Bei der Angliederung schließlich gleitet das Kind in einen schlafenden Zustand. Dieser unterscheidet sich vollständig vom Befinden des Kindes am Tage: Der Schlaf ist ein Zustand der Ruhe des Menschen: Puls, Atemfrequenz und Blutdruck sinken ab und die Gehirnaktivität verändert sich. Im Schlaf werden viele motorische und sensorische Nervenzellen zumindest für die höheren Hirnfunktionen blockiert, so dass der Schlafende sich im Schlaf kaum bewegen und kaum etwas wahrnehmen kann. Erst das Erwachen beendet diesen Zustand. Das menschliche Leben besteht aus Wach- und Schlafphasen. Die Angliederung bedeutet in diesem Fall, dass das Kind den veränderten Status, mehr noch das veränderte Lebensgefühl angenommen hat, und dies auch äußerlich durch eine differente Körperlichkeit sichtbar wird. Christoph Wulf (2004, 9) hat auf die enge Beziehung zwischen Ritual und Körper hingewiesen. Gerade beim Wechsel vom Wach- in den Schlafzustand ist der Körper mit all seinen Sinnen involviert. Die Wahrnehmung und der Körper des Menschen verändern sich vollständig. Äußerlich sichtbare Zeichen wie Schlafkleidung, Schlafort (Schlafzimmer, Bett, Bettwäsche), Lichtverhältnisse heben den veränderten Status des Ritualteilnehmers hervor: Der vollzogene Statuswechsel wird optisch gekennzeichnet.

Van Genneps Theorem ist kein Erklärungsmodell – die Brauchbarkeit seines Klassifikationsschemas ist aber unbestritten. Mit ihm lassen sich die Handlungsabläufe, die mit dem kindlichen Einschlafen verbunden sind, auf einfache Art beschreiben. Es veranschaulicht die Formalisierung des Übergangsrituals bis in allerfeinste Verästelungen hinein – Einschlafen als übergeordnetes Ritual, wie auch einzelne Sequenzen wie Geschichten erzählen, Lesen, Singen, Beten etc. – und weist nach, dass ihr Vollzug häufig mechanisch erfolgt. Die symbolische Bedeutung braucht den Ritualteilnehmern nicht bewusst zu sein, obgleich in der Alltagssprache von kindlichen Einschlafritualen gesprochen wird. Übergangsriten der modernen Gesellschaft sind, ähnlich wie die Mythen archaischer Gesellschaften, nach Auffassung von Claude Levi-Strauss unterschiedig eingelagert, „se pensent dans les hommes et a leur insu“ (Levi-Strauss in Pitt-Rivers 1986, 128).

Bereits zu diesem Zeitpunkt zeigt sich die rituelle Komplexität des kindlichen Einschlafens. Um dieser Vielschichtigkeit gerecht zu werden, stelle ich zunächst das Erkenntnisinteresses der Forschungsarbeit dar.

3. Erkenntnisinteresse

Thema dieser Forschungsarbeit ist die detaillierte Darstellung, Untersuchung und Analyse eines ausgewählten Familienrituals. Die folgenden fünf Fragenkomplexe interessieren in diesem Zusammenhang:

(1) Wie variabel oder konstant ist das kindliche Einschlafritual im ethnologischen und historischen Vergleich?

Im Zentrum der ersten Frage steht die vorwiegend deskriptive Erfassung von Merkmalsausprägungen im Bereich des kindlichen Einschlafrituals im Kontext der jeweiligen Kultur und Zeit.

Angesichts der großen Fülle vergangener, z.T. auch noch gegenwärtiger Kulturen ist eine vollständige Untersuchung aller Gesellschaftsformen zwar erstrebenswert, aber für das hier zu beschreibende Phänomen von nachgeordneter Bedeutung. Wichtiger erscheint es, schwerpunktmäßig eine möglichst große Vielfalt an unterschiedlichen Gesellschaften zu berücksichtigen, weil zu vermuten ist, dass innerhalb einer großen Komplexität von Gesellschaftstypen, auch eine mögliche Varianz erzieherischer Phänomene hinreichend erfasst wird. Gleichwohl verlangt ein deskriptives Teilziel dieser Arbeit, eine solche Anzahl traditionaler Gesellschaften auszuwerten, dass eine möglichst weite Streuung erreicht wird und unterschiedliche Typen Berücksichtigung finden.

Die historischen Aspekte fokussieren den Blick auf die mitteleuropäischen Gesellschaften. Besonders interessant ist die Zeit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft, welche einen Wandel des Erziehungsverhaltens mit sich brachte. Um Beziehungen zwischen historischen und gegenwärtigen Phänomenen herstellen zu können, stammen die ausgewählten Beispiele vor allem aus den Zeiten des Umbruchs. Gegenwärtige Ausformungen des Erziehungsverhaltens können so nach ihren Entstehungszusammenhängen befragt und entsprechend eingeordnet werden.

(2) Welche spezifische Ausprägung weist das Ritual auf? Worin besteht dieses Ritual? In welche Elemente gliedert es sich?

Die zweite Frage beschäftigt sich mit den spezifischen Merkmalsausprägungen des kindlichen Einschlafrituals. Zunächst geht es darum, das Ritual umfassend in all seinen Bestandteilen darzustellen. Dazu gehören der Zeitpunkt und die Dauer des Schlafes, sowie die Ausgestaltung des Einschlafortes. Von Interesse sind die Einschlafhilfen in ihren psychologischen, historischen und kulturhistorischen Kontexten. Einschlafhilfen meint Objekte ebenso wie gewohnheitsmäßig stattfindende Handlungsmuster. Von besonderem Interesse erscheint hier der Blick auf eine Kontinuität bzw. Diskontinuität von Erziehungstraditionen, die im Kontext bürgerlicher Erziehungsmuster des 19. Jahrhunderts stehen. Letztlich interessiert die Frage nach dem Einfluss neuer Medien auf die Ausgestaltung kindlicher Einschlafrituale.

(3) Wie sieht das Verhältnis der am kindlichen Einschlafprozess beteiligten Personen aus?

Der dritte Fragenkomplex gilt den sozialen Interaktionen, die während des kindlichen Einschlafrituals stattfinden. Wie gestaltet sich das Eltern-Kind Verhältnis? Gibt es eine geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung zwischen den Eltern, d.h. bringen Väter ihre Töchter bzw. Söhne anders ins Bett als Mütter? Und welche Funktionen erfüllen Geschwisterkinder?

(4) Welche Funktionen erfüllt das Ritual in Familien?

Die vierte Frage gilt der Einbettung von kindlichen Einschlafritualen in den familialen Alltag und deren gewohnheitsmäßiger Gestaltung. Die Wahrnehmung der für diesen Handlungszusammenhang konstruktiven Interaktionsroutinen und Abläufe richtet sich speziell auf die Funktionen von Ritualen im Familienalltag. Die in den befragten Familien praktizierten rituellen Handlungsmuster transportieren erziehende Komponenten, die das innerfamiliale Leben regeln. Darüber hinaus prägen sie Werte, Normen und Verhaltensmuster der Teilnehmenden.

(5) Gibt es Differenzen in der Ausgestaltung kindlicher Einschlafrituale zwischen den befragten deutschen Familien und den Familien mit türkischem Migrationshintergrund? Übt die Migrationssituation einen Einfluss auf die Ausgestaltung des Rituals aus?

Der fünfte Fragenkomplex arbeitet die Beziehungen zwischen Erziehungsphänomenen und kulturellen Umgebungsbedingungen heraus. Solche möglichen Zusammenhänge sind beschreibbar durch die genaue Dokumentation der gegenwärtigen Ausformung, inklusive möglicher Einbettung der Erziehungsphänomene in die Herkunftskultur, sowie durch mögliche Differenzen hinsichtlich der Mehrheitskultur. Dabei sind Unterscheidungen nicht als eine Wertung zu verstehen, sondern haben einen deskriptiven Charakter. Die auf diese Weise beschreibbaren Zusammenhänge sind möglicherweise in der Lage, bei Erziehungsphänomenen Transformationsprozesse festzustellen, die auf bestimmte Ausgangsbedingungen zurückgeführt werden können.

Die Frage nach dem Erkenntniswert eines solchen Vorgehens ist auch abhängig davon, welches Gewicht außererzieherischen Einflussgrößen auf Erziehungsphänomene zugesprochen wird. Diese Gewichtung kann durch die Abbildung einer Vielfalt von kulturspezifischer Erziehungsmuster insofern erleichtert werden, als der Blick auf historische und ethnologische Gegebenheiten ein breiter gesichertes Urteil erlaubt.

Obgleich die Transformationsprozesse einer Minderheit innerhalb einer Mehrheitskultur generell beschrieben werden, beziehen sich die empirischen Ergebnisse speziell auf die befragten Familien, die schon lange in Deutschland beheimatet sind und auf solche, die aus der Türkei in die Bundesrepublik Deutschland eingewandert sind.

Im Sinne einer Grundlagenforschung dokumentiert diese Studie zunächst das kindliche Einschlafritual in verschiedenen sozialen, ökonomischen und kulturellen Zusammenhängen und differenten Zeiten. Die Darstellung eines Rituals in differenten Kontexten beinhaltet eine kulturvergleichende Dimension, auf die ich im Folgenden eingehe.

II Abstecher in den ethnologischen Dschungel

Durch den Vergleich mit den Besonderheiten einer anderen Kultur, werden kulturspezifische Phänomene der eigenen Sozietät wahrgenommen. Diese Studie arbeitet nicht nur kulturspezifische, sondern auch kulturübergreifende Aspekte kindlicher Einschlafrituale heraus. Die Be trachtung des gleichen Phänomens in verschiedenen Kontexten ermöglicht es, bestimmte Muster zu erkennen, die, trotz differenzierender Umgebungsbedingungen, ähnliche Ausprägungen aufweisen. So belehren Ältere Jüngere vor dem Einschlafen in ganz verschiedenen zeitlichen und räumlichen Kontexten. Übergreifende Betrachtungen ermöglichen es auch, opportune Aspekte zu entdecken, d.h. das jeweils Spezifische einer Kultur herauszuarbeiten. So schlafen Kinder allein, in einem von vertrauten Personen abgeschlossenen Raum, nur unter bestimmten sozialen, ökonomischen und kulturellen Gegebenheiten ein.

Der Ethnozentrismus, d.h. das Gefühl der Überlegenheit der eigenen Person und der eigenen Kultur, stellt ein Hindernis dar auch beim Erkennen der wissenschaftlichen Möglichkeiten, die kulturvergleichende Studien liefern können. Die Fakten, die diese Studie liefert, bieten die Möglichkeit zu erkennen, dass die beschriebene Überlegenheit keine generelle sein kann, sondern sich, wenn überhaupt, nur auf Teilgebiete bezieht. So besteht die Chance, persönliche Defizite und Defizite der eigenen Gesellschaftsordnung zu erkennen.

Darüber hinaus ist der Blick auf historische Gegebenheiten, auf traditionale Kulturen und auf differente Kulturausprägungen in unserer Gesellschaft aus einem weiteren Grund lohnenswert: Er liefert uns Fallbeispiele, die das Spektrum erzieherischer Phänomene beschreiben und die den anthropologischen Wurzeln von Erziehung und Bildung möglicherweise ähnlicher sind als unsere gegenwärtigen Verhältnisse, ohne dass sie deswegen Vorläufer-Formen sein müssten. In all diesen erzieherischen Phänomenen zeigen sich eine interessante Fülle von Methoden, die es wert sind, dass man sich näher mit ihnen befasst. Gerade in unserer modernen Industriegesellschaft, die durch Individualisierungstendenzen und Leistungsdenken gekennzeichnet ist, bedarf es der ständigen Überprüfung von Erziehungsvorstellungen: manche Rahmenbedingungen industriegesellschaftlicher Kindheit bedürfen der Verbesserung. Der Blick auf das Fremde vor uns, neben uns und innerhalb unserer Gesellschaft ermöglicht die Wahrnehmung von Defiziten und eventuell die Übernahme positiver Handlungsmechanismen.

In dieser Situation ist es hilfreich „Kind und Kindheit“ unter kulturvergleichenden Aspekten zu betrachten. Die ethnologisch-kulturwissenschaftliche Kindheitsforschung untersucht die Kindheit als ein kulturelles Phänomen. Sie kann in eine volkskundliche und in eine kulturanthropologische Variante unterschieden werden. Ganz unterschiedliche und zum Teil recht spezielle Aspekte der Kinderkultur sind Gegenstand einer volkskundlichen Bearbeitung (vgl.

Köstlin 1987). Zu neueren ethnologischen Ansätzen einer Kindheitsforschung haben Schlegel (1992), Van de Loo (1993), Renner (1986, 1995, 1997) und Drackle (1996) beigetragen.

Von großer Bedeutung für die vorliegende Studie ist die Veröffentlichung „Erziehung in traditionellen Kulturen“ von Uwe Krebs (2001). Nicht nur in genereller Sicht trägt diese Forschungsarbeit zu wichtigen Klärungen bei. Sie gibt darüber hinaus Anstöße und Legitimierungen in spezieller Hinsicht, d.h. bezogen auf den Forschungsgegenstand.

Bleibt anzumerken, dass in den Erziehungswissenschaften ein Defizit an kulturvergleichenden Kenntnissen besteht. Dies betrifft vor allem die Forschungen über Sozietäten, die nicht den westlichen Gesellschaften zugerechnet werden. Die in der letzten Zeit zunehmende erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit diesbezüglichen Fragestellungen¹³ zeigt, dass diese Defizite wahrgenommen und als solche erkannt werden.

1. Autobiographie als methodische Quelle

Die hier vorgenommene Auswahl des Materials hinsichtlich einer breiten regionalen Herkunft¹⁴ und hinsichtlich verschiedener Gesellschaftstypen¹⁵ ermöglicht die Darstellung eines vielfältigen Spektrums an Einschlafritualen. Die Quellenzitate sind Äußerungen aus erster Hand, d.h. sie sind Autobiographien oder Schriften entnommen, in welchen die Autoren selbst über ihr Leben berichten.

Autobiographische Texte bedürfen einer differenzierten Betrachtungsweise. Der Autor, der seine Kindheitserlebnisse aufschreibt, verarbeitet in diesen seine individuellen Erinnerungen. Diese sind aber nur noch teilweise bewusst und durch spätere Erfahrungen rückblickend immer wieder neu interpretiert worden. Zum Zeitpunkt seiner Erlebnisse interpretiert er subjektiv, kindlich emotional geprägt, die Situation. Später erwirbt sich der Autor einen Deutungshorizont und ein differenziertes Wertespektrum. Diese Erfahrungsgrundlage fließt in seine Schilderungen ein. Der Niederschrift der Erinnerungen geht also eine Art doppelte Brechung voraus. Zudem beeinflusst die Absicht, mit der ein Text verfasst wird, die Niederschrift.¹⁶ So anfechtbar autobiographisches Quellenmaterial durch die genannten Einschränkungen auch sein mag, so ist es doch einzigartig, was den Aussagewert und die bildliche Darstellungskraft über die Lebensumstände, Lernprozesse und Erfahrungen während der frühen

¹³ Der Band „Kinderwelten, Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich“ hrsg. von Alt, K. (u.a.) (2002), untersucht z.B. Kind und Kindheit interdisziplinär, in historischer, medizinischer, biologischer, ethnologischer, pädagogischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive.

¹⁴ Die aufgeführten Beispiele stammen aus Afrika, Amerika, Asien und Europa.

¹⁵ Die Zitate der Gewährspersonen beziehen sich auf in der Regel auf traditionale Gesellschaften mit unterschiedlichem Differenzierungsgrad.

¹⁶ So können literarische Vorbilder oder politische Ambitionen den Verfasser beeinflussen. Vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei Gross 2002, 43

Kindheit betrifft. Es bleibt als Quelle also durchaus relevant, auch wenn es mit besonderer Vorsicht interpretiert wird.

2. Kulturvergleichende Überlegungen zum Erziehungsbegriff

Bei der Darstellung von Erziehungsphänomenen in unterschiedlichen Kulturen erscheinen die Methoden der Quellenanalyse und der qualitativen Forschung der geeignete Weg, um mit Komplexität umzugehen. Ein konkretes Einzelphänomen - das kindliche Einschlafen - sollte in möglichst differenten Rahmenbedingungen vorzufinden sein und in den verschiedenen Facetten eine detaillierte Beschreibung, Analyse und Einordnung erfahren. Dazu ist es nötig, den Erziehungsbegriff im Kontext des Forschungsthemas einzuführen, nicht in Form einer begriffskritischen Abhandlung, sondern um ihn als Werkzeug zum Verständnis bestimmter Phänomene verwenden zu können.

Der Erziehungsbegriff ist immer wieder kontrovers diskutiert worden. Seine Bedeutung steht in Beziehung zu der jeweiligen Gesellschaft, in welcher er formuliert wird, und deren geistiger Tradition.

Formal kann Erziehung als „Handreichung für den Menschen bei der von ihm selbst zu bewältigenden Aufgabe der Selbstfindung und -verwirklichung, der Welt- und Wertorientierung und der altersabhängig zunehmenden Verantwortung für sich selbst, für die Mitmenschen und für die Welt verstanden werden oder nach Köck (2002) als Hilfe beim Prozess seiner Enkulturation¹⁷, Sozialisation und Personalisation“.¹⁸ Mollenhauer (1982), geprägt durch die kritische Theorie der Frankfurter Schule, sieht Erziehung durch drei Aspekte bestimmt. Zunächst ist Erziehung ein kommunikatives Handeln aller Personen, die aufeinandertreffen. Die Menschen selbst sind wiederum durch spezielle Handlungsabsichten geprägt und gestalten die jeweilige Situation durch ihre Vorerfahrungen und durch ihr persönliches Interesse. Nach Mollenhauer liegt dem kommunikativen Handeln immer eine „lernbezogene Zielorientierung“ (S. 134) zugrunde. Im Idealfall besteht das Ziel darin, den Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, die Fähigkeit zum Diskurs zu erwerben und anzuwenden. Darüber hinaus ist Erziehung Interaktion, d.h. „Organisation oder Umorganisierung des Interaktionsfeldes“ (S. 101). Ziel sollte es sein, den Beteiligten ihre wechselseitige Abhängigkeit im kommunikativen Handeln bewusst zu machen, um ihnen so die Möglichkeit der Interaktion zu bieten. In einem dritten Punkt problematisiert Mollenhauer die Abhängigkeit der Erziehung von den herrschenden gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnissen. Er ist der Ansicht, dass Erzie-

¹⁷ Der Begriff ‚Enkulturation‘ ist ein Fachbegriff der Ethnologie. Er beinhaltet nicht nur die allgemeinen Phänomene, die Menschen durch ihre Erziehung erhalten, sondern thematisiert auch die kulturspezifischen Ausprägungen (vgl. Krebs 2001, 41).

¹⁸ Köck, Peter (u.a.) (Hrsg.) 2002 Wörterbuch für Erziehung und Unterricht 7. Auflage Donauwörth, S. 189

hung deshalb nicht mehr sein kann als „organisierte Aufklärung; darin liegt ihre Macht wie ihre Ohnmacht“ (S. 81). Mollenhauer weist zu Recht auf die Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Gesellschaft hin. Darüber hinaus ist Erziehung wesentlich durch die Interaktion der beteiligten Menschen bestimmt, die im Kontext ihrer eigenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Sozialisation stehen. Wichtig erscheint im Sinne Mollenhauers das Bewusstsein für diese Prozesse zu wecken. Wenn Erziehung in unterschiedlichen Kontexten der Ge- genstand der Betrachtung ist, macht es Sinn, eine weitere Unterscheidung vor zu nehmen. Diese Differenzierung ist pragmatisch und nicht generell zu verstehen, denn die Exemplifizierung des Begriffs dient als Werkzeug zur Beschreibung und Systematisierung der vorgefundenen Phänomene. Hier nun unterscheide ich zwischen impliziter und intentionaler Erziehung.

Implizite (funktionale) Erziehung

Im Sinne der etymologischen Bedeutung des Wortes ‚Implikation‘ – Verflechtung, meint ‚Implizite Erziehung‘ die Verflechtung von Erziehung in Situationen und Prozessen, die auf den ersten Blick nicht-erzieherisch sind.¹⁹

Erziehung in dieser Form beinhaltet viele Erziehungsphänomene, insbesondere in traditionalen Kulturen, aber auch in komplexen Industriegesellschaften, die zwar eindeutig erzieherisch sind, die aber häufig – auch wissenschaftlich – nicht als solche wahrgenommen werden. Implizite Erziehung setzt sich maßgeblich aus dem Einfluss, den das Alltagsleben der Gemeinschaft auf die Kinder hat, zusammen. Implizite Erziehung ist gekennzeichnet durch eine unmittelbare Teilhabe der Kinder am Erwachsenenleben. Hier werden Differenzen, die sich aufgrund unterschiedlicher Gesellschaftsformen ergeben, evident. In traditionellen Kulturen spielt die implizite Erziehung eine große Rolle, wohingegen in westlichen Industriegesellschaften diese Form der Erziehung von untergeordneter Bedeutung ist. In Folge der Industrialisierung ist die Homogenität der Alltagswelt zugunsten einer Komplexität und Segmentierung der Gemeinschaft in vielen Bereichen gewichen.

Implizite Erziehung geschieht ebenfalls durch spielerisches Verhalten von Kindern. Da dies überwiegend in Gruppen stattfindet, werden neben dem Erlernen kulturspezifischer Fähigkeiten, soziale Kompetenzen erworben. Implizite Erziehung wird als eine „besonders schonende, weil gewissermaßen ‚schleichende‘ Form der Erziehung“ (Krebs 2001, 560) bezeichnet, der Kinder und Jugendliche aufgeschlossen gegenüber stehen.

¹⁹ Vgl. zum Begriff der ‚Impliziten Erziehung‘ die Ausführungen Krebs 2001, 37

Intentionale Erziehung

Die etymologische Bedeutung des Wortes ‚Intention‘ lautet Absicht. Intentionale Erziehung meint daher eine absichtsvolle Erziehung. Neben dem absichtsvollen Charakter der Verhaltensweisen, die unter dem Begriff ‚Intentionale Erziehung‘ subsumiert werden, besteht ein weiteres Merkmal dieses Typus darin, dass diese Handlungen als solche bestehen und sich von anderen Tätigkeiten abgrenzen lassen.

Die intentionale Erziehung ist mit der Geschichte der Pädagogik verbunden und bildet eine enge Beziehung zu dieser.²⁰ Im Sinne dieser Verflechtung ist darauf hinzuweisen, dass in menschlichen Gesellschaften beide Formen der Erziehung vorkommen, implizite und intentionale. Die ökonomischen Bedingungen und die soziale Komplexität sind zwei Variablen, die einen Einfluss auf den Umfang von intentionaler Erziehung haben. Je laborierter die Subsistenzformen einer Kultur sind und je differenzierter ihr sozialer Komplexitätsgrad ist, desto ausgeprägter erscheint der Anteil an intentionaler Erziehung zu sein.²¹

Mögliche Wirkungen und Gesetzmäßigkeiten bezogen auf die Form der Erziehung können aber nur analysiert werden, wenn beide Spielarten der Erziehung erkannt und als ein System von Lernvorgängen begriffen werden.²²

Ausgerüstet mit klar abgegrenzten Begrifflichkeiten suchen wir nun verschiedene Spielarten des kindlichen Einschlafens. Zunächst geht es um die Frage, ob Kinder in Gesellschaften beim Einschlafen begleitet werden und wenn ja, in welchen Formen dies geschieht.

3. Felder erzieherischer Vorgänge

Im Folgenden unterscheide ich unter Bezugnahme auf die zuvor eingeführten Definitionen exemplarische, autobiographische Darstellungen nach verschiedenen Aspekten impliziter und intentionaler Erziehung. Diese Einteilung ist an den Forschungsgegenstand gebunden und systematisiert nur diesem zugeordnete Felder.

²⁰ Liedtke (1976, 16) diskutiert ausführlich die Verbindung von intentionaler Erziehung und der Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft.

²¹ Vgl. hierzu die Ausführungen bzgl. Traditionaler Kulturen bei Krebs (2001, 579)

²² Gegenwärtig gilt immer noch das, was Brezinka (1964, 198) als eine defizitäre Sichtweise beschreibt, wenn eine isolierte Betrachtung von intentionalen erzieherischen Maßnahmen stattfindet, die implizite Elemente nicht oder nur oberflächlich wahrnimmt.

3.1 Geschlechtsspezifische Differenzierung

Das Quellenmaterial beschreibt geschlechtspezifische Komponenten im kindlichen Einschlafprozess. Dies korrespondiert mit den Forschungen von Krebs (2001, 550), der Erziehung in traditionalen Kulturen als ausgeprägt geschlechtsspezifisch beschreibt.

Exemplarisch werfen wir einen Blick auf eine traditionale afrikanische Gesellschaft. R. Mugo Gatheru, der, 1925 geboren, die ersten Lebensjahre in der traditionsorientierten Umwelt des ostafrikanischen Stammes der Kikuyu verbrachte, beschreibt das nach Geschlechtern getrennte Schlafen folgendermaßen: „*Im rückwärtigen Teil des Hauses, genau der Tür gegenüber, stand das Bett meiner Mutter. Auf der einen Seite des Bettes befanden sich ein kleiner Kasten und ein Wandbrett, wo Dinge wie Messer, Hirtenstäbe, manchmal auch ein Speer oder Bogen und Pfeil aufbewahrt wurden. Auf der anderen Seite des Bettes war eine Art Speiseschrank für Kürbisse und Esswaren. Anschließend standen rechts davon die Betten der Mädchen. ... Als ich klein war, schlief ich in der nyumba. Älter geworden, war ich sehr stolz darauf, dass ich mit den Männern in der thingira schlafen konnte.*“²³ Die kleinen Kinder, beiderlei Geschlechts schlafen demnach bei den Frauen. Mit Erreichen eines bestimmten Alters wechseln die Jungen in das Männerhaus. R. Mugo Gatheru ist stolz, als er dieses Alter schließlich erreicht. Der Wechsel des Schlafplatzes symbolisiert die Zugehörigkeit zu seiner Geschlechtergruppe.

3.2 Beobachten – Zuhören – Weitergeben

Einige traditionale Gesellschaften verfügen über eine reiche orale Tradition. Diese bestimmt entscheidend die Struktur und den Ablauf des kindlichen Einschlafprozesses.

Um die abendlichen Aktivitäten in Gesellschaften, die über eine reiche orale Tradition verfügen, anschaulich zu vermitteln, lasse ich zunächst Amadou Hampate Ba, der in Westafrika aufwuchs, zu Wort kommen. Als Sohn vornehmer islamischer Fulbe kam Amadou Hampate Ba im Jahr 1900 zur Welt. Er lebte mit seiner weitläufigen Familie in enger Berührung zu den afrikanischen Traditionen der Fulbe und Bambara. Er erwähnt außerdem einen Einfluss der französischen Kolonialverwaltung. Die abendlichen Aktivitäten seiner Eltern beschreibt er: „*An beinahe jedem Abend wurden im Hof des Hauses meiner Eltern große Zusammenkünfte abgehalten, wo sich die besten Erzähler, Dichter, Musiker und Traditionalisten sowohl der Fulbe als auch der Bambara trafen ...*“²⁴ Als Kind wohnte er bei diesen Treffen bei. „*Schon in meiner frühen Kindheit hatte ich viele historische Erzählungen vernommen, die sowohl mit*

²³ R. Mugo Gatheru 1967: Kind zweier Welten. München In: Renner 1997, 119, 120

²⁴ Amadou Hampate Ba 1993: Jäger des Wortes. Eine Kindheit in Westafrika. Wuppertal In: Renner 1997, 60

meiner Familiengeschichte väterlicherseits als auch mütterlicherseits verknüpft waren, und ich kannte die Erzählungen und Geschichten, die man an die Kinder weitergab. Aber da entdeckte ich nun die wunderbare Welt der Mythen und großen phantastischen Geschichten, deren initiatorischer Sinn sich mir erst später offenbaren würde, den Rausch der großen Epen, die von den Taten der Helden unserer Geschichte berichteten und den Zauber der großen Darbietungen von Musik und Dichtung, wo alle miteinander wetteiferten.“²⁵ Bildreich erzählt Amadou Hampate Ba von den interessanten Abenden seiner Kindheit. Er beschreibt die besondere Aura, die von den Darbietungen ausging.

Orale Traditionen, die Kinder vor dem Einschlafen fesseln, gibt es in weiten Teilen der Welt. Franz Xaver Bronner, der im 18. Jahrhundert in der Schweiz aufwuchs, berichtet wie Amadou Hampate Ba von gemeinschaftlichen Treffen am Abend, in welchen Erwachsene Geschichten erzählen, denen Kinder lauschten. „*Unser Hang zu abenteuerlichen Erzählungen erhielt eine vorzügliche Nahrung im Winter. Da versammelten sich Nächts die Nachbarsleute mit den Spinnrocken in unserer Stube, und plauderten gar zu gern von Gespenstern, Hexen, Zauberern, Truten, Poltergeistern, weißen Frauen, versunkenen Schlössern, gefundenen Schätzen, Alraunen, von Unsichtbar- und Festmachen. U. d. gl. Aufmerksam saß ich hinter dem Ofen in meinem Winkelchen, und wollte durchaus nicht zu Bette, obschon ich gar oft auf der Bank einschließ ...*“²⁶ Xaver Bronner genießt es, bei jenen Zusammenkünften der Erwachsenen dabei zu sein, wenn dies auch nur im verborgenen, d.h. hinter dem Ofen, geschieht.

Die Quellenzitate zeigen, dass Kinder einen Teil der Gemeinschaft bilden. Zwar greifen sie nicht aktiv in die inszenierten Geschichten und Reden ein. Dennoch gehören sie als Teil des Publikums zur rituellen Gemeinschaft. Erwachsene sind die Träger der Geschichten. Kinder dürfen zuhören, sich aber nicht aktiv am Geschehen beteiligen. Die Geschichten und die anderen Beiträge sind in erster Linie für ein erwachsenes Publikum gedacht. Trotzdem bilden Kinder einen wichtigen Teil der Gemeinschaft. Sie sind nicht nur geduldet, sondern oft sogar erwünscht. Eine Übernahme wichtiger Traditionen und verbaler Kulturgüter erfolgt so implizit. Dass die Geschichten, denen die Kinder in einer dichten Atmosphäre lauschen, sich diesen eindrücklich ins Gedächtnis einprägen, belegen die Quellenzitate. Amadou Hampate Ba berichtet von den Auswirkungen der Abendgesellschaften auf ihn als Kind und später auf ihn als erwachsenen Menschen: „*Eines Tages wurde ich gefragt, wann ich angefangen hätte, die oralen Traditionen zusammenzutragen; ich antwortete, dass ich seit meiner frühen Kindheit nie aufgehört habe, dies zu tun, da ich das Glück hatte, in einem Milieu geboren worden und aufgewachsen zu sein, das für mich so etwas wie eine große, immerwährende Schule darstellte für alles, was die Geschichte und die Traditionen Afrikas betrifft.*“²⁷ Amadou Hampate Ba führt weiter aus, dass ein afrikanischer Meistererzähler sich nie darauf beschränkte, Geschich-

²⁵ ebd.

²⁶ Bronner, Franz Xaver 1795: Leben von ihm selbst beschrieben. Bd. I Zürich In: Hardach 1981, 127

²⁷ Amadou Hampate Ba 1993: Jäger des Wortes. Eine Kindheit in Westafrika. Wuppertal In: Renner 1997, 61

ten zu erzählen. Er lehrte ebenfalls „fächerübergreifend“ in den unterschiedlichsten Wissensgebieten: „*Die Erkenntnis war nicht in einzelne Bereiche unterteilt. Ein- und derselbe Greis – ,der Erkenntnis hat‘ im afrikanischen Wortsinn,“ ... „,– konnte tiefe Kenntnisse sowohl in Religion als auch in Geschichte oder in allen Naturwissenschaften haben. Es handelte sich, je nach Begabung, um ein mehr oder weniger globales Wissen, eine Art umfassender ‚Lebenswissenschaft‘, wobei das Leben als eine alles miteinander verknüpfende Einheit aufgefasst wird, wo alles in gegenseitiger Abhängigkeit oder Wechselwirkung steht, wo das Materielle und Spirituelle nie getrennt sind. Die Vermittlung dieses Wissens geschah nie systematisch, sondern den Umständen, einem günstigen Augenblick oder der Aufmerksamkeit der Zuhörerschaft angepasst.*“²⁸ Kinder sind niemals ausdrücklich die Adressaten der Erzähler: Sie sitzen still in einer Hofecke und hören zu. Trotzdem behalten sie vieles von dem, was sich ihnen bietet, sie lernen. Amadou Hampate Ba schildert, dass er „*kein Krümelchen, von dem, was mir zu Ohren kam*“ verlor. „*Bevor ich überhaupt schreiben konnte, lernte ich dort, alles in meinem Gedächtnis zu speichern, das durch die Technik, sich über das Gehör alles einzuprägen, die ich aus der Koranschule kannte, schon sehr geübt war. Gleichgültig, wie lang eine Erzählung oder ein Bericht auch sein mochte, ich speicherte ihn ganz, und am nächsten Tag oder ein paar Tage später trug ich ihn wortgetreu meinen Kameraden von der Vereinigung vor.*“²⁹ Die Aneignung von Wissen verläuft hier implizit. Lernen geschieht ohne Zwang und äußerer Druck. Die Kinder selber sind begierig, den Erwachsenen zu lauschen, um Neues zu erfahren. Das am Abend vermittelte Wissen geben die älteren Kinder später an die jüngeren weiter.

Abschließend zitiere ich noch einmal R. Mugo Gatheru. Er berichtet ähnlich wie Amadou Hampate Ba von abendlichen Zusammenkünften der Männer: „*Vater ließ mich im Männerhaus schlafen gehen, auch wenn die Männer sich noch unterhielten.“ ... „Wir lernten viel im Männerhaus – Sagen und Geschichten der Kikuyu, Rätsel, und von den Angelegenheiten der Männer; auch wie wir uns als Männer zu verhalten hatten, wenn wir erwachsen waren.*“³⁰ Implizite Erziehung ist auch wichtig. Sie geschieht hier wie dort durch Zuhören, durch Beobachtung und durch Imitation. Kinder gehören noch nicht als gleichwertige Mitwirkende zu dieser Gesellschaft, indem es ihnen z.B. erlaubt wäre an den Gesprächen teilzunehmen oder Fragen zu stellen. Sie streben aber danach als vollwertige Mitglieder in die Sozietät aufgenommen zu werden. Daher sind sie begierig, sich das Wissen der Erwachsenen anzueignen. Sie entwickeln eigene Rituale, durch die sie ihre individuelle Form von Gemeinschaft herstellen. Implizit, d.h. schleichend und schonend (vgl. Krebs 2001, 560) übernehmen sie traditionelle Handlungsformen, gesellschaftliche Normen, Werte und Wissen. Sie festigen dieses bzw. geben es innerhalb ihrer Peergruppe weiter.

²⁸ ebd.

²⁹ ebd., 62

³⁰ R. Mugo Gatheru 1967: Kind zweier Welten. München In: Renner 1997, 121

3.3 Bewusste Vermittlung von Wissen und Traditionen

Das Erzählen von Geschichten besitzt in vielen traditionellen Gesellschaften einen hohen Stellenwert.³¹ Bisher habe ich Beispiele zitiert, in denen Kindern die Teilnahme an den a-bendlichen Treffen geschilderten Zusammenkünften erlaubt war. Eine aktive Beteiligung durch kindliche Beiträge und Fragen war jedoch nicht erwünscht.

In den nun folgenden Schilderungen setzen Erwachsene Geschichten ein, um ganz bewusst Kindern Wissen, Werte und Normen zu vermitteln.

Charles James Nowell, ein Kwakiutl³², 1870 geboren, wurde im Sinne der stammesgeschichtlichen Traditionen erzogen. Er berichtet davon, wie sehr seine Persönlichkeit durch das Erzählen von Geschichten beeinflusst wurde. Er beschreibt, wie sein Vater ihm vor dem Einschlafen traditionelles Wissen vermittelte: „*When I was very young, I used to sleep sometimes beside my father. When I lie in bed beside him, he talked to me about our ancestors.*“³³

Nicht nur sein Vater erzählte ihm vor dem Einschlafen Geschichten, sondern auch andere Stammesangehörige. „*At nights (they) used to tell that over and over again, so we would have it straight. That is (sic!) the way the old people used to do in the nighttime, when there is nothing else going on, so the stories won't be forgotten.*“³⁴ Anders als in den vorhergehenden Zitaten übermitteln hier Erwachsene ganz bewusst dem Kind Wissen. Kindliche Zwischenfragen und Dialoge ermöglichen so eine konzentrierte Weitergabe traditioneller Werte, Normen und spezifischen Wissens.

Die Äußerungen Mark (Johannes) Mathabanes, die einem südafrikanischen Beispiel entnommen sind, verdeutlichen die immense Bedeutung, die das Erzählen von Geschichten, auf den Charakter und die Persönlichkeit ausübt. Um die eindringliche und besondere Atmosphäre des Erzählens zu vermitteln, zitiere ich ausführlich. Vor dem Hintergrund, dass orale Traditionen, bedingt durch die globale Ausbreitung technischer Medien.

Mark (Johannes) Mathabane, der zum Volk der Venda bzw. Tsonga gehört, 1960 geboren wurde und in einem Ghetto von Johannisburg aufwuchs, berichtet ausführlich über seine Jugend in schwierigen, durch Rassenseparation und –diskriminierung geprägten südafrikanischen Verhältnissen. Mark Mathabane schildert die vielfältigen Arbeiten, die seine Mutter in dieser Gesellschaft zu erfüllen hatte. Trotzdem fand sie abends Zeit, den Kindern Geschichten zu erzählen. „*Meine Mutter war eine fabelhafte Geschichtenerzählerin. Wir Kinder wurden immer ganz still und saßen da wie Holzpuppen. Wenn wir gebannt ihrer hypnotischen Stimme lauschten, war es so still, dass wir unseren eigenen Atem hören konnten. Jedes Mal, wenn Mutter eine dieser besonderen Geschichten beendet hatte und uns schlafen schickte, bettelten*

³¹ In besonderem Maße gilt dies für schriftlose Gesellschaften.

³² Die Kwakiutl sind ein Indianerstamm in Nordamerika.

³³ Charles James Nowell In: Renner 1986, 108

³⁴ ebd.

wir um eine neue.“³⁵ Die Mutter verfügte über ein umfangreiches Wissen. Sie hatte eine lebendige Erinnerung an die Traditionen verschiedener, längst vergessener Stämme. Außerdem besaß sie die Gabe in anschaulichen Bildern zu erzählen, die die Fantasie der Kinder beflügelte. Mark Mathabane schildert die dichte Atmosphäre des abendlichen Erzählens: „*Manchmal erzählte sie von Häuptlingen, Medizinnännern, Kriegern, Zauberern, Hexen und wilden, grauenerregenden Bestien. Diese Geschichten spielten in einem afrikanischen Königreich, in dem schwarze Männer herrschten. Einem Phantasiereich, das der Weiße Mann nie betreten hatte. Sie schilderte die unfassbaren Heldenataten der berühmten afrikanischen Götter, die mit unbegrenzten magischen Kräften – wie Unsterblichkeit, Unbesiegbarkeit und der Fähigkeit, sich unsichtbar zu machen – ausgestattet waren. Kräften, die sie einsetzen, um unablässig und tapfer für Gerechtigkeit, Frieden und Harmonie unter den schwarzen Stämmen im Tal der Tausend Berge zu kämpfen.*“³⁶ Die Mutter erzählte Legenden, die sich um die Häuptlinge ihres eigenen Stammes gebildet hatten. Außerdem unterhielt sie die Kinder mit Tiergeschichten. An wieder anderen Abenden brachte die Mutter den Kindern Stammeslieder und Sprichwörter bei. Sie stellte ihnen Rätsel und ermunterte die Kinder, diese Dinge auswendig zu lernen. Sie unterrichtete ihre Kinder so nicht nur und gab ihnen Hoffnung und Stärke, ihr Schicksal als unterdrückte Minderheit in einer ungerechten Gesellschaft zu ertragen, sondern sie schaffte zudem ein Bewusstsein für die eigenen Kulturgüter.

„*Für uns schwarze Menschen ist das Gedächtnis wie für andere Leute ein Buch.*“³⁷ Damit verdeutlicht die Mutter die Bedeutung, die die der oralen Tradition hat. Mark Mathabane vergleicht die von der Mutter erhaltene Erziehung mit der institutionalisierten Erziehung westlicher Gesellschaften und folgert, dass der Lernerfolg nicht geringer ist. „*Da keiner von uns lesen konnte, waren uns Kinderbücher und Bilderbücher unbekannt. Trotzdem verpassten wir dadurch nichts, denn Mutter war ein goldener Brunnen des Wissens, unsere Bücherei. Und Mutter war es auch, die uns beibrachte, zwischen Richtig und Falsch und Gut und Böse zu unterscheiden.*“ ... „*Ich lernte, dass gute Taten einen im Leben weiterbringen und einen zu einem besseren Menschen machen. Selbstverständlich lernte ich auch, dass böse Taten das Gegenteil bewirken.*“³⁸ Mark Mathabane betätigt sich als Multiplikator des erworbenen Wissens. Er gibt seine Geschichten, Legenden, Lieder und Sprichwörter, genau wie Amadou Hampate Ba, an andere Kinder weiter: „*Abends erzählte ich nun, so wie es meine Mutter früher getan hatte, meinen Geschwistern Geschichten.*“³⁹

Um die Komplexität oraler Traditionen vorzustellen und deren dichte Atmosphäre nachvollziehbar zu machen, folgen nun Beispiele des abendlichen Geschichtenerzählens aus verschiedenen Gebieten der Erde: Japan, China, Afrika und Europa. Die breite Streuung dokumentiert

³⁵ Mark Mathabane 1986: Kaffern Boy. Ein Leben in der Apartheid. Eine Biographie. München In: Renner 1997, 96 f

³⁶ ebd., 97

³⁷ ebd.

³⁸ ebd.

³⁹ ebd., 207

tiert, dass Geschichten ein fester Ritualbestandteil in den Abendstunden vor dem Einschlafen sind. Weltweit unterhalten und belehren ältere Menschen jüngere, bevor diese einschlafen.

Wie bereits bei Charles James Nowell angedeutet, sind es neben den Eltern oft die alten Leute, die den Kindern abends Geschichten erzählen.

Etsu Inagaki Sugimoto, eine Japanerin der höheren sozialen Schicht, die etwa 1864 geboren wurde, schildert die Abendstunden mit der Großmutter: „*Die erhabenen Erzählungen meiner ehrwürdigen Großmutter waren wunderbar, und die glücklichen Stunden, die ich mit andächtig gefalteten Händen auf der Matte vor ihr zugebracht habe, denn ich benutzte niemals ein Kissen, wenn Großmutter mit mir sprach, hinterließen in mir unauslöschliche Erinnerungen.*“⁴⁰ Die Körperhaltung des Kindes – Sitzen in angespannter Körperhaltung – zeigt den Respekt, den das Kind für die Großmutter empfindet. Die verkrampte Körperhaltung löst sich bei Etsu Inagaki Sugimoto, wenn statt der Großmutter Dienstboten Geschichten erzählen. „*Die Dienstboten wussten zahllose Geschichten von Priestern und wunderlichen Sagen, die seit Generationen von Mund zu Mund überliefert wurden. Und Ishi, die das beste Gedächtnis und die geläufigste Zunge von allen hatte, besaß einen schier unerschöpflichen Schatz einfacher alter Legenden. Ich kann mich nicht erinnern, jemals eingeschlafen zu sein, ohne eine Geschichte von ihnen niemals müden Lippen zu vernehmen.*“⁴¹ Im Gegensatz zur respektvollen Haltung, die sie beim Geschichtenerzählen der Großmutter einnimmt, liegt Etsu Inagaki Sugimoto nun bequem im mit warmen Kissen ausgestatteten Bett. Sie schildert diese Abende als eine schöne Erfahrung, die sie nicht missen möchte.

Ähnlich berichtet Chow Chung-Cheng, eine etwa 1904 geborene Chinesin, die in einer reichen Gelehrten- und Beamtenfamilie aufwuchs, von den Geschichten ihrer Kinderfrau. Die Mutter nimmt jedoch Einfluss auf die Erziehung ihres Kindes, indem sie die Erzählungen auswählt. „*Sie (die Kinderfrau, Anmerk. d. Verf.) wagte aber nicht viel zu erzählen; denn Mutter wollte nicht, dass ihr Kind alles mögliche hörte.*“⁴² Da die Kinderfrau aus einer unteren sozialen Schicht stammt, ist deren Pflege erwünscht, nicht aber deren erzieherischer Einfluss. Gerade, wenn Dienstboten, wie im Fall von Chow Chung-Cheng, mit den Kindern in einem Zimmer schliefen, erzählten sie abends oft Geschichten. Die Inhalte dieser Geschichten transportieren dann Situationen und Begebenheit aus dem kulturellen Kontext der Erzählenden, mit deren Werten und Normen. Dies kann zu Spannungen führen, wenn die Werte der sozialen Schichten differieren, wie im vorliegenden Fall.

Nyiramugwera, eine Tutsi-Frau, die etwa 1930 geboren wurde, und als Adelige im Gesellschaftsverband der Tutsi aufwuchs, erzählt ebenfalls von gemeinsamen Aktivitäten der Kinder

⁴⁰ Etsu Inagaki Sugimoto 1936: Eine Tochter der Samurai. Berlin In: Renner 1997, 315

⁴¹ ebd.

⁴² Chow Chung-Cheng 1957: Kleine Sampan. Arau/Frankfurt/Main In: Renner 1997, 250

und ihren Bediensteten. „*Die Dienerinnen unterhielten uns am Abend, indem sie Gedichte rezitierten und Geschichten aus alten Zeiten und Sprichwörter erzählten.*“⁴³

Abschließend nun ein europäisches Beispiel: Friedrich Bruch berichtet, dass er der Lieblings-enkel seiner Großmutter gewesen sei und deshalb bei ihr im Zimmer schlief: „*Hier las sie mir oft aus Starks Gebetbuch den Abendsegen vor oder zur Abwechslung eines der Gellertschen Lieder. Hundertmal hat sie mir die Geschichte der Genoveva, von dem Hähnchen und dem Hühnchen, von dem Pfannkuchen, der Füße bekam u.s.w. erzählt.*“⁴⁴ Friedrich Bruch erinnert sich, dass er die Geschichten und Lieder, wenn sie oft genug wiederholt wurden, auswendig wusste.

⇒ Kindliche Einschlafrituale sind ein universelles Phänomen. In nahezu allen Gesellschaften dieser Erde begleiten Erwachsene Kinder wenn sie zu Bett gehen.

Häufig erzählen sie den Kindern Geschichten vor dem Einschlafen. In Sozialen mit einer bedeutenden oralen Tradition genießt das abendliche Erzählen einen hohen Stellenwert. Die Kinder bewerteten das abendliche Erzählen im autobiographischen Rückblick positiv.

In Gesellschaften mit starker oraler Tradition sind Kinder in den interaktiven Prozess der Gemeinschaft eingebunden. Manchmal nehmen sie aktiv am Geschehen teil. Aber auch wenn sie inaktiv als Beobachter und Zuhörer dabei sind, findet eine Inkorporierung von Informationen und von traditionellen Werten, Normen und Wissen statt. Aktiv beteiligen sie sich an der Weitervermittlung der Informationen, indem sie sich innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen austauschen oder selber als Lehrende fungieren.

Erziehung geschieht so implizit, auf schonende Weise. Verdeckt inkorporiert die nachfolgende Generation Einheit und Differenz, Hierarchie und Werte. Geschlechtsspezifische Muster spielen in vielen traditionalen Gesellschaften eine bedeutende Rolle. Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter schlafen im mütterlichen Bereich. Später findet in einigen traditionalen Kulturen ein nach Geschlechtern getrenntes Schlafen statt.⁴⁵

⁴³ Helen Codere 1973: The Biography of an African Society, Rwanda 1900-1960. Tervuren In: Renner 1997, 156

⁴⁴ Bruch, Friedrich 1889: Kindheit- und Jugenderinnerungen. Straßburg In: Hardach 1981, 179

⁴⁵ Vgl. zur geschlechtsspezifischen Erziehung in traditionalen Kulturen die Ausführungen bei Krebs 2001, 480 ff

III Historische Aspekte

Nachdem nun die Universalität des kindlichen Einschlafrituals nachgewiesen werden konnte, interessiert dessen spezifische Ausbildung in einer Zeit des Umbruchs: die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Der grundlegende Wandel der Gesellschaft erstreckt sich auch auf Erziehungsphänomene. Die Entdeckung der „Kindheit“ um 1800 initiiert einen grundlegenden pädagogischen Perspektivwechsel.

Im folgenden verdeutlicht eine theoretische Einführung in das pädagogische Denken der Zeit diesen Wandel. Erziehungsratgeberliteratur als ein Ausdruck geltender Werte und Normen spielt im Erziehungsgeschehen eine wichtige Rolle. Sie dient als Grundlage, um den veränderten Kinderalltag zu verstehen. Die Deutung des kindlichen Einschlafens im historischen Kontext ist auf Quellenmaterial angewiesen, welches sich in eben diesen pädagogischen Schriften und Erziehungsratgebern⁴⁶, sowie in autobiographischen Quellen⁴⁷ findet.

Gegenwärtig gibt es eine Reihe von historischen Kindheitsstudien, die ausgelöst wurden durch die gegensätzlichen Deutungen von Ariés (1960/ dt. 1975) und De Mause (1977). Zu nennen wären hier die ersten deutschsprachigen Werke zur Kindheitsgeschichte in sozialgeschichtlicher (Johannsen 1978) bzw. ethnologischer Sicht (Weber-Kellermann 1979), sowie eine autobiographische Quellensammlung von Hardach/Hardach-Pinke (1978). Eine weitere Anthologie unterschiedlichsten Quellenmaterials erarbeitete Schlumbohm (1983).⁴⁸ Daneben gibt es eine Reihe erziehungswissenschaftlicher Studien.⁴⁹

Ich untersuchte das in den Werken veröffentlichte Quellenmaterial in Bezug auf Vorgaben zum Einschlafverhalten von Kindern. Auch wenn die Auswahl der untersuchten Zitate nicht systematisch vorgenommen werden konnte, so zeigen die ausgewählten Quellentexte einen Wandel im Einschlafverhalten von Kindern und deren pädagogischer Begleitung im 18/19. Jahrhundert.

1. Die „Entdeckung der Kindheit“ um 1800

Ein zentraler Aspekt bei der historischen Betrachtung von Erziehungsverhalten und Erziehungsmustern ist die „Entdeckung der Kindheit“ um 1800. Grundlegende gesellschaftliche und politische Konstellationen und deren Auswirkungen auf die Familienstruktur verändern die Einstellung gegenüber Kindern.

⁴⁶ Auf die pädagogischen Schriften gehe ich in Kapitel II 1.2 gesondert ein.

⁴⁷ Vgl. zur kritischen Einordnung autobiographischer Quellentexte die Ausführungen in Kapitel II 1.

⁴⁸ Eine ausführliche Beschreibung des Quellenmaterials findet sich bei Klika 1997, 298 ff.

⁴⁹ Beispielsweise die Quellensammlung von Katharina Rutschky (1988).

Im Mittelalter und der frühen Neuzeit dominierte die Haushaltsfamilie, die nicht nur aus nahen und fernen Verwandten bestand, sondern ebenfalls aus den Menschen, die zum Lebensunterhalt der Gemeinschaft beitrugen, wie Mägde, Knechte und Dienstboten. Der Hausvater (*pater familias*) vertrat als verantwortliche Rechtsperson die Gemeinschaft nach außen. Zwar gab es weitere differente Familienformen, doch bestimmte die Haushaltsfamilie das gesellschaftliche Leitbild.⁵⁰ Auch wenn das Zusammenleben im Familienverband nicht immer diesem Leitbild entsprach, so unterschied sich die kindliche Sozialisation dieser Zeit von der heutigen. Die Kinder lebten in den Familienverbänden bis zum arbeitsfähigen Alter (ca. 7 Jahre) frei und eigenverantwortlich, d.h. sie lernten durch Beobachtung und Partizipation. Die Weitergabe von Wissen und Werten erfolgte implizit, d.h. ohne eine Absicht. Zunächst halfen Kinder bei kleineren Verrichtungen bis man sie schließlich in den Arbeitsprozess integrierte. In Lehrverhältnissen lernten die älteren Kinder die technischen und sozialen Fähigkeiten, die sie zum Leben in der Gemeinschaft benötigten (vgl. Ariés 1977, 53).

Bereits im 16. und 17. Jahrhundert wandelte sich die Einstellung zum Kind. Durch zunehmende Handelsbeziehungen und die Entstehung von Manufakturen stieg die kulturelle und gesellschaftliche Bedeutung des Bürgertums. Bildung und Erziehung bekamen einen höheren Stellenwert. Im Zuge dessen entstanden Konzepte zur Kindererziehung⁵¹, die zunächst nur in Teilen des Bürgertums Beachtung fanden.

Mit den Veränderungen infolge der europäischen Aufklärung sowie aufgrund der Französischen Revolution, öffneten sich eingefahrene Denkmuster hin zu demokratischeren Strukturen und neuen wirtschaftlichen Konzepten. Mit der beginnende Industrialisierung kam es zu einer weitreichenden gesellschaftlichen Veränderung. Wichtig im vorliegenden Zusammenhang ist die Trennung von Wohn- und Arbeitswelt. Dieser Prozess beeinflusste die Familienstrukturen grundlegend. Aus dem bis dahin üblichen Haushaltsverband entwickelte sich die Kernfamilie. Hardach beschreibt die Kernfamilie als „eine kleine überschaubare Gruppe mit besonders einfacher Beziehungsstruktur, gleichwohl großer innerer Differenziertheit, mit hoher Intensität der Beziehungen, mit großer Intimität und hohem Vertrauens- und Solidaritätsniveau, infolgedessen großer Prägungskraft und Konsistenz“ (Hardach 1981, 25). Auch hier unterscheidet sich die Realität vom gesellschaftlichen Leitbild. Zunächst war das Bürgertum am stärksten von den Veränderungen betroffen. Erst mit der Zeit diffundierte das Modell in die unteren sozialen Klassen und Schichten.⁵²

⁵⁰ Vgl. zum Leitbild Fuhs 2007, 20 ff

⁵¹ Vgl. hierzu die Ausführungen von Aden-Grossmann (2002, 18 f) bzgl. der Erziehungskonzepte von Michel de Montaigne (1533-1592) und Johannes Amos Comenius (1592-1670)

⁵² Die in diesem Kapitel verwendeten Quellentexte sind aussagekräftige Zitate für das Vorhandensein differenter Familienformen bis weit in das 20. Jh. hinein.

1.1 Pädagogisches Denken

Die ökonomischen Veränderungen führten zu Modifikationen im sozialen und kulturellen Bereich. Infolge der europäischen Aufklärung wird das Kind nun bewusster wahrgenommen. Erstmals konstituiert sich ein öffentliches pädagogisches Forum. Grundlegend in diesem Zusammenhang ist die Veröffentlichung ‚Some Thoughts Concerning Education‘ (1693) von John Locke (1632-1704), in welcher er die freie Entfaltung des Menschen propagiert. Bei Locke rückt das Interesse an aufgeklärter Mündigkeit des einzelnen Menschen in den Vordergrund. Die Bildung des Geistes und des Charakters stehen im Mittelpunkt. Das erzieherische Interesse gilt der Bewahrung der Individualität des Menschen und strebt seine intellektuelle und tugendhafte Selbstständigkeit an. Das 1762 erschienene Buch ‚Emile ou de l‘education‘ von Jean Jacques Rousseau (1712-1778) hatte einen ungeheuren Einfluss auf die beginnende Pädagogik. Der Lebenssinn liegt nach Rousseau in der Förderung von Glück und Tugend. Rousseau öffnet den Blick für die Eigenart des Kindes und seine Entwicklungsphasen. Für ihn ist das Kind kein kleiner Erwachsener, sondern ein Mensch, der seine Erfüllung und Reife in sich selber trägt und eigene Rechte besitzt. Dementsprechend sollten Eltern und Erzieher pädagogisches Denken lernen, um sich auf die sich erst entwickelnde Individualität der Kinder einzustellen.⁵³

In Deutschland beeinflusst Rousseau besonders Literaten und Pädagogen. So konstituiert sich ein Kreis von Pädagogen, der unter dem Namen Philanthropen (Menschenfreunde) der Pädagogik der damaligen Zeit die Richtung weist. Die Philanthropen haben es sich zur Aufgabe gemacht, sowohl den Geist als auch den Körper der Kinder auszubilden. Die Nähe zur Natur und einfache Lebensverhältnisse spielen eine große Rolle. Die Philanthropen sehen es als ihr vorrangiges Ziel, den Menschen auf die Gesellschaft in dem Sinne vorzubereiten, dass sich das Individuum im Rahmen der gesellschaftlichen Vorgaben selbst verwirklichen kann. Entscheidende Impulse für die Philanthropen gehen von Johannes Bernhard Basedow (1724-1790) und vor allem von Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) aus. Als ein weiterer namhafter Philanthrop gilt Joachim Heinrich Campe (1746-1818), der nicht nur Erziehungsliteratur verfasste, sondern auch jugendliterarische Bücher schrieb.

1.2 Erziehungsratgeberliteratur

Erziehungsratgeber sind ein Ausdruck für erziehende Lebensformen. In ihnen stellen sich die in einer Epoche geltenden Normen, Werte und Verhaltensmuster dar. Auch die Verbreitung von Erziehungsratgeberliteratur steht in einem engen Zusammenhang mit gesellschaftlichen

⁵³ Vgl. hierzu auch die weitergehenden Ausführungen von Aden-Grossmann 2002, 19 ff; Untheim 2002, 10 ff und Haas 2002, 68 ff

Konditionen. Immer dann, wenn gesellschaftliche Umbrüche stattfinden und alltägliche Erziehungsprozesse hinterfragt werden, kommt es, als äußeres Zeichen dieser Entwicklung, zu einer vermehrten Produktion von Erziehungsratgeberliteratur. Das 18./19. Jahrhundert ist eine Zeit, die durch Umgestaltungen, die gleichzeitige Beibehaltung alter Traditionen und das Auftreten neuer Tendenzen charakterisiert ist. Gesellschaftliche Probleme, daraus resultierende persönliche Unsicherheiten und Verwirrungen, rufen ein Bedürfnis nach Klarheit hervor. Menschen orientieren sich dann an in Ratgebern genannten Maßnahmen und Vorschlägen.

Bereits in der Antike gab es Ratgeberliteratur, die mittels philosophischer Fragen und Antworten, Hilfestellungen für alle Lebenslagen bereit stellte.⁵⁴ Während des Mittelalters ist die Erziehungsberatung vom christlichen Weltbild bestimmt. Dies gilt auch noch für die zum Beginn der Neuzeit verfassten Schriften von Erasmus und Luther, später Comenius.

Bis weit in das 19. Jahrhundert wirken christliche Erziehungsvorstellungen. Ein wichtiger Vertreter, der sich auch zum kindlichen Einschlafen zu Wort meldet, ist August Hermann Francke (1663-1727).⁵⁵ Sein durch den Pietismus beeinflusstes Erziehungsziel ist die Hinführung der Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit. Diese könne - so Francke - am ehesten dann erreicht werden, wenn der Eigenwille des Kindes gebrochen werde, da der Mensch an sich schlecht sei. Deshalb sei Zucht und Disziplin nötig, um das Kind zu einem fleißigen und obrigkeitshörigen Menschen zu erziehen. Als Erziehungsmittel sollten zunächst verbale Maßnahmen eingesetzt werden. Falls diese jedoch nichts ausrichteten, dürften Kinder auch körperlich gestraft werden.⁵⁶

Im Zeitalter der Aufklärung kommt es zu einem Aufschwung der Erziehungsratgeberliteratur. Experten und Laien, Theologen und Ärzte, Gelehrte und Philosophen konstituieren eine neue pädagogische Öffentlichkeit. Das Erziehungskonzept Rousseaus vom Selbstbestimmungsrecht des Kindes wie auch die pädagogischen Theorien seiner Anhänger üben einen großen Einfluss aus. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ist ein wichtiger Vertreter der neuen Theorie. Er fordert eine Erziehung des Kindes als Hilfe zur Selbsthilfe, um zu größtmöglicher Entfaltung zu gelangen. Rousseau und Pestalozzi, aber auch Pädagogen wie Basedow, Salzmann und Campe beschränken sich nicht nur auf die Theorie. Sie erteilen ganz konkret Erziehungsratschläge. Basedow und Salzmann erwarben ihr Wissen in der konkreten praktischen Arbeit.

Johannes Bernhard Basedow gründete die berühmte Musteranstalt „Philanthropium“ (1771-1793) in Dessau. Christian Gotthilf Salzmann war der Begründer der Erziehungsanstalt „Schnepfental“.⁵⁷ Neben seiner direkten erzieherischen Arbeit, betätigte sich letzterer äußerst erfolgreich als Autor pädagogischer Schriften. Er veröffentlichte über 300 Bücher, die er ziel-

⁵⁴ Z.B. bei Stoa, Cicero und Seneca, vgl. dazu die Ausführungen bei Berg 1991, 709

⁵⁵ August Hermann Francke ist als Autor, der sich zum kindlichen Einschlafen äußert, ebenso wie Basedow, Salzmann und Campe, wichtig.

⁵⁶ Vgl. hierzu auch die detaillierten Ausführungen bei Haas 2002, 68

⁵⁷ Diese Erziehungsanstalt besteht auch heute noch (vgl. Haas 2002, 72).

gruppengerecht verfasste. Ein weiterer bekannter Philanthrop war Joachim Heinrich Campe. Er systematisierte das Gedankengut der Philanthropen und veröffentlichte das 16-bändige „Revisionswerk“. Daneben betätigte er sich erfolgreich als Autor von Erziehungsratgebern. Vor allem Basedow und Salzmann verfassten Abhandlungen über Erziehungsfragen, die direkt den pädagogischen Alltag betrafen.

Daneben gab es populärwissenschaftliche Erziehungsratgeber. Sie verwiesen, wenn überhaupt, auf den einfachen, gesunden Menschenverstand als Legitimationsbasis ihrer Ratschläge. Kennzeichnend sind weiterhin ein appellativer Grundton und der Rückgriff auf moralische Imperative. Diese speisen sich aus den in der jeweiligen Epoche geltenden Normen, Werten und Verhaltensmustern. Erst in der Folgezeit entstehen zwei verschiedene Literaturgattungen. Auf der einen Seite etabliert sich eine Pädagogik, die sich mit Erziehungs- und Bildungsphilosophie auseinandersetzt, auf der anderen Seite gibt es Ratgeber, die sich ganz konkret mit Erziehungsfragen beschäftigen. In der Anfangszeit der wissenschaftlichen Pädagogik lassen sich diese beiden Strömungen innerhalb der Ratgeberliteratur nicht klar voneinander abgrenzen. Bis ins 19. Jahrhundert kommt es zu Überschneidungen, Kontrastierungen und Überlagerungen, aber auch zu Ergänzungen.

Die verschiedenen Ratgeber behandeln ganz unterschiedliche Problemfelder.⁵⁸ Ein zentraler Punkt in der pädagogischen Diskussion ist die Erziehung zum Gehorsam. Im Laufe des 19. Jahrhunderts wird Rousseaus Forderung nach der natürlichen Strafe mehr und mehr zugunsten einer Unterordnung des kindlichen Willens aufgegeben. Gerade die Disziplinierung des Heranwachsenden wird nun zu einem wichtigen Erziehungsziel. Die Trieb- und Affektregulierung des bürgerlichen Menschen spielt im Verlauf des 19. Jahrhunderts eine größere Rolle als in den vorhergehenden Zeiten. Die Gesellschaftsstruktur und die berufliche und private Ausrichtung des Menschen selbst verlangt nun die Beherrschung der menschlichen Affekte und Triebe. Die Erziehung sollte darüber hinaus die Kinder in die Lage versetzen, ihre natürlichen Anlagen zu entwickeln, ein Bildungs- und Leistungsbewusstsein zu entwickeln, sowie sich in die bürgerliche Gesellschaftsordnung einzufügen. Diese Leitmotive tauchen innerhalb der Erziehungsratgeberliteratur, unabhängig vom eigentlichen Thema, immer wieder auf.

„Schlafgewohnheiten“ werden in einigen Ratgebern explizit behandelt. Themen, wie Reinlichkeitserziehung, gesundes Wohnumfeld, Sexualität und Abhärtung gehören zum kindlichen Einschlafen; sie verdeutlichen anschaulich den veränderten Kinderalltag.

⁵⁸ Berg (1991) hat diese ausführlich untersucht.

2. Veränderter Kinderalltag

Ausgewählte Phänomene, die das kindliche Einschlafen begleiten, illustrieren den Wandel der Kindheit. Zunächst zeigen veränderte Rahmenbedingungen des kindlichen Zu-Bett-Gehens - wie die Einführung regelmäßiger Einschlafzeiten und die Entstehung eines Kinderzimmers - wie weitreichend der gesellschaftliche Wandel das Erziehungsverhalten und die innerfamilialen Beziehungen veränderte. Ausgewählte Handlungsmuster illustrieren dann das Aufkommen einer spezifischen Kinderkultur, wie Gebete, Singen Geschichten. Einige Aspekte - wie die Verabschiedung und der Umgang mit Ängsten - verdeutlichen schließlich den veränderten innerfamilialen Umgang von Kindern und Eltern miteinander.

2.1 Rahmenbedingungen des kindlichen Einschlafens

Die unter den Pädagogen geführte theoretische erziehungswissenschaftliche Diskussion lässt sich anhand der Rahmenbedingungen des kindlichen Einschlafens eindrucksvoll dokumentieren. Das Leben innerhalb der Familie erfährt nun eine enorme Ausdifferenzierung. Dies bedeutet konkret: ein Raum nur für Kinder entsteht. Und Erwachsene strukturieren und teilen den kindlichen Alltag zeitlich stringent ein.

2.1.1 Einführung regelmäßiger Einschlafzeiten

In den letzten 100 Jahren hat sich die durchschnittliche Schlafdauer der Menschen in den Industriestaaten um etwa ein Fünftel verkürzt. Mit knapp sieben Stunden schlafen die Deutschen beinahe eine Stunde weniger als noch in den 70-er Jahren.⁵⁹ Nicht nur die Schlafdauer hat sich verändert, sondern auch die Schlafzeiten. Vor ca. 200 Jahren schreibt ein Berliner Pädagogikprofessor: „ *Der Schlaf wird im Sommer, vor allem wenn die Arbeit drängt, kurz gemacht, halb 10 zu Bett, 4 Uhr mit der Sonne wieder auf. Dazu eine Stunde Mittagsschlaf. Im Winter kann man nachholen, da steht man erst nach 6 Uhr auf, immerhin noch so, dass auch am Morgen überall, in der Küche wie im Stall, Licht gebrannt werden muss. Denn die Sonne kommt spät und erhebt sich nur eben über den Horizont, manchen Tag sieht man sie überhaupt nicht.*“⁶⁰ Rechnet man einmal nach, so schließen die Landarbeiter damals im Som-

⁵⁹ Die Daten sind einer populärwissenschaftlichen Quelle entnommen. Schlafstörungen werden immer wieder und in den verschiedensten Medien thematisiert. Nach Schätzungen der Deutschen Gesellschaft für Schlaforschung leiden über 20 Millionen Deutsche an Schlafstörungen. Vgl. N.N.: Lösen Sie Ihr Schlaf-Problem jetzt! In: Apotheken Umschau 1.9.2000, S. 27-31

⁶⁰ „Die Schule hat ihn großgezogen“. Ein liberaler Staatsrechtsprofessor blickt auf seine Kindheit als Sohn eines katholischen Dorf-Schuhmachers zurück. In: Artikel „Sylvester Jordan“. In: Karl Wilhelm Just, Grundlage zu

mer, inklusive Mittagsruhe, 7 ½ Stunden. Im Winter verbrachten sie ca. 9 Stunden im Bett. Neben der längeren Schlafdauer, zeigt das Zitat eine Nähe der Menschen zur Natur, die in den heutigen Industriegesellschaften so nicht mehr zu spüren ist. Nicht nur die natürlichen Lichtverhältnisse spielten eine große Rolle, sondern auch die Arbeitsabläufe, die jahreszeitlich bedingt wechseln, und die sich an den Erfordernissen eines bäuerlichen Lebens mit der Nähe zur Natur orientieren. Wenn im Sommer viel gearbeitet werden muss, ist der Schlaf kürzer. Im Winter dagegen, wenn die Kälte das Wachstum hemmt und damit weniger Arbeit anfällt, verbringen die Menschen mehr Zeit im Bett.⁶¹ Dies gilt für Erwachsene wie für Kinder. Im Laufe des 18. / 19. Jahrhunderts bestimmen Eltern zunehmend, wann Kinder abends zu Bett gehen sollen. Sie orientieren sich nun nicht mehr am Hell-Dunkel-Rhythmus oder an den Erfordernissen der agrarischen Gesellschaft. Sie lassen sich von Erziehungsabsichten und den Erfordernissen der industriellen Gesellschaft leiten. Symbol der Umstellung ist die Uhrzeit als abstrakte Größe.⁶² Kinder sind damit nicht immer einverstanden.

Johannes Thiessen beschreibt den Einfluss des Lichtes beim Einschlafen in seiner Kindheit. Obgleich die Kinder ins Bett gehen mussten, fand die abendliche Kommunikation zwischen den Geschwistern, wenn es hell war, auch außerhalb des Kinderzimmers statt: „*Unsere Betten standen links und rechts vom Fenster; links schlief ich mit Kule, der, wenn die Eltern schlafen gegangen waren, die Treppe hinaufkam und auf mein Bett sprang, rechts schliefen die Schwestern. Wir schliefen die ersten Stunden aber nicht. Zunächst musste die Sonne untergehen und das Leben vor dem Fenster aufhören.*“⁶³ Solange es hell war, beobachteten die Kinder die Aktivitäten vor dem Haus: „*War die Luft rein, dann machten wir das Fenster ganz auf und unterhielten uns mit Rosa Berendsen, Christian Petersen oder Magdalene Schmidt, oder wer sonst des Weges kam.*“⁶⁴

Die Kinder veränderten selbstständig und ohne Wissen der Eltern ihre Einschlafzeiten. Sie passten sich dem Hell-Dunkel-Rhythmus des Tages an.

Pädagogische Erziehungsabsichten und Einschlafzeiten

Pädagogische Erziehungsabsichten bestimmen nicht nur den Zeitpunkt des Einschlafens, sondern auch die Schlafdauer. Wie lange ein Kind schlafen soll, um sich optimal zu entfalten,⁶⁵ richtet sich nach gesellschaftlichen Werten und Normen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts galten bedeutende Staatsmänner, die wenig schliefen, Eltern und Kindern als leuchtende Bei-

einer hessischen Gelehrten-, Schriftsteller- und Künstlergeschichte vom Jahre 1806 bis zum Jahre 1830. Bd. 19, Marburg 1831, S. 290-313, hier 290-298. In: Schlumbohm 1983, 121

⁶¹ Auch heute wird unser Schlafverhalten von äußeren Faktoren bestimmt. Diese sind jedoch in anderen Bereichen zu suchen, denn die agrarische Produktionsform hat innerhalb der Industriegesellschaft an Bedeutung verloren.

⁶² Vgl. Kapitel V 1.1

⁶³ Thiessen zit. in : Weber-Kellermann 1979, 144

⁶⁴ ebd., 144 f

⁶⁵ Vgl. heutige Richtwerte etwa bei Noll (u.a.) 1999, 12 ff und Kast-Zahn (u.a.) 1997, 24

spiele. „*Friedrich II., König von Preußen, schlief nur bis 4 Uhr. Peter der Große von Russland stand stets vor Tagesanbruch auf nach dem Grundsatz: 'Ich mache mein Leben so lang als ich kann und schlafe deshalb so wenig als möglich.'* Dean Swift sagte, er hätte nie einen Mann zu Größe und Bedeutung kommen sehen, der den Morgen im Bett gelegen.“⁶⁶ A. H. Franke, der Verfasser unzähliger pädagogischer Schriften, empfiehlt Ende des 19. Jahrhunderts den Eltern, ihre Kinder nur wenig schlafen zu lassen, denn „*Viele bedeutende Männer zeigen an ihrem Beispiel, dass eine Menge Zeit durch Frühaufstehen gewonnen und dadurch viel mehr gearbeitet werden kann.*“⁶⁷

Neben einer kurzen Schlafdauer legt A. H. Franke Wert auf zeitiges Aufstehen. Warum soll man auf Frühaufstehen achten? „*Es ist ein Stück der notwendigen körperlichen Abhärtung.*“⁶⁸ Neben der körperlichen Abhärtung geht es um die ‚moralische Unversehrtheit‘ der Kinder: „*Sehr verderblich ist's, wenn Kinder, insbesondere erregte, durch das lange Liegen im Bett Zeit erhalten, dem Spiel der Phantasie nachzuhängen. Dann kommt jenes träumerische Gebaren, das mit den Augen auf das Buch sieht und mit den Gedanken draußen herumschweift. Am bedenklichsten ist jenes halbwache Liegen bleiben in der Zeit der Entwicklung der Mannbarkeit. Ist die Umgebung auch rein, was aber selten der Fall ist, so wird doch durch jenes oft 'die verderblichste der verderblichen Neigungen' hervorgerufen, bestärkt und unterhalten, die in einem furchtbaren Grade die Jugend ergriffen hat, die Onanie.*“⁶⁹ Moralische Bedenken sind ein wichtiges Thema. Die Angst vor Onanie war so groß, dass sich Kinder von klein auf an ein frühes Aufstehen gewöhnen sollten. Die pädagogischen Ratgeber des 19. Jahrhunderts thematisieren immer wieder Vorsichtsmaßnahmen gegen die Selbstbefriedigung und Entdeckung der Körperlichkeit von Kindern.

Medizinische Begründungen, die heute so wichtig sind, finden sich bereits bei A.H. Franke: „*Abends sind infolge Anhäufung von Stoffwechselrückständen oder sog. Ermüdungsstoffen die Gehirnfunktionen wesentlich verlangsamt; eine künstlich erzeugte Anregung durch Kaffee, Tee, Tabak usw. ist für das Nervenleben sehr nachteilig und rächt sich in der Regel später. Morgens hingegen, nachdem im Schlaf die Ermüdungsstoffe beseitigt worden, sind Auffassung, Aufmerksamkeit und Gedächtnis am leistungsfähigsten, das gilt auch von den Muskeln. Somit ist das Sprichwort ‚Morgenstunde hat Gold im Munde‘ auch in physiologischem Sinn eine unumstößliche Wahrheit.*“⁷⁰

⁶⁶ Franke, A.H. 1885, Instruktion für die Präzeptoren, was sie bei der Disziplin wohl zu beobachten, in: Franke, A.H., Pädagogische Schriften, hrsg. Von Kramer, G., Langensalza In: Rutschky 1988, 347

⁶⁷ ebd., 346

⁶⁸ ebd.

⁶⁹ ebd., 347

⁷⁰ Franke, A.H. 1885, Instruktion für die Präzeptoren der Waisenkindern, in: Franke, A.H., Pädagogische Schriften, hrsg. Von Kramer, G., Langensalza In: Rutschky 1988, 349

- ⇒ Die Einführung geregelter kindlicher Einschlafzeiten trägt zu einer Strukturierung des kindlichen Alltags bei.

Kinder sollten mit möglichst wenig Schlaf auskommen. Die pietistisch geprägten Autoren der Erziehungsratgeberliteratur forcieren ein geregeltes Schlafverhalten: frühes Einschlafen am Abend und zeitiges Aufstehen am Morgen. Dadurch, so nahm man an, erhöhe sich die körperliche und seelische Leistungsfähigkeit des Menschen. Außerdem galt es, körperliche Bedürfnisse und sexuelle „Trieben“ zu kontrollieren.

Gesundheitliche bzw. medizinische Begründungen für die Einführung geregelter Schlafzeiten tauchen bereits auf. Wichtiger jedoch sind die Hinweise auf die Ausbildung von Charakterstärke und die moralischen Fähigkeiten des zu ‚formenden‘ Menschen.

2.1.2 Entstehung eines Kinderzimmers

Sind Kinder müde, schlafen sie überall ein. Das war schon immer so. Aus der Fülle des historischen Materials zitiere ich drei Beispiele.

Das erste Zitat ist den im späten 18. Jahrhundert verfassten ‚Erinnerungen aus dem äußeren Leben‘ von Ernst Moritz Arndt entnommen: „Ja, mich erinnert’s, wie ich als ein Junge von neun oder zehn Jahren im fremden Hause auf einem Stuhl oder Bett eingeschlafen lag, während die Männer Karten spielen; wie der Vater mich dann um elf oder zwölf Uhr nachts aufrüttelte und ich schlaftrunken in den Schlitten hinaus musste; wie er dann zum Spaß recht absichtlich mehrmals umwarf, dass ich mich im Schnee umkehren musste; wie ich denn auch immer alert sein musste, wenn wir durch Koppeln und Dörfer kamen, die Schlagbäume zu öffnen. Wehe mir, wenn ich, mich aus dem Schnee herauswühlend, eine weibisch plinsende Gebärde gezeigt hätte!“⁷¹ Ernst Moritz Arndt beschreibt den Vater als strengen Menschen, der darauf bedacht ist, seinen Sohn hart und unnachgiebig zu erziehen, ohne Weichheit, Mitleid und Wärme. Wärme ist sowohl im übertragenden Sinne zu verstehen als auch konkret, wenn das Kind durch den Schnee stapfen muss, um die Gatter zu öffnen und vor Müdigkeit immer wieder hinfällt. Ernst Moritz Arndt bewertet die Strenge des Vaters negativ. Dies veranschaulicht er in der Passage, in welcher der Schlaf des Kindes mutwillig unterbrochen wird. Er kritisiert nicht nur das fehlende Einfühlungsvermögen, sondern mehr noch die Respektlosigkeit des Vaters gegenüber seinem Sohn zu verdeutlichen. Der Ort des Einschlafens ‚Stuhl oder Bett‘ scheint dem gegenüber unwichtig.

Dies berichtet auch Friedrich Paulsen in seinen Jugenderinnerungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Er beschreibt einen Kirchenbesuch, der lange dauert und sich für das Kind eintönig und langatmig darstellt. „... ich werde müde und nicke ein, und die Mutter hat Mühe genug,

⁷¹ Leffson von, August o.J.: Ernst Moritz Arndt (geb. 1769). Erinnerungen aus dem äußeren Leben. Berlin In: Hardach 1981, 94

*mich auf der Bank zu halten.*⁷² Der Ort des Einschlafens ist unwichtig. Die unbequeme Stellung führt zwar zu einer Schlafunterbrechung, aber die Mutter umsorgt das schlafende Kind. August Bebel erzählt in seiner Biographie - ebenfalls zu Beginn des 20. Jahrhunderts - von einem Umzug von Brauweiler nach Wetzlar. Die Familie fuhr mit einem Schiff den Rhein aufwärts: „*Als wir abends gegen 10.00 Uhr die Schiffskajüte zur Fahrt nach Koblenz betraten, war diese mit Menschen überfüllt und herrschte ein Tabaksqualm zum Ersticken. Da uns niemand Platz machte, legten wir zwei Jungen, todmüde, wie wir waren, uns dicht an der Tür auf den Fußboden und schliefen, wie nur müde Kinder schlafen können.*⁷³“ Die fünf und sechs Jahre alten Kinder schlafen in einem Raum inmitten vieler, rauchender und lärmender Menschen auf dem harten Fußboden.

Die Beispiele zeigen, dass müde Kinder überall einschlafen. Rückblickend kritisieren die Autoren nicht den unbequemen Schlafplatz, sondern die mangelnde Rücksichtnahme der Erwachsenen auf die kindlichen Schlafbedürfnisse.

Der Ort, an welchem Kinder einschlafen, lässt Rückschlüsse auf den sozialen Umgang der Generationen miteinander zu. Bevor wir nun die Entstehung eines Kinderzimmers, d.h. eines Raumes, der ausschließlich für Kinder da ist, betrachten, richten wir den Blick auf die Entwicklung der Einschlafgewohnheiten. Vom Mittelalter bis zur industriellen Gesellschaft hat ein grundlegender Wandel stattgefunden. Mit einer veränderten Raumnutzung begannen grundlegende Umgestaltungen wichtiger Verhaltensweisen und –einstellungen im zwischenmenschlichen Miteinander.

Wandel der Einschlafgewohnheiten - Entstehen von Intimität

Im Mittelalter war es üblich, dass man in ein und dem selben Raum aß, arbeitete, sich vergnügte, Besucher empfing und auch schlief. Die Räume waren miteinander verbunden, soziales Leben fand gemeinsam, d.h. unter Beteiligung aller Familienmitglieder einschließlich der Kinder und Diener, statt (vgl. Ariés 1975, 543). Es war alltäglich, dass mehrere Menschen in einem Raum übernachteten, „.... *in der Oberschicht der Herr mit seinem Diener, die Frau mit ihrer Magd oder Mägden, in anderen Schichten häufig selbst Männer und Frauen im gleichen Raum, oft auch Gäste, die über Nacht blieben*“.⁷⁴ Zudem war es durchaus üblich, dass mehrere Personen in einem Bett schliefen.⁷⁵ Auf Reisen übernachtete man nicht nur mit den bekannten Reisegefährten, sondern auch mit Fremden im gleichen Bett, zum Teil auch mit Personen unterschiedlichen Geschlechtes. Elias (1976,219ff) zitiert Verhaltensmaßregeln, die

⁷² Vgl. Paulsen, Friedrich 1909: Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen Jena. In: Hardach 1981, 252

⁷³ Bebel, August 1919: Aus meinem Leben. Stuttgart In: Hardach 1981, 276

⁷⁴ Vgl. Elias, Norbert 1976: Über den Prozess der Zivilisation. Frankfurt/Main, S. 222

⁷⁵ Ariés berichtet von einem Schüler, der mit einer weiteren Person das Bett teilt. Er schreibt über den Schüler Moreau, der zu Beginn des 17. Jahrhunderts mit dem Iren Callaghan nicht nur die Kammer, sondern auch das Bett teilt (vgl. Ariés 1975, 396).

solche Situationen zum Gegenstand haben. Enges Zusammenschlafen vieler Menschen ist ein intimer Vorgang. Kinder, die mit Erwachsenen im selben Raum schliefen, nahmen so Intimitäten bzw. Sexualität von frühester Kindheit an wahr.

Zum Teil war es üblich, in Betten zu übernachten, die erst zu Beginn der Nachtruhe aufgestellt wurden. Dies unterstreicht die Verwendung der Räume zu ganz unterschiedlichen Zwecken, denn durch variable Betten waren die Lokalitäten vielseitig nutzbar (vgl. Ariés 1975, 542 f.).

Das Aufkommen fester Betten deutet eine Veränderung an. Nun gibt es feste Nachtlager mit Vorhängen, die einen Rückzug aus dem öffentlichen Leben ermöglichen. Das Zimmer blieb zwar ein öffentlicher Ort, dennoch war es möglich, das Bett als Refugium zu nutzen. Aber auch zu dieser Zeit schlief man selten allein (vgl. Ariés 1975, 543). So scheint es an den Adelshöfen nicht üblich gewesen zu sein, dass Kinder eigene Zimmer hatten. Sie schliefen in der Regel mit ihren Kammerfrauen, Erziehern oder Hofmeistern. Ariés beschreibt, dass der Dauphin ab einem Alter von 5-6 Jahren in einem Raum mit einer Kammerfrau geschlafen habe, „*deren Bett dicht an dem seinen stand. Seine Diener, die manchmal verheiratet waren, schliefen in demselben Zimmer wie er, seine Gegenwart brauchte sie nicht sehr zu genießen.*“⁷⁶ Dies bedeutete für das Kind körperliche Nähe beim Einschlafen und das Erleben von Intimität und Sexualität seit frühester Kindheit.

Die Ausdifferenzierung von Räumen korrespondiert also mit Distanzierungs- und Intimisierungsprozessen im zwischenmenschlichen Bereich. Seit dem Mittelalter wandelt sich allmählich das Verhältnis der Menschen zum eigenen Körper. Dies führt zu tief greifenden Veränderungen. Die Unbefangenheit verschwindet langsam im 16., entschiedener im 17., 18. und 19. Jahrhundert, zunächst in den oberen Gesellschaftsschichten, später in den unteren. Nun ist es üblich - sofern keine Not herrscht - dass jedes Familienmitglied sein eigenes Bett hat und schließlich, zunächst in den Ober- und Mittelschichten, seinen eigenen Schlafraum.⁷⁷

Die räumliche Separation korrespondiert mit der Ausbildung von Peinlichkeitsgefühlen und der Verschiebung von Schamgrenzen. Seit dem 17. Jahrhundert wettern Autoren gegen Zusammenschlafen mehrerer Personen in einem Bett, das nun als unstatthaft gilt. 1713 schreibt J.-B. LA Salles: „*Vor allem soll man, sofern es sich nicht um den Ehegatten handelt..., mit keiner Person des anderen Geschlechts zusammenschlafen, da das aller Vorsicht und allem Anstand gänzlich zuwiderläuft. Daß Personen verschiedenen Geschlechts in einem Bett schlafen, ist, es sei denn, es handelt sich um sehr kleine Kinder, um so weniger statthaft, als es sich doch nicht einmal schickt, dass Personen desselben Geschlechts zusammenschlafen.*“⁷⁸ Die Begründungen der Schlafmodalitäten beziehen sich auf Erwachsene. Kinder sind noch nicht die Zielgruppe, im Gegenteil: sehr kleine Kinder bilden eine Ausnahme.

⁷⁶ Ariés 1975, 177

⁷⁷ Vgl. Elias 1976, 224 und 230

⁷⁸ J.-B. La Salles zit.in Ariés 1975, 194 f

Bereits im 16. Jahrhundert beginnt - zunächst in den adeligen Familien - eine Funktionalisierung von Räumlichkeiten. Die Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Funktionen von Räumen steht, wie M. Chatenet (2002) zeigen konnte, im Kontext wachsender Distanzierung und Hierarchisierung.⁷⁹

Im 18. Jahrhundert schlägt diese Entwicklung auf das Bürgertum durch. Die Veränderung spiegelt sich in der Aufteilung der Wohnräume. Die Unabhängigkeit der einzelnen Zimmer ist nun dadurch gewährleistet, dass sie von einem Flur aus betreten werden können. Räume, die spezielle Funktionen erfüllen, entstehen, so auch das Schlafzimmer. Die Privatisierung der Familie zeigt sich in der beginnenden Intimität, Diskretion und Isolierung. Das Schlafzimmer ist zu einem „*der ‚privatesten‘ und ‚intimsten‘ Bezirke des menschlichen Lebens geworden. Wie die meisten körperlichen Verrichtungen hat sich auch das ‚Schlafen‘ mehr und mehr ‚hinter die Kulissen‘ des gesellschaftlichen Verkehrs verlagert.*“⁸⁰

Entstehung von ‚Kinderstuben‘

Die Veränderungen in der Raumnutzung – zunächst der bürgerlichen – Familien fällt in eine Zeit, in der das gemeinsame Zusammenschlafen von Erwachsenen und Kindern zunehmend in die Kritik geriet. Nun kämpfen vor allem Ärzte, Beamte und Pädagogen gegen das Zusammenschlafen mehrerer Menschen in einem Bett. In erster Linie begründen Pädagogen dies medizinisch-gesundheitlich. Die Autoren weisen immer wieder auf die Gefahr hin, dass Kinder von Erwachsenen im Bett vorsätzlich oder fahrlässig zu Tode erdrückt werden. Bei Säuglingen war dies offensichtlich ein reales Risiko. Es gibt in der Literatur zahlreiche Hinweise darauf, dass kleine Kinder im Bett von Erwachsenen zu Tode kamen, sei es durch Erdrücken oder Ersticken.⁸¹

Nicht weniger bedrohlich erschien den Pädagogen sexuelle Gefühle, die durch das dichte Beieinanderschlafen geweckt werden könnten. Ein Pfarrer, der 1786 über die Menschen in einem ostwestfälischen Leinengewerbegebiet schreibt, führt aus: „*Der Kötter schläft mit seinen Kindern nicht blos in einer und eben derselben kleinen Kammer, sondern selbst in einem Bette, auch dann noch, wenn sie schon mannbar werden und sind. Sie sind Zeugen ehelicher Vertraulichkeiten, die nicht geheim genug gehalten werden können, und Zuhörer von Gesprächen, die erhitzten müssen. Die natürliche Folge ist Spekulation, den erwachten Tyrannen zu befriedigen, und fehlt an Gelegenheit dies durch natürliche Mittel zu thun; so werden stum-*

⁷⁹ Monique Chatenet (2002) hat in ihrem Werk („*La cour de France au XVI e siècle.*“ *Vie sociale et architecture.* Paris) anhand ausgewählten Quellenmaterials architektonische Pläne mit biographischen Quellen verknüpft und kann infolgedessen die Ausdifferenzierung der Raumfunktionen aufzeigen, die im Kontext wachsender Distanzierung und Hierarchisierung stehen.

⁸⁰ Elias 1976, 222; vgl. hierzu auch Ariés 1975, 549 f

⁸¹ Vgl. Schlumbohm 1983, 15, De Mausse 1977, 48 f; Johansen 1978, 51

*me Sünden erfunden, denn die Noth ist erfinderisch.*⁸² Der Pfarrer spricht nicht von Sexualität und Liebe. Statt dessen ist von Trieben die Rede, von „Tyrannen“, von „Sünde“ und von „Not“. Erotik und Sexualität sind negativ besetzt. Schamgefühle entstehen. Pädagogen plädieren nun dafür, dass Kinder und Erwachsene getrennt schlafen, wenn möglich sogar in verschiedenen Räumen. Der Schutz der Kinder vor sexuellen Übergriffen der Erwachsenen, die durchaus in den geschilderten Zusammenhängen denkbar ist, wird nicht erwähnt. Vielmehr sollten Kinder ein distanziertes Gefühl zum eigenen Körper entwickeln und sexuelle Gefühle vollständig unterdrücken. Um ein Kennenlernen der eigenen Körperlichkeit zu vermeiden, gehörten, so J.H. Campe, im Bett die Hände über die Decke, das Bettzeug sollte nicht zu warm sein, um eine Stimulierung der Genitalien auszuschließen. Schließen zwei Kinder, sofern dies nicht zu vermeiden war, in einem Bett, sollte Nachtwäsche getragen werden. Zudem sollten nur übermüdete Kinder ins Bett, um diese von unsittlichen Gedanken und Taten abzuhalten. Morgens sollten sie sich aus demselben Grund angewöhnen, gleich nach dem Aufwachen aufzustehen.⁸³

Die Autoren rechtfertigten die Unterdrückung der kindlichen Sexualität mit negativen gesundheitlichen Folgen. Insbesondere warnten sie vor psychischen Krankheiten wie Trägheit, Trübsinn, Schwere, Albernheit (vgl. Schlumbohm 1983, 16).

Die sexuelle Unterdrückung führte zu einer Selbst-Disziplinierung. Zärtliche körperliche Berührungen zwischen Eltern und Kindern werden zunehmend tabuisiert. Die emotionale Zurückhaltung zwischen Eltern und Kindern spiegelte sich in der aufkommenden räumlichen Distanz. Von Kinderzimmern im eigentlichen Sinne kann man erst seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts sprechen. In dieser Zeit begannen die Familien der bürgerlichen Schichten den Kindern einen eigenen Wohnbereich einzurichten. In der ‚Kinderstube‘ werden Möbel, die der Kindergröße angepasst sind, aufgestellt und auch pädagogisches Spielzeug. Die Errichtung und vor allem die Einrichtung der Kinderzimmer ist gewissermaßen ein kulturelles Zeichen für den allmählichen Beginn eines neuen Verständnisses für Kinder als einer eigenen sozialen Gruppe.

Anfangs schob man die Kinder in der Regel in den hinteren Teil der Wohnstätte ab. Ein Arzt aus Rostock beschreibt anschaulich die Situation zu Beginn des 19. Jahrhunderts. „Sehr viele Kinderstuben sind vermöge der Einrichtung der hiesigen Giebelhäuser in die Hintergebäude verlegt, wo es freylich immer am ruhigsten und stillsten zu seyn pflegt: dagegen aber haben diese Stuben gewöhnlich die Fenster nach einem kleinen engen, auch wohl schmutzigen Hofe hin, es fehlt ihnen daher auch mehrtheils an Licht, und wenn die Fenster von Zeit zu Zeit geöffnet werden, so erhalten sie doch auf diesem Wege keine reine und gesunde Luft. Ueberdem werden die Fenster insgemein nur selten geöffnet, man trocknet zur Winterszeit die

⁸² Besitzende Bauern und eigentumslose Kötter. Ein örtlicher Pfarrer beschreibt die Beziehungen von Männern und Frauen, Erwachsenen und Kindern im ostwestfälischen Leinengewerbegebiet. 1786

In: Schlumbohm 1983, 80

⁸³ Vgl. J.Oest/J.H.Campe 1787: Vollständiges System zur Verhütung der Selbstschwächung. In: Rutschky 1988, 304 ff

*feuchte Wäsche der Kinder an dem Ofen, und lässt es geschehen, dass die Luft noch durch den Aufenthalt der übrigen Domestiken in solchen Zimmern, die darin essen, trinken, schlafen und andere Geschäfte verrichten, auf eine wirklich oft unverantwortliche Art verunreinigt und verdorben wird. Andere haben nicht einmal eine Kinderstube, sondern begnügen sich mit dem Wohnzimmer, ...*⁸⁴ Hier bewohnen die Kinder ein Zimmer im schlechtesten Teil der Wohnung gemeinsam mit den Bediensteten. Fehlten Dienstboten und Geschwister schliefen Kinder allein in solchen Stuben. Häufig litten sie dann unter dieser Situation und hatten gerade dann, wenn sie einschlafen sollten, Angstzustände.⁸⁵

Einschlafsituation in Abhängigkeit sozio-ökonomischer Faktoren

Die Entstehung der von Elias angesprochenen Intimität und Privatheit ist eine Entwicklung, die sich zeitlich versetzt in den verschiedenen Gesellschaftsschichten durchsetzte.

Trotz der sich wandelnden Denk- und Handlungsstrukturen war das Einschlafen mehrerer Personen in einem Raum oder Bett noch lange Zeit und in weiten Kreisen der Bevölkerung üblich. In vielen Fällen ließen die wirtschaftlichen Verhältnisse es nicht zu, dass die einzelnen Familienmitglieder Raum für sich beanspruchten.

So berichtet Weber-Kellermann, dass die Kinder in alten Handels- und Handwerkerhäusern bei den Eltern, den Mägden oder den Gesellen geschlafen haben. Sie führt aus, dass Kinder und Mägde auch häufig eine Schlafbank benutzten, oder Bettfächer in Kommoden und Kastenbetten, die abends unter dem großen Bett hervorgezogen wurden (vgl. Weber-Kellermann 1979, 67). Adolf Damaschke berichtet noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts von einem solchen Bett. „*So habe ich denn in den ersten zehn Jahren meines Lebens nie ein Bett gehabt. Ich schlief in einem „Bettkasten“, der auf Rollen lief, abends unter dem Bett hervorgezogen und mit den Kissen, die am Tage auf dem Bett lagen, zurechtgemacht wurde.*“⁸⁶ In dem vorliegenden Fall leidet das Kind unter diesen Bedingungen, wie an den nachstehenden Bemerkungen deutlich wird. „*Kinder haben eben kein Bett! Das war eine Sache, die selbstverständlich*

⁸⁴ Ein Arzt beschreibt und beurteilt Pflege und Erziehung der Kinder in Rostock 1807 In: Schlumbohm 1983, 231; vgl. dazu auch Arlt, Ferdinand 1887 In: Hardach 1981, 269

⁸⁵ Vgl. hierzu Kapitel III 2.3.2

Den Zusammenhang zwischen körperlich-emotionaler und räumlichen Distanz von Eltern und Kindern, verdeutlicht das folgende Beispiel aus China zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Chow Chung-Cheng, geboren etwa 1904, stammt aus einer reichen Gelehrten- und Beamtenfamilie. Sie schildert die enge Beziehung zu ihrer Amme in ihren Kindheitstagen im Gegensatz zum reservierten Verhältnis zu den Eltern: „*Sie hielt meine Hand, wenn ich die Treppe hinauf- hinabging. Sie begleitete mich bei den Gängen über die Höfe. Meine Eltern wohnten nämlich in einem anderen Teil des weitläufigen Hauses als ich, und meine Brüder wieder in einem anderen.*“ (Chow Chung-Cheng 1960: Kleine Sampan. Arau, Frankfurt/Main In: Renner (u.a.) (Hrgs.) 1997, 250) Die räumliche Entfernung zwischen Elternschlafzimmer und Kinderzimmer ist ein Spiegel der emotionalen Bindung zwischen Eltern und Tochter.

⁸⁶ Damaschke, Adolf 1924: Aus meinem Leben. Leipzig und Zürich In: Hardach 1981, 290

*lich schien, weil man es nicht anders kannte.*⁸⁷ Zur Zeit Adolf Damaschkes hatte sich das Schlafverhalten weiter Kreise der Bevölkerung schon verändert. Die Beibehaltung dieser Strukturen war bedingt durch bittere Armut.

Eben dies prägte den Kinderalltag im 19. und 20. Jahrhundert in den unteren sozialen Schichten. Die folgenden Zitate ermöglichen einen Einblick in diese Lebensbedingungen. Zugleich sind sie ein Indiz für die Ungleichzeitigkeit kultureller Entwicklungen.

Die Wohn- bzw. Schlafsituation der Kinder auf dem Land bei kleinen und mittleren Bauern erscheint bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts relativ konstant. Es gab keine eigenen Kinderzimmer und mehrere Kinder schliefen in einem Bett. Bei einer Befragung in Siebenbürgen aus dem Jahr 1974 , so berichtet Weber-Kellermann (1979, 69), erzählten die Bauern, wie in ihrer Jugend im Winter die ganze Familie, bestehend aus drei Generationen, in der Wohnküche geschlafen habe als dem einzigen geheizten Raum. Die Ehepaare hätten jeweils ein Bett für sich gehabt, die Kinder hätten zu mehreren in einem Bett geschlafen. Lediglich im Sommer sei das enge Zusammenschlafen entzerrt gewesen, da die Kinder dann die Möglichkeit gehabt hätten, außerhalb des Hauses zu schlafen, beispielsweise auf dem Heuboden.

Diese Flucht war im proletarischen Kontext nicht möglich. Paul Löbe, Sohn eines armen Handwerkers, berichtet von den Wohnverhältnissen seiner Familie. „*Wir wohnten in einer Stube mit Alkoven. Das war der landesübliche Ausdruck für ein Nebengelaß, fast immer ohne Fenster, höchstens mit einem Luftloch von 25 Zentimeter im Quadrat. Darin standen für uns drei Bettstellen, eine für den Vater, der früh um sechs in die Möbelfabrik ging, eine für die Mutter, die das Kleinste, ein Mädchen, zu sich nahm, eine für uns drei Jungen, zwei lagen in der üblichen Kopfrichtung, in der Mitte der dritte, zu Füßen.*⁸⁸ Wenn die Kinder älter wurden und der Platz - ein Bett für drei Jungen - nicht mehr ausreichte, mussten sie auf den nahen Hängeboden ausweichen.

Je niedriger der soziale Stand, desto angespannter gestaltet sich die wirtschaftliche Lage der Menschen. Die Wohnverhältnisse sind ein Symbol dafür. Besonders deutlich zeigt sich das Elend in den Behausungen der Arbeiter. Ein Beispiel aus Berlin, einem Ballungsgebiet der wirtschaftlichen Macht zu Beginn des 20. Jahrhunderts, illustriert dies. Eine Schulkinderbefragung vor dem ersten Weltkrieg fand heraus, dass 33,0% der Kinder in einem eigenen Bett schliefen. 63,5 % schliefen zu zweit, 3, 4 % zu dritt und 0,1 % zu viert in einer Lagerstatt. Mehr als 2/3 der Berliner Kinder schliefen nicht allein. Nach Angaben von 1930 schliefen von 200 befragten Kindern 40% allein und 60% mit mehreren Personen zusammen. Nähere Angaben besagen, dass 5 Jungen mit der Mutter, 2 Mädchen mit dem Vater, 11 Jungen mit der Schwester und umgekehrt, 17 Mädchen mit den Müttern und 8 Jungen mit den Vätern, außerdem 29 Mädchen mit den Schwestern , 35 Jungen mit den Brüdern, 2 Kinder mit den Groß-

⁸⁷ ebd.

⁸⁸ Vgl. Löbe, Paul 1954: Der Weg war lang. Lebenserinnerungen. Berlin-Grunewald In: Hardach 1981, 204

müttern und schließlich 1 Kind mit 3 Brüdern und 1 Schwester in einem Bett gemeinsam schliefen.⁸⁹

Auch wenn die Statistiken nicht repräsentativ sind, so verdeutlichen sie doch das enge, gedrängte Zusammensein von Menschen unterschiedlichen Alters und Geschlechts auf kleinstem Raum. Was die nüchternen Zahlen bedeuten, wird aber erst klar, wenn diejenigen, die diesen Weg gingen, sie mit authentischen Aussagen füllen.

Wilhelm Harnisch beschreibt plastisch eine erzwungene Situation des engen körperlichen Beisammenseins: „*Besonders drückend war es für mich, dass ich in einem Winter mit dem Kinde in einem Bett schlafen musste. Ich verlangte dabei durchaus, nicht von ihr berührt zu werden, und geschah das, so stieß ich mit den Füßen wie ein Wilder, das Kind (vielleicht 3 bis 4 Jahre jünger als ich) schrie mit Recht und ich erhielt die entsetzlichsten Prügel. Aber sie halfen nicht*“.⁹⁰

Hildegard Hetzer muss die Nacht gemeinsam mit Mutter und Geschwistern verbringen: „*Mir tut jetzt immer alles so weh, denn wir haben einen Untermieter, und da schlaf' ich mit der Mutter und der Gretl und dem Hansi in einem Bett. Da wird man immer gestoßen und kann sich nicht ausstrecken.*“ (Hetzer 1937, 94)

Waren die finanziellen Mittel sehr beschränkt, vermietete so manche Familie Schlafstellen. Oft nahmen gerade jene Familien Schlafburschen bzw. Schlafmädchen auf, die ohnehin unter Platzmangel litten. Jene Intimität und Geborgenheit, die die Familie nun eigentlich für sich beanspruchte, gab es in diesen Fällen sicher nicht. Zu dichtes Beisammensein erzeugt Aggressionen und Streitigkeiten. Hildegard Hetzer spricht von „*gestoßen sein*“ und „*nicht ausstrecken können*“. Bereits die Zeitgenossen übten Kritik am Quartiersgängerwesen. Neben der qualvollen Enge bemängelte man die sittliche Verwahrlosung und die Möglichkeit der Krankheitsübertragung. Authentische Berichte thematisieren die „sittliche Verwahrlosung“ selten. Schilderungen, die das enge Zusammenschlafen betreffen, lassen sich in Autobiographien eher finden, wie die eines Lehrjungen Ende des 19. Jahrhunderts: „*Hinzu kam noch, dass ich das Bett anfangs mit einem jungen Gesellen, später mit dem zweiten Lehrling teilen musste, und dass der Lehrling, der in meinem letzten Lehrjahr neben mir lag, ein regelmäßiger Bettlässer war. Ein Wunder ist's fast zu nennen, dass ich nahezu vier Jahre eine Nacht wie die andere in diesem stickigen Raum verbrachte, ohne Schaden an meiner Gesundheit zu nehmen.*“ (Keil 1947, 30)

⁸⁹ Rühle 1977 Bd. 1, 158 und 391; vgl. zu diesem Thema ebenfalls die ausführliche Darstellung bei Rühle 1911, Kamitz 1925 und Weber-Kellermann 1979

⁹⁰ Harnisch, Wilhelm: Mein Lebensmorgen. Zur Geschichte der Jahre 1787-1822 Berlin In: Hardach 1981, 144

⇒ Auf der einen Seite Kinder, die dicht gedrängt zusammen mit anderen Menschen einschlafen, auf der anderen Seite Kinder, die abgeschieden und allein in einem Raum nächtigen. Weder das aus der Not geborene enge körperliche Zusammensein, noch die räumliche Separation der Kinder sind ein Zeichen für Zuneigung und Liebe. Trotzdem wurde die Familie innerhalb der Gesellschaft zum Hort emotionaler Geborgenheit stilisiert. Das Haus oder die Wohnung schottete sich als privater Raum von der Außenwelt ab. Den Kindern vermittelte man nun das Leben gefiltert. Die räumliche Separation, d.h. die Trennung der Erwachsenen- und der Kinderwelt korrespondiert mit einem geistigen Ausschluss auf bestimmten Ebenen: Bereiche wie Sexualität, Geburt und Tod werden von den Kindern ferngehalten.

Pädagogische Absichten – bereits hier medizinisch begründet - bestimmten die Lerninhalte, nicht wie zuvor ein Kennenlernen der natürlichen und sozialen Umwelt durch Beobachtung und Teilnahme am Alltag der Erwachsenen. Die Kinder bewegen sich nun in einem strukturierten Alltag und es entsteht ein Zimmer nur für Kinder. Gleichzeitig entwickeln sich spezifische kulturelle Handlungsmuster und -objekte, die sich ausschließlich an Kinder richten. Die Entwicklung und Einführung einiger Gegenstände und Tätigkeiten beschreibe ich im folgenden Kapitel.

2.2 Erwachende Kinderkultur

Im Folgenden illustriere ich den Wandel der Kindheit anhand ausgewählter kultureller Handlungsmuster und -objekte, die stattfinden während Kinder zu Bett gehen: Übergangsobjekte, Kindergebete, -lieder, -literatur und hygienische Verrichtungen.

2.2.1 Theodor Roosevelt und der Teddybär

Kuscheltiere bzw. Übergangsobjekte bieten Kindern Schutz. Oft stehen sie in enger Beziehung zur Umgebung des Kindes, wie Tücher, Kissen und Bettlaken.⁹¹ Kinder wählen sich diese Objekte dann selber. Schmusetiere dagegen sind ein Geschenk der Eltern oder vertrauter Personen.

Zunächst war es üblich, die Einschlafhilfen selbst anzufertigen. Mit der Industrialisierung begann die serielle Produktion von Spielzeug. Industriell produzierte man seit Anfang des 20. Jahrhunderts Kuscheltiere und weichere Puppen - im Gegensatz zu den davor üblichen Porzellanpuppen. Der Typ der weichen Puppen und Tiere erweiterte sich immer mehr, nachdem Margarete Steiff den Teddybären erfunden hatte. Da der Teddybär beim Einschlafen von Kindern eine große Rolle spielt und den Beginn der industriellen Fertigung von Kinderspielzeug exemplarisch vorführt, skizziere ich hier seine Entstehungsgeschichte.

Kinder früherer Generationen benutzten lebendige Tiere als Spielgefährten. Daher bestand damals wenig Bedarf an ausgestopften Spielzeugtieren. Dies änderte sich mit einer zunehmenden Verstädterung und den dadurch bedingten fehlenden Kontaktmöglichkeiten zu lebenden Tieren.

Zunächst stellten die Spielzeugmacher im 19. Jahrhundert mit weichem Fell bezogene Tiere in handlicher Größe her. Dabei dienten Tiere als Vorbilder, die auch als lebendes Spielzeug für Kinder in Frage gekommen waren: Schäfchen, Zicklein, Hasen, Hündchen, nicht aber Bären. Diese Spielzeugtiere waren keine Schmusetiere im heutigen Sinne. Es handelte sich vielmehr um naturgetreu mit Fell bezogene harte Holztiere, die oft auf Brettchen montiert und mit Rädern versehen als Nachziehtiere gedacht waren. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts machten die fell- und filzbespannten Tiere einen erheblichen Teil der Spielwarenproduktion aus.⁹²

Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts verloren die harten Spieltiere an Bedeutung. Weich- oder festgestopfte Plüschtiere ersetzten diese. Sie waren für Mädchen und Jungen geeignet und ersetzten dem Jungen die Puppe, mit der er im wilhelminischen Zeitalter nicht hatte spie-

⁹¹ Linus aus der Comicserie „Die Peanuts“ trägt beispielsweise immer sein Schmusetuch bei sich.

⁹² Vgl. Stille 1989, 154

len dürfen. Die Hersteller besaßen vor allem Firmen in Nürnberg und um Sonneberg.⁹³ Das bedeutendste Unternehmen auf diesem Sektor war die Firma Steiff in Giengen an der Brenz. Um den Beginn der Teddybärenproduktion ranken sich viele Geschichten, die nicht mehr auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft werden können. Tatsache ist, dass Margarete Steiff (geb. 1848) aus Filz, der in ihrer Heimatgemeinde hergestellt wurde, Bekleidung verschiedener Art fertigte und nebenbei kleine Stofftiere nähte. Neben verschiedenen Tieren fanden kleine graue Elefanten besonders guten Absatz.⁹⁴ Auf der Leipziger Messe 1903 gelang der Durchbruch mit einem Bären, den ihr Neffe Richard mit einem drahtigen Innengestell versehen hatte. Es war der Prototyp des ersten beweglichen Teddys.⁹⁵ Dieser fand großen Anklang bei amerikanischen Geschäftsleuten. Diese orderten eine große Anzahl. Mit dem Umweg über Amerika gab es schließlich auch einen Teddyboom in Deutschland.

Die Idee für dieses weit verbreitete Kuscheltier soll Margarete Steiff bei der die Betrachtung eines Bildes von Theodor Roosevelt bei der Bärenjagd gekommen sein. Ihm verehrte sie ihren ersten Teddybären.⁹⁶ Eine andere Geschichte besagt, dass Theodor Roosevelt, der selbst Teddy genannt wurde, diesem Plüschtier anlässlich eines Festes in seinem Haus, in welchem die Tafel mit Bären der Firma Steiff geschmückt war, seinen Namen gegeben haben soll.⁹⁷ Unwahrscheinlicher erscheint dagegen eine Version, wonach der Teddy nach den Bären, die von französischen Gauklern als dressierte, dennoch wilde Bären einem Publikum vorgeführt wurden, benannt sein soll.⁹⁸

- ⇒ Der Teddybär ist alles andere als ein wildes Tier, er ist mittlerweile domestiziert. Er leitet eine Spielzeugserie ein, die im Laufe des 20. Jahrhunderts immer mehr Verbreitung gefunden hat, eine Serie von Tieren, die eigentlich gar keine sind. Die Entstehungsgeschichte des Teddybären zeigt die beginnende Diversifikation kindlicher Spielmaterialien. Deutlich erkennbar ist die Wechselbeziehung eines aufstrebenden Unternehmertums mit der Ausdifferenzierung von Spielzeug.

2.2.2 Kindergebete oder „Ich danke Euch, meine lieben Eltern“

In menschlichen Gemeinschaften ist es üblich, Gebete im öffentlichen und privaten Rahmen zu sprechen. Die Familie als kleinste soziale Gemeinschaft übermittelt der nachfolgenden Generation religiöse Werte und Normen. Dies geschieht in Form festgelegter Rituale. Ein wichtiger Ritualbestandteil ist das Gebet. Häufig findet es am Abend statt.

⁹³ Vgl. Stille 1989, 156

⁹⁴ Vgl. FAZ Nr. 284, 6.12.2001, S. 14

⁹⁵ Dessen Name war: „55PB“. Die Zahl steht für die Größe (55 cm), das „P“ für Plüschtier und das „B“ für beweglich. Vgl. FAZ Nr. 284, 6.12.2001, S. 14

⁹⁶ Vgl. Weber-Kellermann 1979, 216

⁹⁷ Vgl. Stille 1989, 156

⁹⁸ Vgl. Stille 1989, 157

Im mitteleuropäischen Raum entstand im 17. Jahrhundert neben privaten Gebeten ein öffentliches Familiengebet. Besonders im protestantischen Umfeld etabliert sich eine Familienandacht. Im 18. Jahrhundert hatte sich dann ein gemeinsames Abendgebet, bei welchem sich die Familienangehörigen und die Dienerschaft um das Familienoberhaupt, den Vater, scharrten, eingebürgert. Dies belegt eine Reihe von Abbildungen aus jener Zeit (vgl. Ariés 1975, 496 f). Kinder nahmen an diesen Andachten teil. Ausschließlich mit Kindern gesprochene Gebete waren damals noch nicht üblich. Erst im 19. Jahrhundert entwickelte sich im Bürgertum - analog zu anderen Ausprägungen einer differenzierten Kultur für Kinder - eine speziell für Kinder erdachte und zusammengetragene Sammlung von Kindergebeten. Bereits bei Achim von Arnim (1781–1831) und Clemens Brentano (1778–1842) lassen sich in ihrer ersten großen deutschen Volksliedausgabe „Des Knaben Wunderhorn“ (1806/08) Kindergebete finden (vgl. Weber-Kellermann 1997, 7), die eben z.T. nicht nur gesungen, sondern auch gesprochen wurden.

Funktion von Gebeten oder Gott beschützt die artigen Kinder

Gebete haben mehrere Funktionen. Zunächst verleihen sie Struktur und Festigkeit. Das Kind verlässt sich im abendlichen Ritual auf einen strukturierten, immer wiederkehrenden Handlungsablauf. Die Struktur schafft Sicherheit und Geborgenheit. Die Erfahrung des immer gleichen Ablaufs drängt die Angst vor dem Unbekannten in der Nacht zurück. Die Glaubensinhalte verstärken dies. Johanna Schopenhauer berichtet von dem abendlichen Beten mit ihrer Kinderfrau Kasche. Das Gebet an sich ist ihr unwichtig, Stärke vermittelt die Gewissheit, dass jeden Abend das gleiche Ritual stattfinden wird. „*Abends beim Schlafengehen nahm Kasche, als ich noch kaum sprechen konnte, mich auf den Schoß, als ich größer wurde, stellte sie mit gefalteten Händen mich vor den Tisch hin und ließ mich beten: <Das walte Gott Vater, Gott Sohn, Gott heiliger Geist. Amen!> Das war mein ganzes Abendgebet, was es eigentlich sagen wollte, wusste ich nicht, kümmerte mich auch gar nicht darum, mochte aber nicht ohne das-selbe in's Bette.*“⁹⁹ Johanna Schopenhauer versteht den Sinn des Textes nicht. Gleichwohl erfasst sie die übergeordnete Bedeutung und die sich jeden Abend wiederholende Tätigkeit vermittelt ihr Sicherheit und Geborgenheit. Interessant erscheint die Tatsache, dass die Kinderfrau ab einem bestimmten Alter mit ihrem Schützling eine körperliche Haltung einübt, die die semantische Bedeutung des Gebetes - Dankbarkeit und Respekt - verstärkt.

Oft sprechen Gebetstexte genau diese Eigenschaften an. Betet ein Kind abends: „*Ich danke euch, meine lieben Eltern, dass ihr mir ein Bett gegeben habt, worin ich nun ausschlafen kann. Sonst müsste ich auf der harten Erde schlafen.*“¹⁰⁰, so verdeutlicht dies die Tatsache, dass ich als Kind vollständig von meinen Eltern abhängig bin. Ich verdanke den Eltern nicht

⁹⁹ Schopenhauer, Johanna 1884: Jugendleben und Wanderbilder, in: Gedansia: Beiträge zur Geschichte Danzigs, Bd. III Danzig In: Hardach 1981, 169

¹⁰⁰ Kindergebet zitiert in: Rutschky 1988, 14

nur mein Leben, sondern bin in jeder Hinsicht von ihrem Wohlwollen abhängig. Daraus folgt natürlich: „*Wenn ihr nur immer gleich freundlich und zufrieden mit mir wärt! Morgen will ich mich recht gut aufführen, und recht fleißig sein, und recht zuhören, wenn ich lerne.*“¹⁰¹ Ich strebe konsequenterweise danach, mich so zu verhalten, wie meine Eltern es wünschen: gehorsam, fleißig und lernbereit.¹⁰²

Der Text des Gebetes ist wichtig. Deshalb sollten Eltern, so fordert G. Fröhlich zu Beginn des 19. Jahrhunderts, ihre Kinder auf die entsprechenden Verse vorbereiten. „*Auch die Gebete müssen den Kindern erläutert werden, damit sie dieselben nicht gedanken- und gefühllos sprechen, ...*“¹⁰³ Und: „*Indes schon vor der Mitteilung des Gebets müssen alle die Vorstellungen, welche zu dessen Verständnis dienen, als apperzipierende, d.h. andere Vorstellungen aneignende, erweckt werden, also in diesem Fall die Vorstellung von einem ruhigen Schlaf, einem fröhlichen Erwachen, den Gefahren, welche dem Schlafenden drohen, dem ihm Gott gewährten Schutz.*“¹⁰⁴ Fröhlich verweist auf die Bedeutung der Imagination. Diese und der Schutz Gottes verhelfen Kindern zu einem ruhigen Schlaf..

Neben der Übermittlung von Werten, der Anregung zu Imagination und Ausbildung spezieller Bilder, spielt die Repetitivität eine wichtige Rolle. Wiederholung schafft nicht nur einen sicheren Rahmen sondern trägt dazu bei, die Botschaft zu lernen. So berichtet Wilhelm Krug von den Erziehungsmethoden seiner Großmutter: „*Auch war sie den äußern Andachtsübungen sehr ergeben, betete oft mit uns bis zum Ueberdrusse, besonders Abends beim Schlafengehn, wo wir vor Müdigkeit kaum noch die Augen offen erhalten konnten und daher meist bloß mechanisch nachlallten, was sie uns vorbetete.*“¹⁰⁵ Der Autor äußert sich anschließend abwertend über die Vorgehensweise seiner Großmutter: „*Gewiß das sicherste Mittel, Kindern solche Andachtsübungen zu verleiden.*“¹⁰⁶ Diese Einschätzung zeigt, dass die Erziehenden nicht immer das erreichten, was sie bezweckten.

Nicht nur Wiederholungen bestimmten den Lernerfolg. Kinder mussten körperliche Haltungen einnehmen, die die Aussage des Gebetes unterstützten. In Abb. 1 kniet ein Mädchen auf einem Schemel. Es presst die Hände gegeneinander und hat die Augen geschlossen. Diese Gebetshaltung vermittelt Konzentration - geschlossene Augen -, Unterwürfigkeit und Respekt - kniende Haltung und zusammengepresste Hände - und Hingabe. Die Haltung unterstützte die Kinder eine Beziehung zu Gott aufzubauen und das Böse - hier in Form des buckeligen Männleins - abzuwehren.

Bevor nun die Beziehung Kinder – Engel detaillierter dargelegt wird, noch einmal ein Zitat, in welchem explizit die Unterwürfigkeit von Kindern durch ihre Haltung gefordert wird.

¹⁰¹ ebd.

¹⁰² Vgl. hierzu ebenfalls die Gebete, die die interviewten Kindern beten in Kapitel V 2.2

¹⁰³ Blasche, B. 1828: Handbuch der Erziehungswissenschaft oder Ideen und Materialien zum Beruf einer neuen, durchgängig wissenschaftlichen Erziehungs- und Unterrichtslehre. Gießen In: Rutschky 1988, 15

¹⁰⁴ ebd.

¹⁰⁵ Krug, Wilhelm 1825: Meine Lebensreise Leipzig In: Hardach 1981, 100

¹⁰⁶ ebd.

Abb.1:

Bucklig Männlein

BUCKLIG MÄNNLEIN



1. Will ich in mein Gärt - lein gehn,
will mein Zwie - beln gie - Ben,
steht ein buck- lig Männ - lein da, fängt gleich an zu - nie - Ben.

2. Will ich in mein Küchel gehn, will mein Süpplein kochen,
steht ein bucklig Männlein da, hat mein Töpflein brochen.

3. Will ich in mein Stüblein gehn, will mein Müslein essen,
steht ein bucklig Männlein da, hat's schon halber gessen.

4. Will ich auf mein Boden gehn, will mein Hölzlein holen,
steht ein bucklig Männlein da, hat mir's halber g'stohlen.

5. Will ich in mein Keller gehn, will mein Weinlein zapfen,
steht ein bucklig Männlein da, tut mir'n Krug weg schnappen.

6. Geh ich in mein Kämmerlein, will mein Bettlein machen,
steht ein bucklig Männlein da, fängt als an zu lachen.

7. Wenn ich an mein Bänklein kneie, will ein bißlein beten,
steht das bucklig Männlein da, fängt als an zu reden:

»Lie-bes Kindlein, ach ich bitt, bet fürs buck- lig Männ - lein mit!«

Volkweise

Quelle:

Wirsching, Gustav (u.a.) (o. J.), *Unser Liederbuch 1*, Stuttgart

Früh schon werden Kinder an diese Form der Unterwürfigkeit gewöhnt. So berichtet Peter Lübke von seiner arbeitsamen Mutter. „*Und trotz ihrer vielen Arbeit brachte sie uns Kinder, als wir noch klein waren, selbst zu Bette und ließ uns kneidend das Abendgebet verrichten, das ich noch auswendig weiß.*“¹⁰⁷ Peter Lübke und seine drei Brüder beteten vor dem Schlafengehen zu Gott in kniender Haltung. Auch im Alter erinnert er sich noch an den Wortlaut des Gebetes und an die Position, in welcher dieses gesprochen wurde.

Viele Kindergebete transportieren ein idealisiertes Kinderbild. In ihnen sind Kinder reine Wesen, die sich unschuldig, fromm und folgsam verhalten. Engel und Kinder: Ein Paar, das sich lohnt, näher zu betrachten.

Engelhafte Kinder – Kinder beschützende Engel

Ursprünglich sind Engel im christlichen Glauben Mittelwesen zwischen Gott und Mensch, die als Boten Gottes zu den Menschen gesandt werden. Zunächst waren Engel männliche Wesen, die noch keine Flügel hatten. Dies änderte sich in der romanischen und gotischen Kunst. En-

¹⁰⁷ Lübke, Wilhelm 1891: *Lebenserinnerungen* Berlin In: Hardach 1981, 149

gel wachsen nun nach dem Vorbild der antiken Nike Flügel.¹⁰⁸ Das Barock reduzierte die Engel auf kleine, rundliche Babys, die mit Flügeln bestückt, umherfliegen.

Interessant im vorliegende Zusammenhang ist die Beziehung zwischen Engeln und Kindern. In der Ikonographie des 16. und 17. Jahrhunderts findet das Bild der von einem Engel geleiteten Seele, die in Gestalt eines Kindes dargestellt wird, große Verbreitung (vgl. Ariés 1975, 204). Honnête Garçon begründet die Verbindung von Kindern und Engeln folgendermaßen: „Ich will noch hinzusetzen ... , dass alle Menschen zwar von diesen segenbringenden Geistern begleitet werden, die ihnen den Weg weisen, ihnen helfen, das Heil zu gewinnen, Jesus Christus jedoch allein den Kindern die Gunst gewährt Schutzengel zu haben. Nicht, dass diese Gunst nicht auch uns zuteil würde, doch verdankt das Männesalter sie der Kindheit.“¹⁰⁹ Kinder haben einen Schutzengel, da sie noch „unschuldig“ sind. Im Alter lädt der Mensch Schuld auf sich: „Gott gehört das früheste Alter, doch dem Teufel gehört bei vielen Menschen der beste Teil des Greisenalters wie auch des Alters, das der Apostel das reife nennt.“¹¹⁰

Im 19. Jahrhundert schließlich stand der Engel - man denke an die Schutzengelbilder in vielen Schlafstuben jener Zeit - für Liebe, Glaube und Hoffnung.¹¹¹ Gerade in den Schlafzimmern bewachte er zudem den Schlaf der ihm Anvertrauten. Die Darstellung von Engeln, die ein schlafendes Kind beschützen, sind daher ein häufiges Motiv (vgl. Abb. 2).

Abb. 2:
Engel beschützen ein schlafendes Kind



Quelle: Bogner, Ute (1989)
Die schönsten Kinderreime,
Herrsching, S. 328

In früheren Vorstellungen besaß der Mensch zwei Engel, die ihn zum Guten und zum Bösen führten, also auch einen Teufel in Engelsgestalt. Deshalb war es wichtig, einen Schutzengel, der im Schlaf die bösen Mächte abwehrt, anzurufen. Daneben gab es andere Engel, die ebenfalls nächtliche Dämonen vertrieben. Oft ist von vier Engeln die Rede, die an den Ecken des Bettes stehen. An den Seiten befinden sich Maria und Johannes, auch Christus selbst. Im Gebet bzw. Lied von den 14 Engeln (Abb. 3) zeigt sich die Funktion der Engeln besonders gut

¹⁰⁸ Die Engelwesen des Barock sind nicht zu verwechseln mit den „Putti“, die sich an antiken Vorbildern orientierten.

¹⁰⁹ Honnête Garçon In: Ariés 1975, 203 f

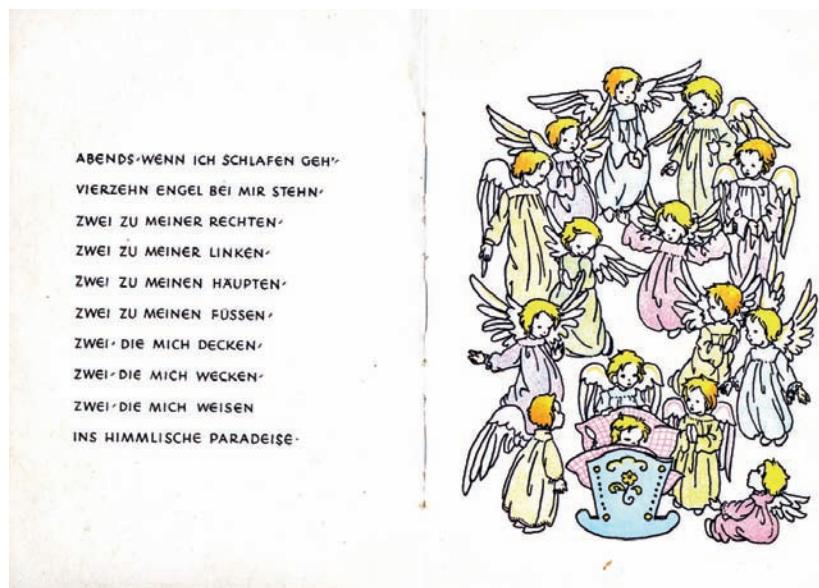
¹¹⁰ ebd., 204

¹¹¹ Vgl. hierzu Leydecker, Karin (2001) Ambrosia her, Ambrosia her, oder ich fall' ab. In: Faz Nr. 295, 19.12.2001, S. 52

Im neuen Testament wird von vierzehn Engeln gesprochen, die die Kinder stets begleiten.¹¹² Dieses Bild korrespondiert mit der Tradition von vierzehn Nothelfern, die in Notsituationen angerufen werden können und die im späten Mittelalter eine bedeutende Rolle spielen. Es ist eine von Martin Luther verfasste Trostschrift erhalten, in welcher die vierzehn Nothelfer in dieser Funktion auftreten. Es steht zu vermuten, dass dieser das Kindergebet kannte und die dort vorgenommene Anordnung übernahm. Schriftlich belegt ist die Vielzahl der wachenden Engel zuerst 1529 in der Sprichwörtersammlung des Johannes Agricola, der allerdings nur zwölf Schutzengel erwähnt. Zählt man noch die zwei Führungsengel ins himmlische Paradies hinzu, so ergeben sich vierzehn. Dies ist auch die übliche Anzahl in den verschiedenen Fassungen des Gebets (vgl. Weber-Kellermann 1997, 55).

Neben Schutz und Sicherheit, die ein Engel vermittelt, ist dieser eine Trostmetapher. Manche Abendlieder zeichnen eine Verbindung zwischen Schlaf und Tod.¹¹³ So wurde das Gebet der vierzehn Engel auch als Trostgebet, wenn ein Kind gestorben war, gesprochen (vgl. Weber-Kellermann 1997, 55). In den Zeiten hoher Kindersterblichkeit war der Glaube verbreitet, dass die kleinen Kinder, wenn sie starben, zu Engeln mutierten: „*Gott drückte das tote Kind an sein Herz, und da bekam es Schwingen wie die anderen Engel und flog Hand in Hand mit ihm.*“¹¹⁴

Abb. 3: **Kindergebet mit bildlicher Darstellung**



Quelle:

Pfennigstorff, Marianne (1986) *Lieber Gott nun schlaf ich ein – Kindergebete*, Herrsching, S. 7,8

¹¹² Matthäus 18, 10

¹¹³ Es ist belegt, dass diese Lieder besonders in den Zeiten von Pest und Cholera verbreitet waren (vgl. Weber-Kellermann 1997, 55).

¹¹⁴ Hans Christian Andersen, zit in: Leydecker, Karin (2001) Ambrosia her, Ambrosia her, oder ich fall' ab. In: Faz Nr. 295, 19.12.2001, S. 52

- ⇒ Im Laufe des 19. Jahrhunderts etablierte sich das mit den Kindern vor dem Zu-Bett-Gehen gesprochene Abendgebet in vielen Familien. Es entstand eine Verbindung christlicher Glaubensinhalte mit der familialen Lebenspraxis, die zur familialen Kohärenz beiträgt und Religion individuell bedeutsam werden lässt. Die rituelle und symbolische Aufführung des Gebetes trägt zur Inkorporierung der Inhalte bei.
 Engel, zunächst als idealisierte unschuldige Kinder dargestellt, schützen nun Erwachsene und Kinder.

2.2.3 „Schlaf Kindlein schlaf“ – Singen am Kinderbett

Viele der Lieder, die heute mit Kindern vor dem Einschlafen gesungen werden, haben ihren Ursprung im Wiegenlied. Aus diesem Grunde gehe ich zunächst zu den Wurzeln und referiere deren Entstehungsbedingungen und inhaltliche Ausgestaltung.

Wiegenlieder

Bereits das Schaukeln der Wiege ist eine Quelle des rhythmischen Gesanges. Die Unmenge überliefelter Wiegenlieder entspricht dem Begleiten der stimmlichen Bewegungen (vgl. Weber-Kellermann 1997, 55).

Das Wiegenlied ist verhältnismäßig früh belegt. Seit dem späten Mittelalter, als beim weihnachtlichen Kindelwiegen in der Kirche das Weihnachtslied Wiegenliedzüge annahm, entwickelten sich zunehmend Schlaflieder für kleine Kinder. So wird das Wiegenlied schon für eine Zeit bezeugt, in der man noch nicht daran dachte, Wiegenreime aufzuschreiben.¹¹⁵ Wiegen und Singen verfolgen denselben Zweck: Das Kind soll einschlafen. Gerstner-Hirzel hat sich mit dem volkstümlichen deutschen Wiegenlied befasst.¹¹⁶ Sie unterscheidet vier verschiedene inhaltliche Aspekte in den von ihr untersuchten Wiegenliedern (vgl. Gerstner-Hirzel 1984, 10 ff).

Zunächst soll das Kind mit Hilfe von geeigneten Lautfolgen beruhigt und ermahnt werden.

In der nächsten Form des Wiegenliedes wird das Kind zärtlich besungen. Die Sängerin möchte hier auf über- und außersinnliche Mächte Einfluss nehmen, deren Schutz es anbefohlen oder vor deren schädigenden Einflüssen es bewahrt werden soll. In einer weiteren Kategorie äußert die Sängerin ihren Unmut über das Wiegen des Kindes. Der Konflikt zwischen der Liebe zum Kind und dem Drang nach Freiheit wird in negativen Gefühlen – Überdruss und Drohung - ausgedrückt.

¹¹⁵ Die Anfänge des Wiegenliedes lassen sich im deutschen Sprachraum bis ins 15. Jahrhundert zurückverfolgen. Vgl. Gerstner-Hirzel 1973, 937 ff; vgl. auch Gerstner-Hirzel 1984, 9 f

¹¹⁶ Vgl. Gerstner-Hirzel 1973 und Gerstner-Hirzel 1984

In einem vierten Impuls soll das Wiegenlied unterhalten und wird so zum Spiel der Wärterin mit sich selbst.

Abb. 4:
**Spanische Postkarte mit Maria,
die an der Wiege des Jesuskindleins
kniert**



Die Abbildungen 4 und 5 sind Wiegenszenen gewidmet. Auf einer spanischen Postkarte kniet Maria an der Wiege – nicht an der Futterkrippe, wie im biblischen Text angegeben – des Jesuskindes. Die Heiligscheine über Maria und dem Kind unterstreichen deren Bedeutung. Zwei kindliche Engel übernehmen die Aufgabe des Kindelwiegens, indem sie das Bettchen bewegen.

Abb. 5:
Bild einer wiegenden Frau



Quelle: Bogner, Ute (1989)
Die schönsten Kinderreime,
Herrsching, S. 311

Abb. 5 zeigt eine Frau, die ein Kind in einer Wiege betreut. Auch diese Wiege bewegt sich, die Frau beugt sich zum Kind hinunter. Die dargestellte Szene vermittelt Geborgenheit und Zärtlichkeit.

Diese Abbildungen gehören den ersten beiden Kategorien von Wiegenliedern an. Die harmonischen Darstellungen verlangen danach die andere Richtung, die Gerstner-Hirzel als ambivalent beschreibt, genauer zu betrachten.¹¹⁷ Es bietet sich an, dies am Beispiel des bekannten Kinderliedes „Schlaf, Kindlein schlaf“ zu tun.

Betrachten wir zunächst das beginnende 19. Jahrhundert, als sich die Einstellung zu den Kindern veränderte. Nun entfaltete sich auch eine eigene Kinderkultur auf dem Gebiet von Märchen und Liedern.

Achim von Arnim (1781–1831) und Clemens Brentano (1778-1842) hängten ihrer ersten großen deutschen Volksliedausgabe „Des Knaben Wunderhorn“ (1806/08) einen Abschnitt über Kinderlieder an (vgl. Weber-Kellermann 1997, 7). Die Materialbeschaffung war unsystematisch und kam über verschiedene Gewährspersonen zusammen, mündlich und schriftlich, abgeschrieben von schriftlichen Vorlagen, entnommen aus Kindheitserinnerungen. Die Sammelmethode der Autoren lässt Rückschlüsse auf die Verbreitung der Kinderlieder zu, auch auf die sozialen Gruppierungen, die für die Kinder oder mit ihnen sangen. „Alte Dienstboten, Kinderwärterinnen haben meistens diese Lieder im Gedächtnis, und viele Dörfer bekunden ihren Reichtum an solchen meist in den gemeinsamen Gesängen der Spinnstuben“¹¹⁸, heißt es in einem Schreiben einer Volksliedsammlung. Damals sangen nicht in erster Linie die Mütter mit ihren Kindern, sondern Dienstboten und andere Personen, die für ihre Tätigkeit entlohnt

¹¹⁷ Vgl. dazu die folgenden Ausführungen hinsichtlich des Liedes „Schlaf, Kindlein, schlaf“

¹¹⁸ Messerli 1988/89, 19 f, zit. in: Weber-Kellermann 1997, 8

wurden. Kinder selbst werden als Gewährspersonen in den Sammlungen des 19. Jahrhunderts nicht genannt.

Die Herausgeber filterten und bearbeiteten das Material, so dass es in das idealisierte Bild einer romantisch verklärten Kindheit passte. Es ist daher durchaus möglich, dass sie Lieder wegließen, die den Erziehungsabsichten der Sammler, widersprachen.

Schlaf, Kindlein schlaf

Das Lied „Schlaf, Kindlein schlaf“, abgedruckt in Abb. 6, ist im Laufe der Zeit immer wieder verändert worden. Im Jahr 1611 taucht das Lied „Schlaf, Kindlein, schlaf“ zum ersten Mal auf, in Melchior Francks „Fasciculus quodlibeticus“ und zwar in der folgenden Form:

„*Schlaff Kindlein Schlaff
Die Mutter hütt der Schaff*“¹¹⁹

Nachfolgend lassen sich einige Entsprechungen in unterschiedlichen Textsammlungen finden. Jedoch erst im Jahr 1779 taucht eine Nachdichtung bei Johann Heinrich Campe auf (vgl. Gerstner-Hirzel 1973, 926).

Abb. 6: *Schlaflied*

Schlaf, Kindlein, schlaf

**Schlaf, Kindlein, schlaf,
der Vater hüt die Schaf,
die Mutter schüttelt Bäumelein,
da fällt herab ein Träumelein,
schlaf, Kindlein, schlaf.**

**Schlaf, Kindlein, schlaf!
Am Himmel ziehn die Schaf,
die Sterne sind die Lämmerlein,
der Mond, der ist das Schäferlein.
Schlaf, Kindlein, schlaf!**

**Schlaf, Kindlein, schlaf,
so schenk ich dir ein Schaf,
mit einer goldnen Schelle fein,
das soll dein Spielgeselle sein,
schlaf, Kindlein, schlaf!**

Quelle: Bogner, Ute (1989)
Die schönsten Kinderreime,
Herrsching, S. 311

¹¹⁹ Vgl. dazu die ausführlichen Erläuterungen bei Gerstner-Hirzel 1973, 926

Dieses Einschlaflied gehört zum Standardwerk kindlicher Wiegenlieder. Weber-Kellermann vermutet, dass dies mit dem eingängigen Reim von „Schlaf – Schaf“ zusammenhängen könnte.¹²⁰ Auch gehört das „Schäfchen-Zählen“ zu einem alten Einschlaflmittel. Zahlreiche parodistische Umdichtungen untersteichen die Popularität dieses Liedes.¹²¹

Die folgende Strophe, die Kinder zum Einschlafen forciert, symbolisiert nach Gerstner-Hirzel die Ambivalenz zwischen der Liebe zum Kind und dem Drang nach Freiheit. Sie ist zwar bekannt, taucht jedoch nicht immer in Liedsammlungen auf.

„Schlaf, Kindlein schlaf
Da draußen gehen zwei Schaf!
Ein schwarzes und ein weißes,
Und wenn mein Kind nicht schlafen will,
So kommt das schwarz’ und beißt es!“¹²²

Das schwarze Schaf, das das Kind beißt, wenn es nicht schläft, macht das Einschlafen zur Gehorsamkeitsforderung. Zudem wird die psychologische Wirkung der Farbe schwarz bemüht.¹²³ Ein schwarzes, unheimliches Tier, das in der Lage ist, Schmerz zuzufügen, wirkt bedrohlich. Die zitierte Metapher ängstigt kleine Kinder durchaus und bewegt sie dazu, Ruhe zu halten.¹²⁴

Es existieren zu dem Lied eine Fülle von parodistischen Umdichtungen, die von Kindern gerne gesungen werden. Als Beispiel die bekannteste Modifikation:

„Schlaf, Kindlein, schlaf,
Deine Mutter ist ein Schaf,
Dein Vater ist ein Trampeltier,
was kannst du armes Kind dafür?
Schlaf, Kindlein, schlaf.“¹²⁵

Diese Parodie ist nahe am Spottvers. Die Mutter wird als Schaf bezeichnet, der Vater als Trampeltier. Kinder singen gerne Umdichtungen, noch lieber lustige, spöttische Verse. Die Erwachsenen ihrerseits reagieren, indem sie entweder die kindlichen Äußerungen verschweigen - in den üblichen Kinderliederbüchern sind solche Liedvarianten nicht enthalten -, oder indem sie den Kindern verbieten, diese Verse zu singen.¹²⁶

¹²⁰ Weber-Kellermann 1997, 61

¹²¹ Weitere Informationen und Beispiele für Umformungen siehe bei Weber-Kellermann 1997, 61

¹²² Manfred Pawlak Verlagsgesellschaft mbH (1985): Kinderliederbuch, Locarno, Amsterdam, 39

¹²³ Vgl. hierzu Kapitel VI 4.1

¹²⁴ Ich weise darauf hin, dass die erste Fassung dieses Liedes die Mutter als die Hüterin der Schafe vorstellt, die folgenden Liedversionen sehen in dieser Position den Vater.

¹²⁵ Vgl. hierzu die detaillierten Ausführungen bei Weber-Kellermann 1997, 61

¹²⁶ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Wehse 1985, 333 ff, der sich damit beschäftigt „Was Kinder erzählen und singen“.

⇒ Wiegenlieder sind ein wichtiges Ritualelement, um Kinder in den Schlaf zu geleiten. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts sammelten, zunächst Dichter, erstmals Kinderlieder und schrieben sie auf. Dies führte zu einer Vereinheitlichung des Liedgutes, das nun die Mutter - nicht mehr wie früher Dienstboten - abends den Kindern vorsang. Die Lieder erfüllen unterschiedliche Funktionen: Sie unterhalten, beruhigen und schlafen das Kind ein, wecken die Fantasie und transportieren Werte und Normen. Manche Liedtexte wie „Schlaf, Kindlein schlaf“ sind ambivalent: In ihnen manifestiert sich der Konflikt der Singenden zwischen der Liebe zum Kind und dem Drang nach Freiheit.

2.2.4 Kinderliteratur – Geschichten vor dem Einschlafen

Bücher für Kinder gab es bereits im 16. Jahrhundert. Allerdings diente das Kinderbuch vom 15. bis zum 17. Jahrhundert ausschließlich als didaktisches Material für den Schulunterricht. 1685 erschien als eine Art ‚Kinderencyklopädie‘ der ‚Orbis Pictus‘ des Theologen und Pädagogen Johannes Amos Comenius (1592-1670). Dieses Buch gilt als der Anfang des Bilderbuches. Darin erklären 150 Bildtafeln mit deutscher und lateinischer Beschriftung die Welt. Vor allem Schulen nutzen das neue Medium als pädagogisches Hilfsmittel. Die Absicht von Comenius war, die Neugier der Kinder zu wecken, sie in die verschiedenen Wissensgebiete einzuführen und die deutsche und lateinische Sprache zu trainieren. Bis zum Jahr 1850 erschienen 198, auch veränderte und erweiterte, Ausgaben.¹²⁷

Kinderliteratur ist ein wichtiger Teil der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Die meisten Kinderbuchautoren waren Pädagogen, Theologen, Gelehrte und Ärzte. Um 1770 gewinnen die Philanthropen an Einfluss. In ihrem Bemühen um pädagogische Reformen entwickeln sie die Kinderliteratur weiter. Neue Gattungen entstehen innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur: Neben Lese- und Lehrbüchern erscheinen Gedichtbände, Alamanche, Fabelbücher, Bilderbücher, Erzählbücher und Dramensammlungen.

Anfangs gab es durchaus Bedenken gegen die Kinderbuchlektüre.¹²⁸ Geschichten für Kinder setzten sich jedoch bald durch. In diesem Sinne meint Friedrich Justin Bertuch (geb. 1747) die Bedeutung von Bilderbüchern: „*Ein Bilderbuch ist für eine Kinderstube ein ebenso wesentliches und doch unentbehrliches Meuble als die Wiege, eine Puppe oder das Steckenpferd. Diese Wahrheit kennt jeder Vater, jede Mutter, jeder, der Kinder erzogen hat, und von Locke an bis auf Basedow, Campe und Salzmann empfiehlt jeder vernünftige Pädagog, den frühesten Unterricht des Kindes durchs Auge anzufangen und ihm so viele gute und richtige Bilder und Figuren, als man nur kann, vor das Gesicht zu bringen.*“¹²⁹

Die Kinder- und Jugendliteratur entwickelte sich zu so einem selbstverständlichen Teil der Kinderkultur wie Spielzeug und Möbel. Das Anliegen der Kinderbuchautoren war es, nicht

¹²⁷ Vgl. hierzu auch die ausführliche Darstellung bei Rommel 2000, 63 ff

¹²⁸ Vgl. Wissarion Belinski (1811-1848) In: Drews 1975, 33

¹²⁹ Friedrich Justin Bertuch (1747-1822) In: Drews 1975, 21

nur Wissen zu vermitteln. In unterhaltender Form sollten Kinder moralische und intellektuelle Belehrung erfahren. Kinder sollten abstrakte (moralische) Begriffe kennen und schätzen lernen.¹³⁰ Neben allgemeinen, menschlichen Werten und Normen vermittelten die Autoren Benimmregeln, respektvolles Verhalten etc.¹³¹ Wie in Abb. 7 idealisiert dargestellt geschah dies nun auch außerhalb der Schule im Familienkreis (vgl. Abb. 7).

Abb. 7: **Vorlesende Mutter**
(F. Brückner um 1860)

Quelle: Pleticha, Heinrich (Hrsg.)
Schöne alte Kinderreime
Würzburg 1995, S. 38



Normen, Werte und Erziehungsmaßstäbe in Kinderbüchern am Beispiel des „Struwwelpeters“

Ein überaus erfolgreiches Bilderbuch des 19. Jahrhunderts¹³² verdeutlicht beispielhaft die Erziehungsfunktion, in Kinderbüchern.

1845 schrieb und zeichnete Dr. Heinrich Hoffmann das Bilderbuch ‚Der Struwwelpeter‘. Dieses Buch war nicht mehr allein auf die Wissensvermittlung und Abbildung der sichtbaren Umwelt ausgerichtet. Das Neue lag im Unterhaltungswert für kleine Kinder mit vereinfachten

¹³⁰ Salzmann, ein führender Pädagoge jener Zeit, meint, ein zum Vorlesen bestimmtes Buch soll „*weiter nichts wirken, als das Kind so weit bringen, dass es das Gute liebt und das Böse verabscheuet*“ (Salzmann 1785 In: Lange 2000, 25).

¹³¹ Scheunemann (1978, 95 f) benennt einzelne Erziehungsabsichten detailliert.

¹³² Kein anderes deutsches Kinderbuch wurde in so viele Sprachen übersetzt wie der Struwwelpeter (vgl. Wiesemann 2002, 50). Die enorme Verbreitung des Buches wird u.a. daran deutlich, dass Bezeichnungen wie ‚Struwwelpeter‘, ‚Zappel-Philipp‘ oder ‚Hans-Guck-in-die-Luft‘ Eingang in unsere Alltagssprache gefunden haben und bestimmte kindliche Verhaltensweisen als abstrakte Begriffe beschreiben.

Bildern in der Technik des kolorierten Holzstiches und sich reimenden Versen (vgl. Pressler 1980, 11).

In der bürgerlichen Zeitschrift „Gartenlaube“ berichtet Heinrich Hoffmann, wie der ‚Struwwelpeter‘ entstand. Er schildert facettenreich den Beginn des Buches: „*Ich war damals, neben meinem Amt als Arzt der Irrenanstalt, auch noch auf Praxis in der Stadt angewiesen. Nun ist es ein eigen Ding um den Verkehr des Arztes mit Kindern von drei bis sechs Jahren. In gesunden Tagen wird der Arzt und der Schornsteinfeger gar oft als Erziehungsmittel gebraucht: „Kind, wenn du nicht brav bist, kommt der Schornsteinfeger und holt dich!“ oder: „Kind, wenn du zuviel davon issest, so kommt der Doktor und gibt dir bittere Arznei, oder setzt dir gar Blutegel an!“ Die Folge ist, dass, wenn in schlimmen Zeiten der Doktor gerufen in das Zimmer tritt, der kleine kranke Engel zu heulen, sich zu wehren, und um sich zu treten anfängt. Eine Untersuchung des Zustandes ist schlechterdings unmöglich; stundenlang aber kann der Arzt nicht den Beruhigenden, Besänftigenden machen. Da half mir gewöhnlich rasch ein Blättchen Papier und Bleistift; eine der Geschichten wie sie in dem Buche stehen, wird rasch erfunden, mit drei Strichen gezeichnet und dazu möglichst lebendig erzählt. Der wilde Oppositionsmann wird ruhig, die Tränen trocknen, und der Arzt kann spielend seine Pflicht tun.*“¹³³ Heinrich Hoffmann schildert nicht nur die Entstehungsgeschichte des Struwwelpeters, sondern verweist auf gängige Erziehungsmethoden. Eltern machten Kinder gefügig, indem sie Ängste weckt. H. Hoffmann bedient sich in der Vorrede des Struwwelpeters von 1845 ebenfalls des ‚Zuckerbrot und Peitsche-Modells‘: „*Wenn die Kinder artig sind, kommt zu ihnen das Christkind; wenn sie ihre Suppe essen, und das Brot auch nicht vergessen, wenn sie ohne Lärm zu machen, still sind bei den Siebensachen, beim Spazierengehn auf den Gassen, von Mama sich führen lassen, bringt es ihnen Gut's genug und ein schönes Bilderbuch.*“¹³⁴ Die Kinder, die sich benehmen, bekommen Geschenke, die anderen werden bei der weihnachtlichen Gabenverteilung nicht berücksichtigt. Die Geschichten des Buches vermitteln autoritäre Erziehungs- und Strafmethoden, wenn beispielsweise der kindliche Daumen mit der Schere abgeschnitten wird oder ‚Paulinchen‘ lichterloh brennt.

Die neuere Forschung verweist auf das Skurrile, Überzogene und Sarkastische im Struwwelpeter. Einleuchtend erscheint diese Deutung vor dem Hintergrund der Biographie Heinrich Hoffmanns. Als Kind litt Heinrich Hoffmann unter Konzentrationsschwäche, schlechtem Gedächtnis und einem Hang zu Tagträumereien. Sein strenger, aus der unteren Sozialschicht stammender Vater, dessen Ambitionen auf gesellschaftlichen Aufstieg gerichtet waren, hatte kein Verständnis für diese Eigenschaften und bestrafte ihn, wenn er gegen die väterlichen Anweisungen verstieß, hart. Im Struwwelpeter findet sich dementsprechend sowohl die frühe Neigung des Kindes zum Phantasieren und Ungeordneten, wie auch die vom Vater gesetzten rigiden Normen. In den meisten Geschichten des Struwwelpeter leben die Kinder zunächst

¹³³ Hoffmann, Heinrich 1871 Wie der „Struwwelpeter“ entstand In: Gartenlaube Jg. 1871 Nr. 46

¹³⁴ Hoffmann, Heinrich 1845 Der Struwwelpeter Frankfurt/Main, 1

ihre Destruktionswünsche lustvoll aus, bevor unbarmherzige Sanktionen die bürgerliche Ordnung wiederherstellen.¹³⁵

Kinderbücher haben neben ihrer eigenen Aussage auch immer eine Bedeutung als Spiegel der Zeit. Sie reflektieren Grundtendenzen der Weltanschauung der sozialen Gemeinschaft, in der sie entstehen. Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass – die Deutung des Satirischen unterstützt diese These – die Kinder sich in die bestehende bürgerliche Gemeinschaft mit ihren strikten Regeln und Ordnungen einzufügen hatten. Positive Charaktereigenschaften wie Rücksichtnahme auf andere und schwächere Menschen werden belohnt, Grausamkeit, mangelnde Hygiene und das Durchsetzen eigener Prinzipien dagegen zahlen sich nicht aus. Kinder sollten auf eigene Bedürfnisse verzichten, um dem elterlichen und dem gesellschaftlichen Ideal zu entsprechen.

Der „Wert“ von Geschichten

Bücher übermitteln gesellschaftliche Werte und Normen. Geschichten und Bilder regen die Vorstellungskraft des Rezipierenden an. Christian Felix Weiße betont den Beitrag von Büchern zur Ausbildung der kindlichen Fantasie. Nach ihm sind wir Menschen nun „*einmal so organisiert, dass wir die Dichtung nicht entbehren können. Unsere Vernunft bildet sich nur durch Fiktionen; wir können nie ganz ohne Dichtung sein. Im Dichten der Seele, unterstützt vom Verstande, geordnet von der Vernunft, besteht das Glück unseres Daseins. Ein Kind fühlt sich nie glücklicher, als wenn es imaginiert und sich sogar in fremde Situationen und Personen hineindichtet.*

¹³⁶

Geschichten bergen die Möglichkeit, sich von bedrückenden Problemen abzulenken und Ängste zu verarbeiten. Geschichten spenden Trost. Es ist eine Vielzahl von Überlieferungen erhalten, die berichten, wie Erwachsene kranken Kindern vorlesen. Abb. 8 zeigt Hans Christian Andersen, der am Bett eines kranken Mädchens sitzt und vorliest.

¹³⁵ Vgl. dazu die detaillierte Analyse von Salomon Korn (1999) Wie in der Judenschule In: FAZ Nr. 239 14.10.1999, S. 51

¹³⁶ Christian Felix Weiße (1726-1804) In: Drews 1975, 20

Abb. 8:

Hans Christian Andersen liest am Bett eines Kindes vor



Quelle:

Elisabeth Jerichau-Baumann (1862) H. C. Andersen
laeser eventyr for et sygt barn.

Karl Fischer, der in proletarischen Verhältnissen aufwuchs, beschreibt diese Situation anschaulich: „*Aber wenn dann der Spätherbst kam, und es war naß und kalt, und rauh und Nordwind, da war ich immer krank und musste zu Bett liegen. Das Essen schmeckte mir wohl dabei, aber nicht das Trinken, denn ich musste immer Thee trinken, bittern, und da hatte ich anfänglich viel Langeweile. Aber als mein Vater das merkte, da setzte er sich zu mir, gegen Abend gewöhnlich, wenn er Zeit hatte, und dann erzählte er mir schöne Geschichten; vom goldenen Schloß, und vom goldenen Zahn und vom Hans Fürchedichnicht und alle so was.*“¹³⁷ Geschichten von einer anderen Welt, in der keine bedrückende Armut und Krankheit herrscht, lassen das Kind die Enge, den Schmerz und alle anderen Probleme vergessen.

Der Wert von Geschichten besteht darin, Kindern literarische Identifikationsmuster zur Verfügung zu stellen. Die in jedem Kind lebende Angst, aber auch verdrängte Aggressionen, werden im Märchen in bildhafter Weise konkretisiert und exemplarisch überwunden.

Paul Maar, ein erfolgreicher Kinderbuchautor der Gegenwart¹³⁸, hat von seiner schweren Kindheit berichtet, in welcher er sich mit Hilfe einer Geschichte, nicht nur Trost zusprach, sondern in gewisser Weise selbst therapierte. „*Was ich brauchte, wonach ich gierig griff, waren Trostbücher. Bücher, die mir durch ihr ‚gutes Ende‘ den festen Glauben vermittelten, auch in meinem Leben würde es irgendwann mal eine Wendung zum Guten geben, ich müsse nur durchhalten. Diese Überzeugung, die ich einzig aus meiner Lektüre zog, hielt mich psy-*

¹³⁷ Karl Fischer zit. in Göhre, Paul (Hrsg.) 1903: Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters. Leipzig In: Hardach 1981, 282

¹³⁸ Das Beispiel Paul Maars findet aus zweierlei Gründen hier Verwendung. Einmal, da der Autor anhand eines Märchens, das die Brüder Grimm zur Zeit der Romantik herausgaben, seine Therapie beschreibt. Zum anderen analysiert Paul Maar anschaulich, psychologische Prozesse, die damals wie heute aktuell sind.

chisch und vielleicht auch physisch am Leben.“ (Maar 1994, 8) Weiter führt er aus. „Ich las nahezu täglich vor dem Einschlafen beim Licht einer Taschenlampe immer dasselbe Märchen, meine Lieblingsgeschichte aus besagtem Zigarettenalbum, und zwar ‚Der Eisenhans‘. Dies wurde zum festen Ritual, bis weit über die Pubertät hinaus. Das Buch lag in der obersten Schublade meines Nachtschränkchens, die ich mit Hilfe eines Lineals so eingeklemmt hatte, das man sie nicht aufziehen konnte. Man kam nur an das Buch heran, wenn man das Geheimnis kannte: man musste den ‚Deckel‘ des Schränkchens abheben, eine schwere Marmorplatte. Irgendwann in meinem fünfzehnten oder sechzehnten Lebensjahr beendete ich von einem Tag auf den anderen das Ritual.“ (ebd.) Paul Maar beschreibt, wie wichtig ihm dieses Ritual gewesen ist. Er liest dieselbe Geschichte über Jahre hinweg. Eine erneuten Lektüre lässt den Autor die Tragweite dieses Abendrituals erkennen.¹³⁹ Paul Maar ergriff eine starke emotionale Erschütterung, als er die Botschaft dieses Märchens begriff. „Irgendwann würde ich wie der entwurzelte, gedemütigte Königsohn mein Hütchen vom Kopf nehmen, dann würden alle merken, was bis jetzt keiner außer mir wusste, und man würde staunend ausrufen: ‚Der hat ja goldene Haare!‘“ (Maar 1994, 9)

- ⇒ Geschichten transportieren also gesellschaftliche Werte und Normen. Sie regen die Fantasie von Kindern an und bieten ihnen Identifikationsmuster. Wie wir am Beispiel Paul Maars gesehen haben, entführen sie in eine bessere Welt und lassen es zu, dass wir unerträgliche Situationen ertragen.

Der Siegeszug der Gute-Nacht-Geschichten

Seit etwa 1950 ist der Begriff Gute-Nacht-Geschichten gebräuchlich geworden für kurze, meist phantastische, nicht formstrenge Geschichten, die Erwachsene Kinder vor dem Einschlafen vorlesen.

Die Bezeichnung führte J. Lepman (1891-1970) ein, die im Zusammenhang mit ihrer Kinderbucharbeit nach 1945 durch die Presse um Einsendung solcher mündlich überliefelter oder selbst erfundener Kurzerzählungen für Kinder bat. Aus dem Fundus der eingeschickten Geschichten gab sie ein Buch heraus.¹⁴⁰ Der Begriff Gute-Nacht-Geschichte umfasst inzwischen eine Fülle kurzer Geschichten, Märchen und Fabeln aus der traditionellen Kinderliteratur, auch auf belehrende Anekdoten, auf Scherz-, Rätsel- und Erzählgedichte und auf Anthologien in Bilderbuchform.¹⁴¹

¹³⁹ Paul Maar las die Geschichte Jahrzehnte später, in der Vorbereitung zu einer Rede in der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt/Main im Jahr 1994, erneut.

¹⁴⁰ Lepman, Jella (u.a.) (Hrsg.) 1951: Die schönsten Gute-Nacht-Geschichten. Bd. I, II, III, IV, V. Wien

¹⁴¹ Vgl. Doderer 1975 Bd. II, 343 f

2.2.5 Wasch- und Zähneputzzeremonien

Geschichten, Gebete, Lieder und Spielzeug sind wichtige Elemente einer beginnenden Kinderkultur. Aber auch die Einführung hygienischer Maßnahmen veränderten das Zu-Bett-Gehen der Kinder entscheidend. Voraussetzung für die Entstehung von Waschzeremonien war die Ausbildung einer körperlichen Verhaltensregulierung.¹⁴²

Entwicklung eines kontrollierten Verhaltens

Nach Norbert Elias entwickelt sich mit der beginnenden Neuzeit eine Verhaltensregulierung im Sinne einer „Zurückhaltung von Triebäußerungen“ (Elias 1976 Bd. I, 181) Zunächst sind Kinder und Erwachsene gleichermaßen die Adressaten von Belehrungen. Wendet sich eine Schrift doch einmal ausdrücklich an Kinder, so nicht, um sie zu erziehen, sondern, um sie in das Erwachsenenleben einzuführen. Erst später entwickeln sich Erziehungsmaßregeln speziell für Kinder.¹⁴³

Die Ausdifferenzierung von Räumlichkeiten korrespondiert, wie dargestellt, mit der Kontrolle körperlicher „Trieb“ und der Entwicklung von Schamgefühlen. Interessant ist die pädagogische Vermittlung der neuen Werte und Normen. Wie wurde die Einführung neuer Verhaltensmuster begründet?¹⁴⁴

Zunächst war es charakteristisch, die Zurückhaltung von Triebäußerungen mit der Allgegenwart von Engeln zu begründen (vgl. Elias 1976 Bd. I, 181): Eine unsichtbare, allgegenwärtige Macht. Innerhalb weiter Kreise der Bevölkerung war der Hinweis auf Schutzengel als Konditionierungsinstrument in der Kindererziehung lange Zeit üblich. Schutzengel, die ein Kind behüten¹⁴⁵ sind gute Geister, gleichzeitig verbreiten sie Angst vor Bestrafung.

Etwas später tritt die Selbstregulierung auf, zunächst nur in der Oberschicht. Die Menschen legen sich selbst Zurückhaltung auf. Sie handeln entsprechend der neuen Norm, da sie eine Übertretung als angstvoll, peinlich und schamvoll empfinden. Erziehung geschieht hier durch gesellschaftlichen Zwang, durch „Angst vor Menschen“ (Elias 1976 Bd. I, 182).

¹⁴² Vgl. Kapitel III 2.

¹⁴³ Vgl. Kapitel III 2.

¹⁴⁴ Vgl. Kapitel III 2.1.2

¹⁴⁵ Vgl. Kapitel III 2.2.3

Abb. 9:

Einüben hygienischer Verrichtungen am Objekt



Quelle:

110 – RECLAMES ROBERTS Document d'époque
Collection Ph. Moro

Bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts spielen rationale Argumente zur Durchsetzung eines bestimmten Verhaltens keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle. Hygienische und medizinische Begründungen, die heute so geläufig zur Verhaltensregulierung herangezogen werden, tauchen erst verhältnismäßig spät auf. Wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse erscheinen noch später als die eigentlichen Begründungen.¹⁴⁶

Begründungen für Körperkontrolle: das Beispiel „Zähneputzen“

Erziehung im hygienischen Bereich setzt die Kontrolle menschlicher Triebe und natürlicher Funktionen voraus. Im Zuge des 19. Jahrhunderts setzen sich rationale Begründungen für erzieherische Maßnahmen durch. Der Wandel der Argumente ist hier interessant, weniger als die Erziehungsabsichten selbst.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts setzt sich ein Vater mit dem Verzehr von Süßigkeiten auseinander. Er führt aus, warum Süßigkeiten Kindern schaden: „*Durch Zucker und Zuckerwerk werden die Kinder lecker, und gegen die einfachen Speisen gleichgültig. Das ist schon sehr schlimm! Aber, sie sehnen sich bald nach Leckereien, und kaufen sie sich. Das ist noch schlimmer! Können sie keine mehr kaufen, so werden sie unzufrieden mit ihren Eltern und Verhältnissen, und stehlen sich das Naschwerk, oder doch das Geld dazu. Dies zusammen ist*

¹⁴⁶ Vgl. Rutschky 1988, XXXVIII; vgl. auch Elias 1976 Bd. I, 182 f

das schlimmste.“¹⁴⁷ Der Vater nimmt eine gesteigerte Wertung des prognostizierten Verhaltens seines Sohnes vor. Zunächst verweist er auf die Verweichlichung des Kindes. Es folgt die vorhergesagte Abhängigkeit von Süßigkeiten. Die Sucht führt dann zu kriminellen Handlungen. Damit ist der Charakter des Kindes verdorben und die Erziehung hat versagt.

Medizinische Gründe, die der Vater ebenfalls gegen den Genuss von Süßigkeiten aufführt, sind demgegenüber von untergeordneter Bedeutung. „*Ich glaube ferner, dass der häufige Genuss von Süßigkeiten den Magen verschleimt, und da die Näschereien zugleich fett zu sein pflegen, verderbt. Daraus erzeugen sich dann oder vielmehr: ernähren sich Würmer, welche unzähliges Ungemach, selbst grässliche Krämpfe hervorbringen. Auch den jungen Zähnen kann der viele Zucker (der doch ein starkes Salz und Kalk enthält) nicht gut sein, am wenigsten, wenn die Kinder ihn zerbeißen, was doch nie unterbleibt. Gewiss leidet dadurch der Schmelz der Zähne, und dann der Zahn selbst, nebst seinen Nerven. Wäre dies letzte aber auch nicht der Fall, so sind die Ausdünstungen des durch Süßigkeiten verschleimten und verderbten Magens allein schon hinreichend, die Zähne des Kindes zu verderben.*“¹⁴⁸ Auch wenn damals noch keine wissenschaftlichen Erkenntnisse im heutigen Sinne die Zerstörung der Zähne durch Karies absicherten, so malt der Vater doch in bunten Bildern die gesundheitlichen Schäden durch die Süßigkeiten aus. Allein die Wortwahl - verschleimt, Krämpfe, Würmer, ... - ist dazu angetan, Kindern den Appetit auf Süßigkeiten gründlich zu verderben. Drohungen und „unabwendbare Schmerzen“ unterstreichen die Argumentation des Vaters.

Ein umgekehrter Fall - die Zähne eines Mädchens verderben, weil sich niemand darum kümmert - verdeutlicht die Tatsache, dass zunächst vielerorts die medizinische Begründung für die Zahnpflege unbekannt war.¹⁴⁹

Zhao Tianhong, 1953 in China geboren, wuchs zunächst in einer Pflegefamilie auf. Dort aß sie nur Bonbons. „*Wie gesagt, ich aß nur Bonbons, wann immer ich wollte. Wir legten sie auf die warme Herdplatte, damit sie weich wurden. So verwandelten sie sich in eine klebrige Masse, die man auseinanderziehen konnte. Jeden Tag legte ich die Herdplatte voll mit Bonbons, und niemand durfte sich erlauben, eines wegzunehmen. Schließlich bekam ich so furchtbare Zahnschmerzen, dass ich nicht einmal mehr Brei essen konnte. Das werde ich nie vergessen: ich musste ständig ins Krankenhaus zum Zahnarzt. Trotzdem kam immer noch niemand auf die Idee, mir die Zähne zu putzen. Die waren schon bis an die Wurzeln kaputt.*“¹⁵⁰ Zhao Tianhong lebt als kleines Kind in einer Pflegefamilie. Diese verwöhnt das Mädchen, weil sie eine finanzielle Geldquelle darstellt und weil vermutet wird, dass Zhao Tianhong der Familie Glück bringt. Um ihr das Leben zu versüßen, füttert die Familie die Pflegetochter ausschließlich mit Bonbons. Ohne Zahnpflege verfaulen die Kinderzähne. An diesem Beispiel zeigt sich die Ungleichzeitigkeit der Einführung neuer Produkte und darauf

¹⁴⁷ Ein Vater zu Beginn des 19. Jahrhunderts zit. in Rutschky 1988, XXXIX

¹⁴⁸ ebd.

¹⁴⁹ Ich verwende ein Beispiel aus der ethnologischen Forschung im historischen Teil, weil dies die geschichtliche Entwicklung verdeutlicht. Außerdem gibt es allgemeine globale Entwicklungen.

¹⁵⁰ Zhao Tianhong: Die Milchmutter. In: Schlenker, Traudel (u.a.) (Hrsg.) 1993: Im Traum war ich ein Schmetterling. Chinesen erzählen ihre Kindheit. Leipzig. In: Renner 1997, 264

abgestimmte Verhaltensweisen. Die synthetische Herstellung von Zucker führt zu einem sprunghaften Ansteigen des Konsums von süßen Nahrungsmitteln. Der vermehrte Genuss von Süßigkeiten schadet den Zähnen. Deshalb ist es nötig, hygienische Verhaltensweisen einzuführen, die die Zähne schützen. Die Schadstoffe des synthetischen Zuckers sind zunächst jedoch unbekannt. Deshalb fehlt die Aufklärung. Die Reaktionen auf den Umgang mit neuen Produkten variieren individuell. Der Vater zu Beginn des 19. Jahrhunderts argumentiert gegen den Zuckergenuss, auch wenn er keine medizinischen Begründungen kennt. Die Pflegefamilie Zhao Tianhongs zeigt kein Interesse, die Tochter zu erziehen. Erst die Mutter besorgt Zhao Tianhong später Zahnbürste und Putzmittel, damit diese ihre Zähne sauber halten kann.

Sauberkeit und Disziplinierung

Neben der Vermittlung von Reinlichkeit und Sauberkeit bedeutet die Erziehung zu hygienischem Verhalten auch Disziplinierung: in Form von Triebunterdrückung wird Gehorsam eingebüttet. Zwei Beispiele verdeutlichen dies.

Zunächst ein historisches Exempel, in welchem das hygienische Verhalten vor dem Schlafen genau geregelt wird. In einem Gesetz für die Lebensordnung von Anstaltszöglingen heißt es: „*Nach der Ankunft in den Schlafsälen spült sich jeder den Mund aus, entkleidet sich, legt seine ausgezogenen Kleidungsstücke und setzt seine Schuhe oder Stiefel an die bestimmte Stelle. Wer einen Kammertopf gebraucht hat, muß solchen so tief unters Bett stellen, daß kein An- und Umstoßen von der (sic!) Vorübergehenden zu befürchten ist. Nachdem man sich untereinander gute Nacht gewünscht hat, darf nicht weiter gesprochen werden.*“¹⁵¹ Vor dem Schlafengehen mussten die Kinder demnach Zähne putzen, d.h. Mund ausspülen, Anziehsachen zusammenlegen, den Nachttopf nach Benutzung unters Bett stellen und nach dem Wünschen einer „Guten Nacht“ einschlafen. Die Aufzählung dieser Tätigkeiten ist stringent und ein unbedingter Gehorsam ist erforderlich. Gründe für diese Handlungen, die vor dem Schlafengehen verrichtet werden mussten, werden nicht genannt. Es ist wahrscheinlich, dass sie in den Augen derer, die sie erließen, zum Besten des Kindes geschahen, denn sie sind den „Beiträgen zur Veredelung der Menschheit“ entnommen. Allerdings scheint es nicht nötig, diese Vorgehensweise zu rechtfertigen, weder vor den Rezipienten des Ratgebers, noch vor den Schülern der Anstalt. Hygienische und medizinische Begründungen, die heute so geläufig zur Legitimierung von Verhaltensmaßnahmen herangezogen werden, tauchen erst später auf.

Das zweite Beispiel stammt aus einem Bericht Jia Minghuis, einer Chinesin, die 1958 geboren wurde, und ihre Erziehung im Kindergarten beschreibt.¹⁵² Über die Erziehung zur Sauberkeit berichtet sie: „*Jungen und Mädchen schliefen in einem Raum, aber waschen durften wir uns nur getrennt. Am Badetag mussten wir uns in einem großen Raum ausziehen, dann*

¹⁵¹ C.J.R. Christiani: Gesetze und Verfügungen für die Lebensordnung der Anstaltszöglinge (1802) §28 zit. In Rutschky 1988, 203

¹⁵² Nun erneut ein Beispiel aus der ethnologischen Forschung, das die historischen Gegebenheiten illustriert, vgl. Anmerk. 148

*gingen wir zusammen in die Dusche und die Ayi wusch uns. Die Toilette haben wir gemeinsam benutzt, es gab nur die eine.“¹⁵³ Die Erzieherinnen waren darauf bedacht, die Kinder ohne viel Aufwand zu säubern, Gefühle eines einzelnen Kindes zählten wenig: „*Im Kindergarten lief alles kollektiv, sogar das Auf-die-Toilette-Gehen; nur kollektiv. Abends nach dem Zubettgehen, und auch beim Mittagsschlaf, durften wir nicht mehr raus. Aber vor dem Zubettgehen sollten wir unbedingt! Kinder sind nicht wie Erwachsene! Aber wenn wir dann im Bett lagen, dann musste das eine oder andere Kind eben doch Pippi machen. Allein durften wir nicht zur Toilette, also sind wir heimlich hingeschlichen. Wenn sie uns erwischt haben, wurden wir bestraft. Nach dem Mittagsschlaf bekam jedes Kind ein Glas Milch mit Keksen oder Bonbons. Aber die unartigen Kinder gingen leer aus. Ich war sehr geschickt, ich wurde nie erwischt. Abends waren sie besonders streng. Wenn die Ayi plötzlich auftauchte, legten wir uns schnell auf den Boden, das sollte dann so aussehen, als ob wir aus dem Bett gefallen wären.*“¹⁵⁴ Die Kinder sind gezwungen, ihre Triebe und Bedürfnisse zu unterdrücken. Zum einen erleichtern die gemeinsamen Waschungen und anderen Verrichtungen die Arbeit der Erzieherinnen. Wenn mehrere Kinder zum gleichen Zeitpunkt dieselbe Tätigkeit ausführen, bedeutet dies Zeitersparnis. Zeitaufwendige Einzelbetreuung wird überflüssig.*

Darüber hinaus betont die kollektive Form der Erziehung die Gruppe: der Einzelne und seine Bedürfnisse sind unwichtig. Was zählt ist die Gemeinschaft. Individuelle Wünsche und Bedürfnisse müssen sich dem Ganzen unterordnen. Einmal verinnerlicht, überträgt sich der kollektive Gedanke auf individuelle Einstellungen und Handlungsmuster. Die Erziehung zur Sauberkeit in Form von kollektivem regelmäßiger Zwang bedeutet dann nicht nur die Vermittlung von hygienischen Idealen, sondern Zwang und Disziplinierung. Der Einzelne muss sich der Gruppe unterordnen meint Jia Minghui, wenn sie die Erziehungsideale im chinesischen Kindergarten beschreibt: „*Gleich zu sein, wie die anderen zu sein, ist richtig, sich anders zu verhalten als die anderen ist falsch.*“¹⁵⁵

⇒ Die Erziehung von Kindern zu Sauberkeit und Hygiene verändert entscheidend das Zubett-Gehen von Kindern. Die Kontrolle von Körperfunktionen und die Entwicklung von Schamgefühlen geht mit der Einführung regelmäßiger Wasch- und Zähneputzzemonien einher. Die historischen Beispiele zeigen einen Wandel in der Argumentation. Zunächst begründet man die Einführung bestimmter Erziehungsabsichten mit transzendenten Wesen, dann mit Schamgefühlen und schließlich mit rationalen Argumenten. Im Laufe des 19. Jahrhundert gewinnen wissenschaftlich medizinische Gründe zunehmend an Bedeutung.

Beispiele aus dem außereuropäischen Raum belegen Länder übergreifend, dass die Vermittlung von hygienischen Verrichtungen mit der Triebunterdrückung und Disziplinierung von Kindern einhergeht.

¹⁵³ Minghui, Jia: Alle mussten gleich sein. In: Schlenker, Traudel (u.a.) (Hrsg.) 1993: Im Traum war ich ein Schmetterling. Chinesen erzählen ihre Kindheit. Leipzig. In: Renner 1997, 285

¹⁵⁴ ebd., 284

¹⁵⁵ ebd., 285

2.3 Einblick in die Erziehungspraxis

Zwei Beispiele, die abendliche Verabschiedung und der Umgang mit kindlichen Ängsten gewähren einen eingeschränkten, aber lebendigen Blick in die historische Erziehungspraxis.

2.3.1 Küsse und Tränen - Verabschiedung

Schlaf bedeutet immer auch die Trennung von gewohnten, alltäglichen Situationen und von nahestehenden Menschen. Deshalb ist die Verabschiedung im Einschlafritual von zentraler Bedeutung. G.F. Schumacher berichtet zu Beginn des 19. Jahrhunderts vom schweren Leben seiner Mutter, die als Witwe ihn und seine Geschwister allein großzog. Nur in den Abendstunden spürt der Sohn die Liebe der Mutter. „*In der stillen Stunde um 1 oder 2 Uhr legte meine Mutter dann wohl die Arbeit bei Seite, um die Ruhe zu suchen, die sie leider wohl selten fand. Ihr Schlafzimmer stieß an unser Kämmerchen; gewöhnlich kam sie herein, weckte uns, gab uns die Hand, küsste uns und fragte dann im tiefsten Ton der Mutterliebe: Wer bin ich denn? Und da hatte sie uns gelehrt zu antworten: liebe Mutter. Auch ich that es, aber unter den sonderbarsten Aufregungen und Gefühlen. War das denn dieselbe Mutter, die oft den Tag über kein Wort, oder ein hartes nur, zu mir sprach? Liebte sie mich und die Anderen wirklich, sie, die den Tag über so finster und unfreundlich gegen uns war?*“¹⁵⁶ Das zwiespältige Verhalten der Mutter verwirrt G.F. Schumacher: „*Es war mir, als hätte ich zwei Mütter, eine andre bei Tage, eine andre in dieser stillen Stunde der Nacht. Ich fühlte mich gedrückt, konnte meine Gedanken nicht zur Klarheit bringen, und schlief so wieder ein.*“¹⁵⁷ Er selbst erklärt sich das Vorgehen der Mutter folgendermaßen: „*Jetzt kann ich es ihr wohl nachfühlen, was sie dann empfand. Schon ein ruhig schlafendes Kind an sich stimmt unser Herz fröhlich; dann aber unser eigenes Kind! Nun dazu die Erinnerung an den verflossenen Tag, - das Gefühl, gegen diese Kinder zu hart gewesen zu sein, das tief empfundene Gefühl, dass nicht Mangel an Liebe sondern nur der harte Druck des Lebens unser Gemüth so verstimmen konnte, - Alles, Alles dies stürmt auf das wunde Herz ein, und unter Thränen möge man dem Kinde bitten, was man demselben zu viel gethan, und ihm die Ueberzeugung geben: Glaub nur, ich liebe dich doch, wenn es auch oft nicht so scheint.*“¹⁵⁸

Die Mutter, die, bedingt durch ein hartes Leben, überlastet ist und ihre Liebe den Kindern nicht mitteilen kann, ist dazu nur am Abend in der Lage, wenn die Kinder schlafen und wenn sie selbst zur Ruhe gekommen ist. Dann teilt sie den Kindern ihre Liebe nicht nur verbal mit, sie sucht darüber hinaus den körperlichen Kontakt, der ihr, mehr noch als Worte, die tagsüber verdrängte Nähe bringen soll. C.F. Schumacher beschreibt die Gefühle und das Verhalten

¹⁵⁶ G.F. Schumacher 1841: Genrebilder aus dem Leben eines siebzigjährigen Schulmanns, ernsten und humoristischen Inhalts. In: Schlumbohm 1983, 360

¹⁵⁷ ebd.

¹⁵⁸ ebd.

seiner Mutter in pathetischer Weise: In der Zeit vor dem Einschlafen hält die Mutter eine Rückschau auf den vergangenen Tag und zeigt die enge Verbundenheit mit ihren Kindern.

2.3.2 Umgang mit kindlichen Ängsten

Weil der Schlaf die Kinder von der gewohnten Welt trennt, haben sie Angst, vor allem wenn sie allein sind. Im 18. Jahrhundert riet man den Eltern, die Kinder abzuhärten und ihnen die Angst vor der Dunkelheit abzugewöhnen, indem man sie mit der Furcht konfrontierte. Nur vereinzelt stellte man den Kindern künstliche Lichtquellen auf.

Abhärtung als Erziehungsmittel gegen kindliche Ängste

J.B. Basedow rät in einem Ratgeber des 18. Jahrhundert die Kinder abzuhärten: „*Wenn Kindern vor der Finsternis graut, so ist es allemal unser eignes Versehen. Wir müssen in ihren ersten Lebenswochen, vornehmlich zu der Zeit, wenn sie bei Nacht getränkt werden, zuweilen das Licht auslöschen. Sind sie einmal verwöhnt, so muß man ihre Krankheit nach und nach heilen. Das Licht verlischt; es wird langsam angezündet; künftig noch langsamer; endlich ist es in einer Stunde nicht möglich; und unterdessen wird mit Munterkeit in der Gesellschaft gesprochen und etwas, welches die Kinder gern haben, genossen. Nun brennt bei Nacht kein Licht mehr; nun führt man sie an der Hand durch stockfinstre Zimmer; nun sendet man sie in dieselben, etwas Angenehmes zu holen.*“¹⁵⁹ J.B. Basedow bezeichnet die kindliche Angst vor der Dunkelheit als eine Krankheit, die heilbar ist. Kinder, die sich im Dunkeln ängstigen, sind in seinen Augen verwöhnt. Der Pädagoge sucht die Schuld für kindliche Angstzustände bei der Mutter, die das Kind bei Licht gestillt hat. Um dem Kind die Ängste abzugewöhnen, rät er, in kleinen Schritten das Kind an die Dunkelheit zu gewöhnen.

Die Ängste des Kindes werden nicht thematisiert. In erster Linie geht es um die Abhärtung des Nachwuchses.

J.B. Basedow lässt offen, wie die Erziehenden sich verhalten sollten, wenn das Kind die Befürchtungen nicht ablegt. Was taten Kinder, die in der Nacht im Haus umherwanderten? Friedrich Bodenstedt erinnert sich: „*Der Himmel weiß, wie viele unruhevolle Nächte ich dort¹⁶⁰ zugebracht habe, bis ein jüngerer Bruder meiner Mutter einige Wochen zu Besuch kam und einmal etwas spät in der Nacht, aus einer Gesellschaft heimkehrend, mir auf der Treppe begegnete in einem Zustande, der ihn befürchten ließ, dass ich den Verstand verloren habe oder nachtwandle. Ich ging, wie er zu bemerken glaubte, mit geschlossenen Augen, in*

¹⁵⁹ Basedow, J.B. 1773: über die Abhärtung bei Kleinkindern zit. in: Rutschky 1988, 259

¹⁶⁰ Der Verfasser spricht von seinem abseits gelegenen, dunklen Kinderzimmer.

eine Bettdecke gehüllt, die ich krampfhaft festhielt, die Füße unbekleidet.“¹⁶¹ Nicht immer ließen Eltern ihre Kinder allein mit den Ängsten.

Nachtlichter um 1900

Gabriele Reuter berichtet in ihrem Buch „Vom Kinde zum Menschen“, dass es bereits um die Jahrhundertwende Nachtlichter gab: „*Etwas Fabelhaftes war auch das Nachtlicht. Ein Glas mit Wasser, auf das eine Schicht Öl gegossen wurde, und auf dieser schwammen wieder ein kleines Fahrzeug aus einem Stückchen Kork und Flügelchen von buntem Karton, die zuweilen eine Nase oder ein Auge oder ein winziges bisschen Wams sehen ließen, weil sie meist aus alten Spielkarten gefertigt wurden. Aus diesen Flügelchen erhob sich das Lichtlein, das die Nächte unsers Kinderschlafs mild durchleuchtete.*“¹⁶² Die Autorin erinnert sich noch ganz genau an das Gefühl von Wärme und Geborgenheit, das das aufgestellte Licht in ihr weckte. Mücken und kleine Tiere, die sich in dem Licht gefangen hatten, regten ihre Fantasie an.

- ⇒ Im 18./19.Jahrhundert ändert sich die Perspektive auf Kinder und Kindheit grundlegend. Geschichten, Gebete, Lieder, Spielzeug und Handlungsmuster entstehen, die in einen pädagogischen Kontext eingebunden sind. Die für Kinder entwickelte Kultur lässt sich im Bereich des kindlichen Einschlafens detailliert nachweisen und ist äußerst differenziert. Kinderkulturelle Elemente tauchen zeitlich versetzt in den verschiedenen Gesellschaftsschichten auf. Bürgerliche Kreise haben Leitbildfunktion. Vertreter der bürgerlichen Schicht wie Lehrer, Ärzte, Pädagogen und Pfarrer formen die Leitbilder in weit verbreiteten Erziehungsratgebern.

Die Kinderkulturelemente und das pädagogische Verhalten haben ambivalente Züge. Einerseits werden Kinder räumlich und geistig abgeschoben. Das Kinderzimmer verbietet die Kinder am Abend aus den Räumen der Erwachsenen. Eltern und Pädagogen präsentieren Kindern zudem eine gefilterte Welt ohne Sexualität, Krankheit und Tod. Auf der anderen Seite entstehen Objekte - Geschichten, Gebete, Lieder, Spielzeug etc. -, die Kinder beschäftigen, erfreuen und bilden. Eine Welt für Kinder entwickelt sich, die die kindliche Sozialisation bereichert. Gleichzeitig transportieren die kinderkulturellen Elemente pädagogische Absichten. Diese beinhalten nicht nur die Vermittlung von Informationen, die Weitergabe von Werten, Normen und Traditionen, sondern auch Verhaltensweisen, die Kinder zu Regelmäßigkeit, Struktur und Disziplin erziehen.

¹⁶¹ Bodenstedt, Friedrich von 1888: Erinnerungen aus meinem Leben. Jena In: Weber-Kellermann 1997, 142

¹⁶² Reuter 1921, 34 zit. in Weber-Kellermann 1979, 145

IV Lebensform Familie

Im Zentrum der folgenden, auf empirischer Forschung basierenden Untersuchung, steht die Frage der Ausbildung kindlicher Einschlafrituale in Familien der bundesrepublikanischen Gesellschaft.

Familienleben in Deutschland ist vielfältig. Gilt dies bereits für das Familienleben deutscher Familien, so nimmt die Vielfalt bei der Einbeziehung von Familien ausländischer Herkunft zu. Diese Familien unterscheiden sich nach ihren Migrationserfahrungen, ihrer kulturellen Herkunft, ihrer Integration in die deutsche Gesellschaft, ihrem aufenthaltsrechtlichen Status, ihren Wanderungsoptionen Um der veränderten Situation in der BRD gerecht zu werden, habe ich in einer empirischen Erhebung zwei Gruppen befragt: Familien mit türkischem Migrationshintergrund und deutsche Familien.

Zunächst führe ich die im vorangegangenen Kapitel gelegten Grundlagen zur historischen Entwicklung der Familie weiter. Es folgen Ausführungen zum Wandel der Familienformen und zur gegenwärtigen Situation der Familie. Schließlich werden Spezifika von Familien mit türkischem Migrationshintergrund behandelt. Mit Hilfe dieser Informationen ist es dann möglich, die in den befragten Familien üblichen Gestaltungsmuster inhaltlich zu füllen, um sie einem sozial und kulturell geprägten familialen Erziehungskontext zuzuordnen.

Um der Bedeutung des Einschlafrituals als ein wichtiges familiales Sozialisationselement gerecht zu werden, gehe ich abschließend auf die Familie als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse ein.

1. Leitbilder und historische Familienrealitäten

Familie ist keine homogene Institution und sie ist es auch nie gewesen. „Die Familie“ an sich gibt es nicht und gab es nie. Es existieren immer verschiedene Formen des familialen Zusammenlebens nebeneinander. Daher ist es nicht möglich, Familie allgemein und jenseits der historischen Zeitbezüge zu bestimmen. Fuchs hat darauf hingewiesen, das familiale Gemeinschaften nur im jeweiligen Kontext verstanden werden können, „je nach Kultur, nach sozial-örtlicher Verortung und nach den historischen Bezügen“ (Fuhs 2007, 23). Gesellschaftliche Mythen von der Familie beschreiben nicht immer reale Gegebenheiten. Deshalb muss das „Familienleitbild“ (Fuhs 2007, 20) einer Zeit und Kultur deutlich von den real existierenden Familien unterschieden werden. Das Familienleitbild einer Epoche ist jenseits der realen Ausprägung familialer Gemeinschaften aussagekräftig. Es hat Zeichencharakter, lässt es doch

Rückschlüsse auf die herrschenden Vorstellungen, Emotionen, Werte und Normen einer Gesellschaft zu.

So konstatiert die historische Familienforschung für das 18. Jahrhundert tiefgreifende Modifikationen in den Familienstrukturen, die mit gesellschaftlichen Strukturveränderungen einhergehen. Kennzeichnend für Familien vor der Industrialisierung war das gemeinsame Leben und Arbeiten in einem gemeinschaftlichen Verbund. In Folge der Industrialisierung löste sich diese Haus- und Wirtschaftsgemeinschaft auf. Die, zunächst bürgerliche, Kleinfamilie entstand. Geschlechtsspezifische Rollenmuster bildeten sich heraus, wobei der Mann für die außerhäusliche Erwerbsarbeit zuständig war und die Frau sich auf das familiale Innenleben beschränkte. Der Zusammenhalt von Familien basierte nun weniger auf einer ökonomischen als auf einer emotionalen Grundlage.¹⁶³ Kindheit, als eine von der Erwerbsarbeit freigestellte und von der Welt der Erwachsenen getrennte und sich unterscheidende Lebensphase entstand. Die Kindererziehung, in welcher die Normen und Werte der bürgerlichen Gesellschaft übermittelt wurden, gewann an Bedeutung.¹⁶⁴ Dass es sich bei diesem neuen Familientyp und den veränderten Erziehungsverhalten vor allem um ein Leitbild handelt und nicht um den Normalfall der existierenden Familien des 19. Jahrhunderts, belegen die Quellenzitate im historischen Kapitel.¹⁶⁵

Der Nationalsozialismus stellte einen wesentlichen Einschnitt im Familiengefüge dar. Da die Geschlossenheit der Familie aus der Sicht eines totalitären Systems immer auch Potenziale der Abweichung und Subversion beinhaltet, überließ der Nationalsozialismus die Erziehung der nachfolgenden Generation nicht ausschließlich der Familie. Die ideologiekonforme Einstellung der Jugend sollte durch eine umfangreiche staatlich organisierte und kontrollierte Kinder- und Jugendarbeit sichergestellt werden. Daneben beeinflussten staatliche Maßnahmen, wie einerseits Familienförderungen und andererseits Zwangssterilisationen, direkt eine im Sinne des Staates gewollte Form von Familie.¹⁶⁶

Der zweite Weltkrieg zerstörte zahlreiche Familien und Beziehungen. Die gesellschaftliche Entwicklung privater Lebensformen stagnierte vor dem Hintergrund existenzieller Bedrohungen und dem Auseinanderbrechen von Lebensformen.

Nach dem zweiten Weltkrieg, in den 50-er Jahren, eröffneten sich neue Perspektiven. Das Modell der Kleinfamilie mit dem erwerbstätigen Vater, der nichterwerbstätigen Hausfrau und

¹⁶³ Talcott Parsons verweist schon 1943 auf den interessanten Zusammenhang zwischen Familie und Verwandtschaft. Er stellt die These auf, dass die Kernfamilie von verwandtschaftlichen Bindungen und Traditionen relativ unabhängig ist und sich erst dadurch affektive, emotional geprägte Beziehungen entwickeln konnten. Starke verwandtschaftliche Verflechtungen auf der Basis von wirtschaftlichen und sozialen Normen und Abhängigkeiten behindern dagegen zumindest den direkten Ausdruck persönlicher Gefühle (vgl. Parsons 1964, 84 ff).

¹⁶⁴ Vgl. hierzu die ausführliche Diskussion in Kapitel III

¹⁶⁵ Dies gilt insbesondere für den Einblick in die proletarischen Verhältnisse im 19./20. Jahrhundert (vgl. Kapitel III 2.1.2)

¹⁶⁶ Vgl. hierzu die ausführliche Darstellung, die die Förderung von Ehen und Geburten einerseits und die Maßnahmen zur Eindämmung unerwünschter Verbindungen andererseits thematisiert bei Lakemann 1999, 27 ff

Mutter sowie zwei Kindern, erfuhr eine weitgehende Akzeptanz. Dies lässt sich anhand steigender Geburten- und Heiratsraten belegen.¹⁶⁷

2. Familie heute: Vielfalt von Lebensformen

Seit dem Ende der 60-er Jahre ist eine zunehmende Individualisierung und damit einhergehend eine verstärkte Vielfalt von Lebensformen, erkennbar. Traditionelle Zusammenhänge lösen sich auf, neue Lebensgestaltungen werden sichtbar.

Das heutige Erscheinungsbild der Familie unterscheidet sich von dem früherer Zeiten. Es wird stark durch die Tendenz zur Kinderlosigkeit oder zur Ein-Kind-Ehe geprägt. Außerdem gibt es viele Rest-Familien, in denen die Eltern nach dem Auszug der erwachsenen Kinder allein zusammenleben. So bestehen zwei Fünftel aller Familien nur aus den Ehepartnern und ein weiteres Viertel beschränkt sich auf Vater, Mutter und ein Kind. Der Anteil der allein Leben- den und der unverheirateten Paare steigt stark an (vgl. Luczak 2000, 26). Dies wird an einem Zahlenvergleich deutlich. Im Deutschen Reich kamen 1871 durchschnittlich 4,6 Personen auf einen Haushalt.¹⁶⁸ 1970 betrug die durchschnittliche Haushaltsgröße in der Bundesrepublik Deutschland 2,7 Personen (vgl. Hardach 1981, 46). Heute beträgt sie 2,2 Personen.¹⁶⁹ Dagegen hat die zahlenmäßige Bedeutung der unvollständigen Familien, bei denen es sich überwiegend um alleinerziehende Frauen mit ihren Kindern handelt, in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Jede dritte Ehe wird heute geschieden (vgl. Luczak 2000, 38). Die neuen Tendenzen zeigen Veränderungen im familialen Zusammenleben. Das Anwachsen alternativer Lebensstile bewegt sich aber nach Hettlage in Größenordnungen, die es nicht rechtfertigen, „diese Phänomene zu zentralen Formen des Zusammenlebens jenseits der Familie aufzuwerten (2000, 72). Es sind also eine Vielzahl neuer Familienformen entstanden. Dies bedeutet aber nicht, dass - wie oft zu hören ist - die Familien verschwinden oder immer mehr an Aufgaben verliert. Nach wie vor hat die Familie eine grundlegende Bedeutung bei der Zuteilung, Reproduktion und Gewinnung gesellschaftlicher Macht (vgl. Fuhs 2007, 30).¹⁷⁰

Mit dem Wandel der Familienformen geht jedoch eine Veränderung der Berufs- und Lebensperspektiven aller Familienmitglieder einher. Wobei in den letzten Jahrzehnten tiefgreifende Veränderungen vom Wandel der Frauenrolle ausgegangen sein dürften. Das differente Bil-

¹⁶⁷ Das Modell der Kleinfamilie fügte sich optimal in die ökonomischen Bedingungen der Nachkriegszeit. Der erwerbstätige Vater war in hohem Maße flexibel und konnte seine Arbeitskraft voll in den Wiederaufbau der Wirtschaft einbringen, da die Ehefrau für die Reproduktion seiner Arbeitskraft und für die Haus-, Erziehungs- und Bildungsarbeit innerhalb der Familie zuständig war (vgl. Sieder 1997, 224).

¹⁶⁸ Zu einem Haushalt gehören zusammenwohnende und eine wirtschaftliche Einheit bildende Personengemeinschaften sowie Personen, die allein wohnen und wirtschaften. Die Einpersonenhaushalte verschieben die Zahlen, bezogen auf die Familiengröße, leicht nach unten.

¹⁶⁹ Im Jahr 2006 gab es ca. 82.600.000 Haushaltsmitglieder, die sich auf 37.800.000 Haushalte verteilt. Daraus ergeben sich 2,08 Personen je Haushalt. Vgl. Statistisches Bundesamt, Stand: 2006

¹⁷⁰ vgl. hierzu die Ausführungen zum familia vermittelten Bildungskapital in Kapitel IV 4.

dungs- und Erwerbsverhalten von Frauen korrespondiert mit einer veränderten Lebensplanung. Zwei Drittel aller Mütter sind berufstätig, unter ihnen mehr als die Hälfte aller Mütter von Kleinkindern. Familie und Beruf werden zunehmend nicht mehr nacheinander, sondern zeitgleich realisiert. Dieser gesellschaftlich relevante Wandel des traditionellen Rollenverständnisses der Frau führt zu einer notwendigen Neudefinition der innerfamilialen Rollenzuweisungen zwischen Frauen und Männern. Dies stellt vor allem Männer vor die Notwendigkeit der Verhaltensänderung. Die oftmals mangelnde bzw. fehlende Bereitschaft der Männer, hier Verantwortung zu übernehmen, birgt ein für Familien hohes Konfliktpotential in sich. Gegenwärtig ist daher eine Modifikation der Beziehungen zwischen den einzelnen Mitgliedern einer Familie zu beobachten. Dies betrifft aber nicht nur Eltern bzw. Kinder untereinander, sondern auch Erwachsene und Kinder. Hareven und Mitterauer (1996) weisen auf die zunehmende Trennung der Lebensbereiche von Kindern und erwachsenen hin. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist jede einzelne Familie. Sie ist ein kulturelles Phänomen und verfügt über eine spezifische Familienkultur mit jeweils historischen Formen des Lebens, mit unterschiedlichen Familientraditionen und -ritualen, die wiederum von gesellschaftlichen Umgebungsbedingungen beeinflusst werden.

3. Spezielle Komponenten von Familien mit Migrationshintergrund

In den BRD leben zur Zeit ca. 7,3 Millionen Menschen ausländischer Herkunft. Dies entspricht einem Bevölkerungsanteil von etwa 9%.¹⁷¹ Die türkischstämmigen Einwohner stellen hierunter mit ca. 1,7 Millionen Mitbürgern¹⁷² die größte Gruppe.¹⁷³

Die kulturspezifische Form und Ausprägung des Erziehungsverhaltens der türkischen Probanden, sowie deren Dynamik stellen eine Interaktion zwischen den Gesellschaften des Herkunftslandes und des Aufnahmelandes dar. Die Beibehaltung spezifischer kultureller Muster und auch deren Veränderung sind in hohem Maße kontextabhängig und durch eine Vielzahl von Faktoren bestimmt. Nach Herwartz-Emden sind vier Ebenen zu bedenken. Zunächst die individuellen Orientierungen (Mikroebene), dann die kulturelle Beziehungsstruktur, des weiteren die sozialräumlichen Kontexte und letztendlich die institutionelle Struktur der Gesellschaft (Makroebene) (vgl. Herwartz-Emden 2000, 4). Zunächst sind die letzten Ebenen Gegenstand der Betrachtung. Die individuellen Orientierungen sind aufgrund der Darstellung der Interviewaussagen dezidiert nachzulesen. Auf die kulturelle Beziehungsstruktur wird immer wieder, auch in dieser Systematik, Bezug genommen.

¹⁷¹ Statistisches Bundesamt, Stand: 29.11.2007

¹⁷² Statistisches Bundesamt, Stand: 31.12.2007

¹⁷³ Hinzu kommen die eingebürgerten deutschen Staatsbürger mit türkischem Migrationshintergrund (2006: 33.388; 2005: 32.661; 2004: 44.465), Statistisches Bundesamt, Stand: 31.08.2007

Die externen Bedingungen und Umstände, wie das Rechtssystem der Aufnahmegerügschaft setzen den Rahmen des sozialen Lebens der Migrantfamilien. Daneben beeinflussen die ökonomischen Ausgangsbedingungen, die Arbeitszusammenhänge, die Wohnbedingungen und institutionellen Vorgaben das Familienleben der eingewanderten Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Migranten sind weiterhin – mehr oder weniger – den kulturellen Werten des Aufnahmelandes ausgesetzt. All diese Faktoren wirken zusammen und evozieren ein bestimmtes Verhalten. Beeinflussungsfaktoren sind also Bedingungen, die die Aufnahmegerügschaft vorgibt und kulturelle Muster, die die Einwandererfamilien mitbringen.

3.1. Variationsbreite von Familien mit türkischen Wurzeln

Türkische Migrantfamilien in Deutschland entstammen unterschiedlichen Kontexten: die einheitliche türkische Familie gab und gibt es nicht. Die ethnische Zugehörigkeit, die Herkunft im Heimatland, die soziale und ökonomische Lage bilden Kategorien, die die Familienform beeinflussen.

In der Türkei, dem Herkunftsland der befragten Familien mit Migrationshintergrund, lebt ein Großteil der Bevölkerung in ländlichen Gebieten und ist von traditionellen, nicht-industrialisierten, ruralen Lebensformen beeinflusst. Eine dichotome Zuordnung der türkischen Bevölkerung in Form der traditionellen Großfamilie – als Gegenstück zur westlich orientierten Kleinfamilie – greift jedoch zu kurz. Vielmehr ist von unterschiedlichen Familientypen auszugehen, die sich nach Kagitcibasi (1997) an drei Formen orientieren. Zunächst gibt es die „functionally extended family“, die als erweiterte Familie gilt und dem ländlichen Raum mit kollektiven Strukturen entstammt. Hier bestehen starke familiale Bindungen, auch wenn aufgrund von Migration, Binnen- oder externer Migration, sich die engen räumlichen Beziehungen auflösen. Der zweite Typ, die „independent family“ ist eher westlich orientiert. Familiale Bindungen und Verpflichtungen spielen eine untergeordnete Rolle. Individualistische Züge sind innerhalb dieser Gemeinschaften ausgeprägter als kollektivistische. Die „emotional interdependence family“ ist als dritter Typus eine Form, die einen hohen Grad an familialer Bindung und Verantwortung zeigt bei damit einhergehender finanzieller Unabhängigkeit. Die Familie gilt hier als ein Ort hoher emotionaler Nähe, die jedoch den Mitgliedern eine individuelle Entwicklung erlaubt.¹⁷⁴

Das vorgestellte Familienmodell gilt, so Spohn (2002) sowohl für die türkische Gesellschaftsstruktur, die enormen Wandlungen unterliegt, als auch für Migrantfamilien. Lässt man dieses theoretische Modell zu, so ist es möglich dichotome Zuordnungen wie Großfamilie –

¹⁷⁴ Aufgrund der bewussten Beschränkung auf ein Handlungsfeld in dieser Studie, ist es unmöglich die türkischen Probandenfamilien diesen Familientypen zuzuordnen. Dazu wäre es nötig, weitere Handlungsfelder zu betrachten. Gleichwohl ist es wichtig festzustellen, dass die Familienformen different sind und nicht einem Modell angepasst werden können.

Kleinfamilie, Tradition – Moderne, Kollektivismus – Individualismus, zu überwinden und komplexe Gegebenheiten in die Überlegungen mit einzubeziehen.

Wichtig erscheint darüber hinaus die Tatsache, dass so der Wandel von Familienstrukturen transnational besetzt ist und nicht erst in der Aufnahmegergesellschaft beginnt.

Das vorgestellte Familienmodell verdeutlicht, mehr oder weniger ausgeprägt in allen drei Formen, die enorme Bedeutung von Austausch, Bindung und Orientierung innerhalb von Familien in der Türkei.

3.2. Einfluss der Migrationssituation

Familien in Deutschland mit Migrationshintergrund unterscheiden sich nach ihren Migrationserfahrungen, ihrer kulturellen Herkunft, ihrer Integration in die deutsche Gesellschaft, ihrer nationalen und ethnischen Zusammensetzung, ihrem Humanvermögen und ihren Wanderungsoptionen. Vielfalt und Differenziertheit von Familien mit Migrationshintergrund, sind abhängig von den genannten Bedingungen. So hat sich beispielsweise in den letzten Jahren der individuelle Migrationszeitpunkt im Familienzyklus verlagert. In den 50-er/60-er Jahren galt das Migrationsmuster, dass der in der Bundesrepublik arbeitende Vater die Familie, die noch etliche Zeit im Heimatland lebte, nachziehen ließ. Inzwischen hat sich der Migrationszeitpunkt der einzelnen Familienmitglieder untereinander angenähert. Familiengründungen erfolgen mehrheitlich nun in der Aufnahmegergesellschaft, d.h. Migration und Familiengründung fallen immer häufiger zusammen (vgl. Sechster Familienbericht des BMfFSFJ 2000, VIII).

Die Migrationsbewegungen sind in der Regel nicht innerhalb von einer Generation abgeschlossen. Man differenziert mittlerweile zwischen der ersten Generation der Zugewanderten, den Angehörigen der zweiten und dritten Generation und denjenigen, die als die vierte Generation bezeichnet wird. Die Mehrzahl der Familien verfügt über verwandtschaftliche Beziehungen sowohl in der Heimatgesellschaft als auch in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Familiennetzwerke funktionieren in solchen Familien transnational, d.h. sie orientieren sich nicht an Landesgrenzen. Nicht nur die Wanderungsbewegungen selbst und die Beziehungen zwischen Herkunft und Aufnahmegergesellschaft verdeutlichen die hohe Komplexität des Migrationsprozesses, sondern auch spezifische familiale Wertmuster und ökonomische Bedingungen. Eine grundlegende Frage dieser Forschungsarbeit betrifft die Erziehungseinstellungen und das –verhalten der türkischen Familien in Deutschland mit Migrationshintergrund. Im Sechsten Familienbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird festgehalten, dass sich die türkischen Migrantfamilien hinsichtlich ihrer Werte von Kindern nicht grundlegend von den nicht gewanderten türkischen Familien unter-

scheiden. Sie orientieren sich an ihrem normativen Muster der Generationenbeziehungen, und ändern ihr Verhalten nicht grundlegend in der Migrationssituation.¹⁷⁵

Trotzdem erscheint es sinnvoll, die Migrationssituation der türkischen Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland noch einmal detailliert zu betrachten. Die migrierten Familien sind vielfältigen Einflüssen ausgesetzt, die sich auf zwei Ebenen bewegen. Da sind zunächst die Eingebundenheit in die Institutionen, die strukturellen Rahmenbedingungen und die kulturellen Orientierungen des Aufnahmelandes. Andererseits gibt es das soziale Miteinander der Einwandererfamilien untereinander im Geflecht eigener kultureller und familialer Traditionen.

Herwartz-Emden spricht von Veränderungen, die das familiale Leben im Besonderen tangieren. Zunächst ergeben sich Modifikationen durch die sich wandelnde Funktion, die die Familie als Ganzes betrifft. Die Kernfamilie wird ausschließlich und konzentriert sich auf ihre Mitglieder (vgl. Herwartz-Emden 2000, 8). Migrantenfamilien sind durch einen intensiven familialen Zusammenhalt gekennzeichnet, welcher durch ein hohes Maß an Unterstützung und gegenseitigen Respekt charakterisiert werden kann. Dies korrespondiert mit Daten, wonach die Risikobelastung von Migrantenfamilien sich nicht von derjenigen deutscher Familien unterscheidet. Demnach treten innerfamiliale Spannungen und psychische Probleme in türkischen Familien nicht häufiger auf als in deutschen Familien.¹⁷⁶ Transmissionsprozesse in Familien sind in einer Studie von Bernhard Nauck intensiv untersucht worden (vgl. Nauck 1997). Im Vergleich zu Familien in der Türkei, nehmen Transmissionsprozesse zwischen den Generationen in der Migrationssituation zu. Wanderungsbewegungen verstärken demnach eine innerfamiliale Orientierung, wobei die Familie und Verwandtschaft eine große Rolle spielt. Differenzen ergeben sich zwischen den Generationen, da die nachfolgende Generation sich neben Verwandten und Familienangehörigen an eigenethnischen Nichtverwandten und Deutschen orientieren.¹⁷⁷

Weiterhin sind die Anforderungen bedeutend, die sich aus den Ansprüchen ergeben, die die Aufnahmegergesellschaft an die Familien heranträgt. Hier werden, gerade im Umgang mit Kindern, von institutionellen Einrichtungen Einstellungen und Verhaltensstereotype gefordert, die für die deutsche Gesellschaft maßgeblich sind. Migrantenfamilien müssen sich den daraus resultierenden organisatorischen, alltagspraktischen und kulturellen Konsequenzen stellen.

Eine weitere grundlegende Modifikation ergibt sich durch den Verlust der sozialen Eingebundenheit in feste Strukturen und Netzwerke des Entsenderlandes. Im familialen Kontext sind hier die sozialen und emotionalen Systeme gemeint, die, wenn sie obsolet sind, ersetzt werden müssen oder zu veränderten familialen Kontexten führen. Die soziale Situation in Deutschland erschwert die Aufrechterhaltung solcher Netzwerke. Trotzdem findet, wie oben be-

¹⁷⁵ Eine Ausnahme bilden die fröcklichen Pflegepraktiken, die sich denen des Aufnahmelandes anleihen. Vgl. Sechster Familienbericht des BMFSFJ 2000, 106

¹⁷⁶ Vgl. die diesbezüglichen Forschungen bei Schepker 1999, 664 ff

¹⁷⁷ Transmissionsprozesse differieren zudem geschlechtsspezifisch. In den Mutter-Tochter-Dyaden findet ein intensiverer Austausch statt als in den Vater-Sohn-Dyaden. Die Übereinstimmung zwischen Müttern und Töchtern ist damit größer als die zwischen Vätern und Söhnen (vgl. Nauck 1997, 487 ff).

schrieben, in der bundesrepublikanischen Gesellschaft ein intensiver Austausch zwischen Familienmitgliedern statt, auch wenn dieser transnationale Züge enthält. Darüber hinaus sind türkische Familien in der Migrationssituation häufig bestrebt, mit Bevölkerungsteilen der gleichen Nationalität zusammen zu wohnen. Innerhalb von Familien, die in einer Migrations- und Minoritätensituation leben (‘ethnic community’), besteht eine hohe Integrations- und Interaktionsdichte.¹⁷⁸

Die psychosoziale Belastung ist in Migrantfamilien besonders hoch. Auch wenn die Kernfamilie in Deutschland lebt, gestaltet sich der Migrationsprozess als ein dynamischer. Durch Remigration und Binnenwanderung ergeben sich innerhalb von Familien immer wieder neue Strukturen und Beziehungen zwischen den einzelnen Mitgliedern, die aufgearbeitet werden müssen. Die von den Familien zu bewältigenden emotionalen Herausforderungen und Anpassungsleistungen sind enorm.

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass sich die Migrationssituation als äußerst differenziert und dynamisch, d.h. nicht statisch, gestaltet. Die Komplexität des Einwanderungsprozesses und die sich abzeichnenden Modifikationen lassen sich am ehesten mit dem Modell der Segmentation¹⁷⁹ beschreiben. Anders als in dem Modell der sequentiellen Assimilation, womit eine Vorstellung einer über die Zeit und die Generationen erfolgenden linearen Assimilation in die Aufnahmegergesellschaft stattfindet, wird hier auf die Diversität der Akkulturationsprozesse Bezug genommen. Muster der Akkulturation korrespondieren danach mit sozio-ökonomischen Faktoren, die wiederum bestimmte Anpassungsleistungen der einzelnen Familienmitglieder fordern. Diese können sich generationen- und geschlechtsspezifisch voneinander unterscheiden. So scheint es Bereiche zu geben, die segmentiert bleiben, wie z.B. die Partnerwahl und Eheschließung innerhalb von eigenethnischen Gruppen. Andere Räume erfahren eine Durchmischung mit kulturellen Elementen der Aufnahmegergesellschaft.

Man geht davon aus, dass in den verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Schule, Freizeit, Gleichaltrigengruppe, unterschiedliche Integrationsstrategien verfolgt werden. Diese Strategien sind jedoch nicht als bewusste Handlungsmuster zu verstehen, sie sind das Produkt einer Vielzahl von Bedingungen. Die Familie spielt dabei im Migrationsprozess eine herausragende Rolle. Gerade in Situationen der gesellschaftlichen Benachteiligung erfüllt die Familie neben den Bedürfnissen nach Schutz, Sicherheit und Solidarität auch weitergehende Funktionen wie Stärkung der sozialen Position und Anerkennung.¹⁸⁰

Interethnische Beziehungen und Netzwerke sind in großem Maße für die Ausgestaltung der innerfamilialen Beziehungen verantwortlich. Schließlich stellt die Selbstwahrnehmung von Migranten, die wiederum von den strukturellen Kontextbedingungen abhängig ist, eine Schlüsselkategorie für eine Akkulturationsbestrebung dar. Der Prozess der Assimilation von

¹⁷⁸ Vgl. dazu Nauck 1997, 477 ff; vgl. auch Sechster Familienbericht des BMFSFJ 2000, 109

¹⁷⁹ Vgl. hierzu die neueren US-amerikanischen Theoriekonzepte, die bei Min Zhou (1997, 63 ff) thematisiert werden.

¹⁸⁰ Vgl. hierzu auch die geschlechtsspezifischen Modifikationen, die Westphal (1997) detailliert betrachtet.

Migranten mit ihren verschiedenen Ausgangsbedingungen kann demnach am ehesten analysiert werden, wenn die Beziehungen zwischen den strukturellen und den sozio-kulturellen Faktoren thematisiert werden.

4. Familie als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse

In allen Familien finden auf vielfältige Weise Bildungsprozesse statt. Bevor wir uns mit den Bildungswirkungen von Ritualen in Familien beschäftigen, geht es zunächst um die Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz für Kinder.

Man könnte der Ansicht sein, dass mit der zunehmender Differenzierung der Gesellschaft die Familie in einen Prozess der abnehmenden Bedeutung des Familienlebens sowohl für das Individuum wie für die Gesellschaft gerät. Aber auch wenn sich - wie bereits festgestellt - die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gewandelt haben und die Familienformen eine Veränderung erfahren haben, erfüllt die Familie nach wie vor grundlegende Funktionen.

Die Familie ist die bedeutendste Primärinstitution für die Erziehung von Kindern. In diesem Sinn führt W. Goode (1973, 13) aus, dass es keine andere Institution oder Gruppe gibt, die „für das Leben und Zusammenleben der Menschen eine ähnliche Bedeutung hätte wie die Familie. „Sie verklammert das Individuum mit der weiteren Sozialstruktur.““

Auch Bourdieu (1993, 253) verweist auf die enorme Bedeutung, die der Familie in unserer Gesellschaft zukommt. Bereits in der frühkindlichen Sozialisation werden jene Dispositionen und Neigungen, Talente und Affinitäten ausgebildet, die später maßgeblich über den schulischen, beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg entscheiden werden. Die, wie Bourdieu es nennt „Akkumulation kulturellen Kapitals“ beginnt damit nicht erst in den staatlichen Erziehungsinstitutionen, sondern bereits viel früher, und zwar innerhalb der familialen Sozialisation.

Auch neuere Forschungen (vgl. Macha 2004, 46) bestätigen, dass Erwachsene – Eltern und auch Großeltern, einen wichtigen Einfluss bei der Transmission von Kultur haben. Familien handeln nach einem „tacit knowledge“ – nach einem oft unbewussten inneren Wissen (Macha 2004, 46) -, mit welchem sie Werte und Traditionen überliefern, an denen sich Kinder orientieren. Familie hat also nach wie vor eine entscheidende Bedeutung innerhalb der Sozialisation der nachfolgenden Generation.

Da im Folgenden ein Familienritual in seinen einzelnen Elementen ausführlich dargestellt wird, ist es sinnvoll, nach einer Verknüpfung von Bildung und Ritualen zu suchen.

In den Bildungsprozessen, die in Familien stattfinden, spielen Rituale eine stärkere Rolle als man bisher angenommen hat. Wulf (2004, 8 ff) hat herausgefunden, dass sich ein erheblicher

Teil der Bildung von Kindern und Jugendlichen in Ritualen vollzieht. Zusammen mit seinen Mitarbeitern hat er die Bildungswirkung von Ritualen aufzeigen können, wie sehr diese mit dem Wesen von Ritualen verbunden sind und wie wichtig rituelle Rahmungen für das Gelingen von Bildungsprozessen ist. Das in Ritualen vermittelte Wissen entspricht nicht nur einem formalen Lernstoff, sondern bezieht sich auf den Erwerb sozialer Kompetenzen, der die Grundlage jedes sozialen Handelns bildet.

Worin besteht nun die spezifische Bildungswirkung von Ritualen? Nach Wulf (2004,9) besteht diese im repetitiven, symbolischen und performativen Charakter von Ritualen. „Da Rituale in den Inszenierungen und Aufführungen von Körpern entstehen, schreiben sie sich in die Körper der Handelnden ein. In der Aufführung der rituellen Handlung werden ihre Sequenzen, Muster und Schemata verkörpert, die Teil des körperlichen Wissens der Ritualteilnehmer werden. So entsteht ein praktisches Körperwissen, das die Voraussetzung für erfolgreiches rituelles Handeln darstellt: Die Ritualteilnehmer wissen, wie sie wann zu handeln haben.“

Die rituelle Wiederholung spielt innerhalb des Bildungsprozesses eine entscheidende Rolle. Repetivität aktiviert neuronale Synapsenverbindungen und speichert Wissen, das im Gedächtnis aufbewahrt wird und von dort abrufbar ist (vgl. Michaels 1999, 34).

Immer wiederkehrende Abläufe prägen die Wahrnehmung und vermitteln damit kulturell vermittelte Bedeutungsmuster. Durch Rituale entstehen kollektiv verbindliche Vorstellungen und Bilder. Die Bilder wirken so nachhaltig, weil sie nicht nur auf visuellen Vorstellungen beruhen, sondern auch durch körperliche Darstellungen geformt werden. Ist der Ritualteilnehmer aktiv in den Prozess eingebunden, nimmt er mit allen am rituellen Prozess beteiligten Sinnen das Geschehen auf. Bilder und Handlungen „brennen“ sich so in den Körper der Teilnehmenden, die wiederum an deren Gestaltung beteiligt sind, ein. Bilder, die in Ritualen entstehen, wirken nachhaltig, weil sie auf körperliche Inszenierungen zurückgreifen. Körperliche Aufführungen erfordern eine aktive Beteiligung des Interaktionsteilnehmers. Indem dieser mit verschiedenen Sinnen und Körperfunktionen eingebunden ist, wird Wissen auf einer multiplen Ebene vermittelt.

Rituale Kommunikationsformen und Handlungsstrukturen spielen also in Bildungsprozessen eine wichtige Rolle. Dies ist unabhängig vom Aufführungsraum und von der Zeit, in der sie stattfinden.

Allerdings sind kollektiv vermittelte Wahrnehmungen nicht statisch; sie unterliegen historischen und kulturellen Wandlungsprozessen. Wulf und Zirfas (2004, 371) haben darauf hingewiesen, dass es bei den Übergängen von der oralen zur literalen zur multimedialen Kultur zu tiefgreifenden Veränderungen der Wahrnehmung, der Sinne und des Handelns kommt. Rituale selbst unterliegen dann ebenfalls Wandlungsprozessen.

Die Familie als erste Sozialisationsinstanz von Kindern hat nicht nur eine große Bedeutung hinsichtlich der Weitergabe und Vermittlung von Wissen an die nachfolgende Generation. Auch in der Ausgestaltung von Ritualen, die ihrerseits zu Wissenserweiterung und Inkorporation führen, kann die Wirkung von Ritualelementen beobachtet werden.

rierung von Werten und Normen beitragen, spielt sie eine bedeutende Rolle. Dabei entwickeln Familien nicht nur differente familieninterne Rituale, sondern auch multiple Ausprägungen einzelner Ritualelemente, die in allen Familien stattfinden.

Dies zeigt sich am Beispiel des kindlichen Einschlafens.

V Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Die Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit von kindlichen Einschlafritualen stellt eine methodische Herausforderung dar. Mit Hilfe der qualitativen Sozialforschung, basierend auf der „grounded Theory“ (Glaser, Strauss 1973) wurden die in ausgewählten Familien¹⁸¹ üblichen rituellen Praktiken beim „Zu-Bett-Gehen“ von Kindern erfasst.¹⁸²

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt nun in sechs Oberkapiteln, die sich an den bei der Befragung generierten Aspekten orientiert.

1. Rahmungen

Es gibt eine Reihe von wiederkehrenden, feststehenden Größen, die den Einschlafprozess von Kindern begleiten. Diese Faktoren, die den Rahmen des kindlichen Einschlafens bilden, sind Schablonen, die nur in Ausnahmesituationen durchbrochen werden. Hierzu gehören der Zeitpunkt des Schlafengehens und der Ort des Einschlafens. Im Folgenden nun stelle ich die Rahmenbedingungen des kindlichen Einschlafens detailliert dar.

1.1 Zeitpunkt des Einschlafens und benötigte Schlafmenge

Etwa ein Drittel seines Lebens verbringt der Mensch im Schlaf. Die Entwicklung des Schlafverhaltens verläuft beim Menschen ähnlich wie bei einigen Säugetieren, nur langsamer. Im Alter von 4 Jahren ist das polyzyklische Muster der frühen Lebensphase vollständig durch einen 24-Stunden Rhythmus ersetzt. Das Kind im erwähnten Alter schläft in der Nacht selten mehr als 10 bis 12 Stunden und tagsüber genügt ihm, falls überhaupt ein Bedürfnis nach Schlaf entsteht, eine kurze Schlafphase.¹⁸³ Im Alter von 6-12 Jahren benötigen Kinder durchschnittlich 9 Stunden Schlaf.

¹⁸¹ Im Anhang sind die Kurzportraits der Probanden dargestellt.

¹⁸² Im Zeitraum von Oktober – November 1999 führte ich vierzehn Interviews – sieben Leitfadeninterviews mit Kindern und sieben gespiegelte Gespräche mit jeweils einem Elternteil durch. In einer weiteren Stufe vollzog ich in der Zeit von Februar - Juni 2001 die anstehenden empirischen Studien mit der zweiten Interviewgruppe - ebenfalls sieben Leitfadeninterviews mit Kindern und sieben gespiegelte Gespräche mit einem Elternteil. Die Experteninterviews fanden zu einem späteren Zeitpunkt statt.

Die detaillierte Darstellung und Begründung des methodischen Vorgehens ist im Internet unter dem Titel „Erziehungsverhalten in Abhängigkeit von sozio-kulturellen Faktoren am Beispiel des kindlichen Einschlafens“ (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-4027>) nachzulesen, ebenso wie ausführliche Informationen zu der Erhebungssituation.

¹⁸³ Vgl. Baust 1970, 99 ff; vgl. auch Hobsen 1990, 7ff und vgl. Richter 1981, 37

Die interviewten Kinder schlafen durchschnittlich 10 bis 11 Stunden, also ca. 1 ½ Stunden mehr als die nach wissenschaftlichen Erkenntnissen ermittelte Schlafmenge.

Teilt man die Gruppe der Interviewten in deutsche und türkischstämmige Kinder auf, schlafen die deutschen Kinder beinahe täglich 1 Stunde länger als die Kinder mit Migrationshintergrund. Später ist die differierende Schlafdauer von deutschen Kindern und solchen aus Zuwandererfamilien noch einmal Gegenstand der Analyse, zunächst jedoch geht es um die äußeren Faktoren, die das Schlafverhalten bestimmen.

Einschlafen - Aufwachen

Fixpunkte wie Schul- oder Kindergartenbeginn bestimmen den Einschlaf- und Aufwachzeitpunkt der Kinder. David meint auf die Frage nach dem Zeitpunkt des Aufwachens seiner Tochter: „*Das hat sich geändert, durch die Schule geändert. Also, wir müssen sie jetzt wecken um viertel vor sieben.*“

Die interviewten Kinder stehen zwischen 7.00 Uhr und 7.30 Uhr auf. Die Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und deutschen Kindern sind minimal. Sie resultieren aus dem unterschiedlichen Beginn von Schule / Kindergarten bzw. die jeweilige Wohnentfernung zu diesen Einrichtungen.

Neben dem Schul- und Kindergartenbeginn bestimmt die berufliche Tätigkeit der Erziehenden die Einschlaf- und Aufwachzeiten der Kinder. Dazu ein Beispiel: „*Ja, das Problem ist, an den Tagen, wo ich da bin, wecke ich ihn. Also montags halb – viertel vor acht und dienstags viertel vor sieben und die anderen Tage weiß ich nicht.*“ Fred weckt seinen Sohn also nicht nach den Erfordernissen des Schulbeginns, sondern nach seinem Arbeitsbeginn. Da er alleinerziehender Vater ist, muss er seinen Sohn wecken, wenn er zur Arbeit geht, um so ein rechtzeitiges Erscheinen seines Sohnes in der Schule zu gewährleisten. Zur Zeit hat Fred mit seinem Sohn vereinbart, dass er allein aufsteht. Dies ist eine Situation des Umbruchs. Der Vater überträgt nun Verantwortung für ein rechtzeitiges Aufstehen auf seinen Sohn. „*Da stell' ich ihm zwar den Wecker, aber das ist mehr für ihn zur Kontrolle, wenn er vorher wach wird, dass er weiß, er braucht keine Angst zu haben.*“ Fred erläutert die Schwierigkeiten, die sich mit dem selbstständigen Aufstehen des Kindes ergeben. „*Es ist schon passiert, dass er den Bus verpasst hat.*“ Dies ist ein typisches Problem.

Die interviewten Kinder schlafen im Schnitt um 20.45 Uhr ein. Zwischen den deutschen Kindern und den Befragten mit Migrationshintergrund ergeben sich, deutlich stärker als bei den Aufstehzeiten, Unterschiede. Durchschnittlich gehen die deutschen Kinder eine Stunde früher zu Bett als die Kinder aus türkischen Zuwandererfamilien.

Menschen haben ein unterschiedliches Schlafbedürfnis. Manche benötigen viel Schlaf, andere weniger. Wie bei Erwachsenen unterscheidet man auch bei Kindern zwischen zwei Typen: den Morgentypen bzw. „Lerchen“ und den Nachttypen bzw. „Eulen“. Die Eigenschaften, die einen Menschen zum Morgen- bzw. Nachttyp machen, manifestieren sich bereits sehr früh und bleiben ein Leben lang bestehen.

Mesude, die Mutter von Murat ist bzgl. des Einschlafverhaltens ihres Sohnes beunruhigt: „*Schlimm, halb 11.00 Uhr, 10.00 Uhr. Ich sage ihm immer 8.00, 9.00 Uhr. ... Am Wochenende bleibt er bis Mitternacht wach. Ich kann ihn nicht ändern. Er will nicht schlafen. Er ist nicht wie hier die anderen Kinder. Ich habe noch zwei Söhne groß gezogen. Die waren ganz anders. Die sind immer pünktlich um 8.00 Uhr ins Bett gegangen, aber er nicht.*“ Mesude erzählt, dass sie wegen des späten Einschlafens ihres Sohnes schon bei einem Arzt gewesen sei. Aber selbst das habe nicht geholfen.¹⁸⁴ Ihr Sohn schlafe einfach sehr spät ein und sie könne diese Situation nicht ändern. Die Einschlafzeiten von Murat sind eine Ausnahme.

Verschiebung der Einschlafzeiten am Wochenende

Alle interviewten Kinder geben an, am Wochenende später ins Bett zu gehen als während der Woche. Die deutschen Kinder verschieben ihre Einschlafzeiten um $\frac{1}{2}$ bis 1 Stunde, die türkischen Kinder um mindestens 1 Stunde.

Im Interview mit einer Jugendlichen zeigt sich, dass sich diese Situation mit steigendem Alter verstärkt. Hanna berichtet: „*Ich könnte manchmal ein bisschen früher ins Bett gehen, denke ich. Weil, ich bin immer, wenn ich aus der Schule komme, ein bisschen müde. In der Schule nicht, aber danach.*“ Studien haben belegt, dass Teenager durchschnittlich eine Stunde mehr Schlaf benötigen als in den Jahren davor. Wenn sie so lange schlafen könnten, wie sie wollten, würden sie durchschnittlich ca. 9 Stunden schlafen. Gewöhnlich schlafen aber Teenager - und dies zeigt auch das Beispiel von Hanna - ca. 1 bis 2 Stunden weniger. Wegen Schlafmangel dösen sie im Unterricht ein, legen sich nach der Schule für eine gewisse Zeit zur Ruhe und schlafen am Wochenende entsprechend länger, um die Schlafdefizite zu kompensieren. Das Verhalten Hannas zeigt, dass die Abhängigkeit - im Schlafverhalten - von gesellschaftlichen Rahmungen mit steigendem Alter zunimmt. Es beginnt, und das bestätigen die Befragten, bereits im Kindergartenalter.

¹⁸⁴ Vgl. hierzu die pädagogische Erziehungsabsichten, die im Laufe der bürgerlichen Pädagogik des 18./19. Jahrhunderts entstanden in Kapitel VI 6.1

Wochenende – kulturelle Muster

Tradition und kulturelle Muster beeinflussen Aufwach- und Einschlafzeiten, auch am Wochenende, wenn manche Rahmenbedingungen des Alltags entfallen.

Die interviewten deutschen Eltern regeln und kontrollieren die Einschlafzeiten der Kinder, nicht nur in der Woche, sondern auch am Wochenende.¹⁸⁵

David, der seine Tochter normalerweise zwischen 19.00 Uhr und 19.30 Uhr ins Bett bringt, erzählt, dass sich die Zeiten am Wochenende etwas verschieben. „*Später als acht eigentlich nicht. Manchmal wird's acht, aber eigentlich sollte es nicht später als acht werden. Das sind dann die Ausnahmen.*“ Ähnlich teilen die Eltern, die sich auch im Alltag um feste Einschlafzeiten ihrer Kinder bemühen, diese am Wochenende ein - wie Arndt, Brigitta und Gorgia. Die Zeiten, in denen diese Kinder ins Bett gehen verschieben sich nur unwesentlich. Die Kinder, die bereits während der Woche später ins Bett gehen und deren Einschlafrhythmus nicht durch feste Zeiten geprägt sind, gehen auch am Ende der Woche unregelmäßiger und später ins Bett. Fabian berichtet: „*Also, ich geh' so um halb neun, also, aber wenn's Wochenende ist, dann kann es schon spät werden, halb elf dann wohl.*“

Die Zwänge, die in der Woche den Einschlafrhythmus der Kinder bestimmen, entfallen am Wochenende. Trotzdem verschieben sich die Einschlafzeiten der Kinder nur unwesentlich. Eltern berufen sich auf Hinweise von Ärzten bzw. Autoren von Erziehungsratgeberliteratur. Diese begründen die festen Einschlafzeiten der Kinder mit gesundheitlichen Notwendigkeiten.¹⁸⁶ Diejenigen Familien, deren Einschlafverhalten unregelmäßiger und weniger strukturiert erscheint, setzen dieses Verhalten auch am Wochenende fort.

Türkische Eltern stehen in der Tradition ihres kulturellen Kontextes. Dieser ist durch eine weniger strikte Einhaltung und Festlegung starrer Zeiten geprägt.

Die befragten Kinder mit Migrationshintergrund verändern ihr Einschlafverhalten am Wochenende, indem sich die Zeiten mehr noch als bei den deutschen Kindern nach hinten verschieben.

Ilkay berichtet, dass sie manchmal Besuch haben. Dann gehen ihre Kinder bis zu 2 Stunden später ins Bett. Jale geht am Wochenende gegen 23.00 Uhr schlafen.

Einschlafprofil der türkischen Kinder

Die Einschlafzeiten der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sind nicht einheitlich. Vier differente Formen sind erkennbar:

¹⁸⁵ Vgl. Kapitel III 2.1.1

¹⁸⁶ Vgl. hierzu die historische Herleitung in Kapitel III

Traditionelle Muster und deren Anpassung an den deutschen Alltag

Julide erzählt, dass ihre Tochter Jale in der Woche und am Wochenende gegen 23.00 Uhr einschlafe. Das Schlafdefizit hole sie in einem Mittagsschlaf von 1 bis 1 ½ Stunden nach. Zwei Mal in der Woche könne sie nicht schlafen, da sie nachmittags Schulunterricht habe. Die Schwester von Jale hielt ebenfalls bis zum Alter von 11 Jahren einen Nachmittagsschlaf. In vielen südlichen Ländern - Julide ist arabische Türkin aus Antioch - ist es üblich am Nachmittag eine Siesta zu halten. Julide hat dieses Muster aus ihrer Heimat übernommen. Die Rahmenbedingungen der bundesrepublikanischen Gesellschaft z.B. Schulunterricht am Nachmittag brechen diese Tradition auf.

Namik schildert eine weitere typische Situation. Seine Kindern spielen - vor allem im Sommer - mit den Nachbarskindern draußen. Weil es dann lange hell ist, finden die Sprösslinge oft kein Ende. „*Aber die Nachbarn werden gestört, müssen nach Hause. Spätestens 9.00 Uhr sind sie zuhause.*“ Mesude und Özlem berichten ebenfalls, dass die Nachbarn sich am Abend durch Kinderlärm gestört fühlen.

Das Spielen außerhalb des Hauses am Abend beschreibt auch Mesude als ich sie nach ihren Erinnerungen an das Einschlafen in Kindheitstagen frage: „*Das ist aber eine schwere Frage. Das habe ich vergessen (lachend). Wir haben auch länger gespielt draußen. Ich bin ja in der Türkei geboren und aufgewachsen. Wenn die Sommerzeit ist, dann haben wir länger Schulfreien, 3 Monate. Wir haben bis Mitternacht draußen gespielt. Ich war todmüde. Konnte ich nicht, damals, keine Bürste brauchte ich. Brauchte ich nicht Zähne putzen und nichts. Sofort ins Bett.*“ Die Kindern dürfen sich allein bewegen und beschäftigen. Erst wenn sie „todmüde“ sind, kommen sie ins Haus, um dann sofort einzuschlafen. Sind Kinder so müde, wie es Mesude beschreibt, dann sind Einschlafrituale obsolet. Die Kinder legen sich ins Bett und schlafen sofort ein.

„*Bei Deutschen ist das anders. Die nehmen ihre Kinder nicht solange mit.*“

In vielen traditionellen Gesellschaften ist es üblich, die Kinder am Erwachsenenleben teilhaben zu lassen.¹⁸⁷ Auch dadurch verschieben sich Einschlafzeiten nach hinten.

Namik berichtet, dass seine Kinder abends noch länger dabei seien. Auf die Frage, ob er dies mag, antwortet er zunächst: „*Na, ja. Das ist klar, gern, natürlich.*“ Anschließend relativiert er: „*Stören schon, natürlich. Gestern haben sie mich zuerst gestört. Als es über 10.00 Uhr gewesen, stehen sie noch hier rum. Weil ich habe gestern Besuch gehabt. Sie haben auch so ein kleines Kind und sie sind um 11.00 Uhr nach Hause gegangen, Mann und Frau und der*

¹⁸⁷ Vgl. hierzu die Ausführungen mit dem Beispiel der afrikanischen Fulbe in Kapitel II 3.2

kleine 2-jährige ist ja noch immer noch dabei. Dann ist er müde geworden, der Kleine. Dann sind sie nach Hause gegangen. Also bis um 11.00 Uhr war noch hellwach gewesen das Kind. Er war danach ganz müde.“ Namik erzählt dann von seinen Erfahrungen im Einwanderungsland: „*Bei Deutschen ist das anders. Die nehmen ihre Kinder nicht so lange mit.*“

Einschlafzeiten verschieben sich vor allem durch Besuche. Am Wochenende und auch innerhalb der Woche kämen - so berichten die interviewten türkischstämmigen Familien - immer wieder Bekannte und Verwandte. So erzählt Namik: „*Gestern haben wir Nachbarn hier gehabt bei mir. Wir waren sowieso zum Picknick gewesen, wir waren ein bisschen spät zuhause. Meine Eltern waren auch da gewesen. Ein bisschen haben wir gegessen, also es ist über 10.00 Uhr gewesen. Dann sind sie (die Kinder, Anmerkung d. Verf.) ins Bett gegangen.*“

Julide berichtet vom Besuch der Eltern. „*Wir waren gestern nicht zuhause, wir waren bei meiner Schwester. Wir haben Abend gegessen, also gegessen, alle zusammen, die ganze Familie, weil meine Eltern sind zum Besuch gekommen von Türkei, also für zwei Monate. Die sind jetzt hier. Gestern waren wir bei meiner Schwester, wir waren eingeladen dort zum Abendessen und waren bis 21.00 Uhr dort. Ich bin um 21.00 Uhr mit meinen Kindern nach Hause gekommen und mein Mann ist bei meiner Schwester geblieben.*“ Während des Besuches der Eltern gingen die Kinder später ins Bett. Auch wenn die Eltern nicht in Deutschland sind, treffen sich die Angehörigen der Großfamilie oft am Abend: „*Ja, manchmal kommen meine Cousinen oder ihre Cousinen, meine Schwestern, mein Bruder. Manchmal kommen sie ein bis zwei Stunden.*“ Die Kinder sind bei diesen Treffen normalerweise dabei.

Relativierung

Das von Julide geschilderte Einschlafverhalten ist nicht in allen türkischstämmigen Familien üblich. Dasselbe gilt für Mesudes Sozialisation in der Türkei. Sie erzählt von ausgedehnten Kinderspielen draußen an langen Sommerabenden. Namik kontrastiert dieses Bild: „*Pünktlich, weil ich meine so. In der Türkei – meine Eltern waren hier gewesen – ich alleine bei meiner Oma gewesen. Da haben wir viel gearbeitet. Wir haben ein kleines Dorf gehabt, wir haben so viele Tiere gehabt, ich meine Ziegen und Schafe und so was, Kühe. Wir mussten früh ins Bett, dann früh aufstehen. Das hat gut geklappt. In der Türkei geht das ganz gut. Wenn Sonne da ist, gleich aufstehen. Manchmal vor Sonne. Dann merkst du, gleich kommt die Sonne langsam hoch. Das geht ruckzuck. Aber abends ist man sowieso kaputt, da schlafst du so sowieso ein.*“ Namiks Kindheit ist geprägt durch harte Arbeit in der agrarischen Gesellschaft. Zeit für ausgedehnte Kinderspiele schien es nur wenig zu geben.

Ilkay erzählt von ihrer Kindheit mit wieder anderen Rahmenbedingungen: „*Im Iran ich muss Schule gehen. Um 8.00 Uhr musste Schule sein. Aber Schule bis Wohnung ist so weit. Ich muss mit Bus gehen und muss früh, 5.00 Uhr aufstehen. Immer Nacht war es noch, deshalb nicht so spät wir gehen in Bett.*“ Das Mädchen im Iran unterlag denselben Zwängen wie viele

Schüler und Schülerinnen in Deutschland, die, gerade, wenn sie auf dem Land wohnen, viel Zeit mit dem Transport zur Schule und zurück verbringen.

Mesude, Ilkay und Namik haben differente Sozialisationen in der Türkei erfahren. Die in den Interviews zu Tage getretenen Muster sind vielfältig. Einschlafrituale sind - und das zeigt sich deutlich - von den spezifischen Kontextbedingungen abhängig.

Änderung traditioneller Muster

Interessant sind die Schilderungen von Peri und Sedat. Sie sind in Deutschland aufgewachsenen. Als Gewährspersonen erzählen sie von ihren Kindheiten, die nach einem ähnlichen Muster abliefen wie das von Julide beschriebene Muster. Sedat und Peri berichten, dass sie als Kinder spät einschliefen. Sedat: „*Meine Eltern haben schon versucht uns ein bisschen früher ins Bett zu schicken. Bloß - da sie es selber nicht gewohnt waren von zuhause - also manchmal, ich konnte schon mit 12 Jahren, 10,11, 12 Jahren, brauchte ich erst um 10 oder 11.00 Uhr ins Bett. Also so wie bei Deutschen wird das nicht gehandhabt.*“ Er erzählt von abendlichen Besuchen, die die Einschlafzeiten verschieben: „*....dann ab 12 war's wirklich irgendwie in dem Sinne egal, 10.00/11.00 Uhr, manchmal halb 12.00 Uhr, je nach dem, ob Besuch da war oder nicht. So streng wurde es halt nicht genommen.*“

Sedat verweist auf seinen veränderten Einschlafrhythmus am Wochenende. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – Schulbesuch – veranlasste die Eltern, die Kinder während der Woche früher ins Bett zu schicken als am Wochenende. „*Wegen der Schule. Also das war hauptsächlich der Punkt. Z.B. an Wochenenden war ein ganz anderes Verhalten als werktags. Also sie wusste halt, dass wir morgens zur Schule gehen müssen und da hat sie halt versucht, uns früher ins Bett zu schicken.*“

Sedat betont den Unterschied zwischen den deutschen und türkischen Kinder: „*.... wie gesagt, ich habe mich immer gewundert, dass Deutsche, wenn sie frei hatten, um 7.00 oder 8.00 Uhr aufgestanden sind, haben gefrühstückt, dies oder jenes. Aber bei uns war das nie so. Mal 10.00/11.00 Uhr, je nachdem. Wir sind 5 Kinder und zwei Erwachsene zuhause gewesen. Je nachdem man wach wurde, manchmal auch 10.00/11.00/12.00 Uhr hat man dann gefrühstückt.*“

Sedats Meinungsbild nähert sich inzwischen den deutschen Mustern an. Späteres Einschlafen der Kinder lehnt er ab. Vor allem begründet er dies mit den schulischen Leistungen, die ein waches Kind eher erbringen könne als ein müdes. Außerdem führt er aus: „*Wie das z.B. auch bei türkischen Hochzeiten ist. Wenn man das mal beobachtet, die finden meistens immer am Wochenende statt, samstags. Sie fangen um 5.00 Uhr an und enden dann irgendwann um 1.00 Uhr und man merkt wirklich die bringen teilweise noch ihre Babys mit auf die Hochzeit, was ich immer nie begriffen habe, weil die Akustik dort so enorm ist. Es ist ihnen egal. Sie nehmen das Kind dorthin mit und das Kind leidet regelrecht und schreit. Aber sie haben sonst keine andere Möglichkeit, wollen zur Hochzeit, so nehmen sie das Kind mit. Man sieht wirklich*

noch kleine Kinder, so 4 bis 5 Jahre, wie sie darum toben und es ist 12.00 oder 1.00 Uhr. Wie gesagt, diese Handhabung ist viel lockerer als bei Deutschen, bei den meisten.“ Sedat fügt hinzu, dass er dieses Verhalten ablehnt. „... ich finde es nicht gut. Weil, ich denke mir mal, ein Kind braucht mehr Schlaf als ein Erwachsener.“

Lale berichtet nicht von abendlichen Besuchen wie die anderen türkischstämmigen Interviewpartnerinnen und wie Namik. Sie achtet auf feste Einschlafzeiten ihres Sohnes Levento.¹⁸⁸

¹⁸⁸ der allein in einem Zimmer schläft ,vgl. hierzu Kapitel 1.2

- ⇒ Die befragten deutschen Kinder gehen innerhalb der Woche regelmäßig ins Bett. Am Wochenende, wenn die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sich lockern, schlafen sie später ein. Die Einschlafzeiten innerhalb der deutschen Befragungsgruppe differieren leicht. Auf regelmäßige Zeiten, nur unterbrochen am Wochenende oder durch wichtige Ereignisse achten besonders die Interviewpartner mit höherem sozialen Status. Dies gilt für die deutschen Familien, wie auch für eine Familie mit Migrationshintergrund.

Die befragten türkischen Kinder schlafen weniger als die deutschen Probanden. Sie gehen später ins Bett, stehen später auf und der Zeitpunkt des Schlafens am Wochenende verschiebt sich bei ihnen weiter nach hinten. Ein Kind aus der Gruppe der Zuwanderer gleicht das Schlafdefizit durch einen Nachmittagsschlaf aus.

Wie ist das differierende Verhalten der befragten deutschen und türkischstämmigen Familien zu erklären? Deutsche Familien orientieren sich eher an pädagogischen Erziehungsabsichten, türkischstämmige Familien stehen stärker in der Tradition ihrer kulturellen Muster. Sie gewähren ihren Kindern mehr Freiheiten und Freiraum am Abend. Außerdem verfügen die Familien über ein weitverzweigtes Netz an Kontakten, die durch regelmäßige Besuche gepflegt werden: Kinder gehören dann zum Familienalltag, auch in den Abendstunden.

Das Erziehungsverhalten in den Zuwandererfamilien gleicht sich mit zunehmender Aufenthaltsdauer in Deutschland dem in den deutschen Familien mit gleichem sozial-ökonomischen Kontextbedingungen an. Dies bestätigen die Befragten der zweiten Migrantengeneration in den Experteninterviews. Die Muster sind demnach durchlässig. Sie variieren in Abhängigkeit vom sozialen Status. Deutsche Kinder und solche mit türkischem Migrationshintergrund aus einem Elternhaus mit gehobenem sozialen Status, werden stärker reglementiert als Kinder aus einer unteren sozialen Schicht.

Alle Kinder nutzen den Zeitpunkt des Einschlafens, um die Grenzen des elterlichen Erziehungsverhaltens zu verschieben.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Diese Verzögerungstaktiken werden später ausführlich beschrieben, vgl. Kapitel V 6.2

1.2 Orte des Einschlafens

Alle von mir interviewten Kinder schliefen nicht (mehr) bei den Eltern, sondern in einem Kinderzimmer.

Da beinahe alle Interviews in den Häusern bzw. Wohnungen der Befragten stattfanden, ist es möglich, einen Eindruck hinsichtlich der Ausgestaltung der Kinderzimmer zu schildern. Die Räume der deutschen Kinder waren komfortabel ausgestattet, sowohl hinsichtlich des Schlafplatzes als auch in Bezug auf Spielmaterial. In beinahe allen Zimmern gab es neben dem Bett einen Nachttisch. Viele der Kinder hatten die Möglichkeit im Bett zu lesen oder Kassette zu hören.

Die Lokalitäten der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund waren, mit einer Ausnahme, spärlicher eingerichtet. Das Kinderzimmer vermittelte den Eindruck, ausschließlich dem Schlafen zu dienen, nicht so sehr einer Beschäftigung davor oder danach. Obgleich Spielmaterial auch bei den Familien mit Migrationshintergrund vorhanden war, lag dieses in der Regel nicht so offen herum wie in den Räumlichkeiten der deutschen Familien. In einer türkischstämmigen Familie - der Vater war kurdischer, die Mutter iranischer Abstammung – war das Spielmaterial in Plastiksäcken¹⁹⁰ verstaut und wurde bei Bedarf hervorgeholt. Als Erklärungsmuster für dieses Verhalten nannten die Experten zwei Möglichkeiten:

Zum einen könnte es an der materiellen Situation der Familie liegen: Man verstaut Spielmaterial in Säcke, da Schränke oder andere Vorrangungen fehlen. Dazu Sedat: „*Ich meine, die wenigsten türkischen Familien hatten große Wohnungen, geschweige denn Häuser. Ich denke mir mal, das hat auch viel mit dem Platz, der zur Verfügung steht, zu tun. Wenn man wenig Platz hat, wo man was ablegen kann. Natürlich bezieht es sich auch auf sozusagen die Lebensverhältnisse in der Türkei. Die meisten, wie gesagt, haben ja auf den Dörfern gewohnt und da hatte man halt keine Staumöglichkeiten oder sonst was. Und die Plastiktüten sind halt sehr praktisch gewesen, so dass man halt alles so rein gemacht hat. So erkläre ich mir das.*“

Einen weiteren Grund nennt Peri. Sie meint, dass Säcke praktisch seien, da sie dem Ordnungssinn, z.B. auch ihrer Familie, entsprechen: man könne diese leicht verstauen (z.B. unter dem Bett) und hätte schnell Ordnung in den Räumen, wenn unverhofft Besuch erscheinen würde. „*Die haben halt im Hinterbewusstsein immer diesen Gedanken, es könnte ja Besuch kommen. Dann muss das aufgeräumt sein. Das ist halt noch so von früher, diese Erziehung, dass jeden Augenblick Besuch kommen könnte. Dann muss die Wohnung aufgeräumt sein. Also ich denke, dass das bei sehr vielen Türken noch ist, dass man darauf halt achtet.*“

Kinder mit türkischem Migrationshintergrund schlafen eher mit Geschwistern in einem Zimmer als dies bei deutschen Kindern der Fall ist. Auffällig ist, dass alle befragten Kinder, die allein in einem Zimmer schlafen, entweder Einzelkinder sind oder jüngere Geschwister haben.

¹⁹⁰ Es handelte sich um sog. „gelbe Säcke“, die ansonsten zur Einsammlung des Materials mit „grünem Punkt“ verwendet werden.

Die Mütter der türkischen Kinder begründeten die Einrichtung eines eigenen Zimmers, die deutschen Eltern äußerten sich nicht zu diesem Tatbestand. Imoria erzählt, dass ihr Sohn zu ihr gekommen sei und gesagt habe, er möchte ein eigenes Zimmer, da er sich durch seinen jüngeren Bruder gestört fühle. Lale begründet die Einrichtung eines Raumes für ihren Sohn: Man wolle Levent die Möglichkeit geben, sich in Ruhe mit schulischen Dingen zu befassen. „*Ja, er fängt ja dieses Jahr mit der Schule an, der Mittlere stört ihn andauernd. Dann kann er das Zimmer abschließen.*“ Dies zeigt den hohen Stellenwert von Bildung und Schule in dieser Familie, denn Levent kann nur ein eigenes Zimmer bewohnen, indem der Rest der Familie zusammenrückt. Levents Brüder nächtigen im Zimmer der Eltern. In Ibrahims Familie ist es ähnlich. Der kleine Bruder von Ibrahim schläft im Wohnzimmer.

Die beiden Kinder mit türkischem Migrationshintergrund, die eigene Zimmer haben, sind männlichen Geschlechts, haben ein bzw. zwei Geschwister¹⁹¹ und sprechen gut deutsch. Sie stammen aus Familien der oberen bzw. mittleren sozialen Schicht. Die Eltern unterstützen die Schulbildung ihrer Kinder.

Einschlafen mit Geschwistern - Situationsbeschreibung

Die befragten deutschen Kinder schlafen mit ihren Geschwistern in einem Zimmer, wenn diese jünger sind. Ein Mädchen schläft mit ihrem älteren Bruder zusammen, wobei sich diese Situation bereits ändert. Ab und an übernachtet der ältere Bruder in einem eigenen Zimmer auf dem Dachboden. Die Kinder und die Erwachsenen kommentieren die Einschlafsituation nicht.

Die befragten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund schlafen mit älteren Geschwistern zusammen. Nur in einem Fall nächtigt ein Mädchen mit ihrem jüngeren Bruder, was sie als unangenehm empfindet: „*Wenn ich einschlafen will, dann sagt er: „Wollen wir jetzt spielen?“ Dann sage ich: „Nein.“ Dann kommt er zu meinem Bett manchmal und stört mich die ganze Zeit und manchmal sagt er auch: „Soll ich mit dir schlafen oder du mit mir?“ Dann sage ich: „Nein, hör auf zu fragen.“ Dann ärgert er sich, dann schlägt er mich.*“ Nazli fühlt sich durch ihren 4 Jahre jüngeren Bruder gestört. Sie berichtet von Streitereien am Abend. Offen äußert sie den Wunsch, in einem eigenen Zimmer einzuschlafen.

Julide schläft mit der älteren Schwester im Zimmer in einem Stockwerkbett. Sie ist zufrieden mit dieser Situation, wünscht sich jedoch das obere Bett zum Einschlafen, welches die Schwester okkupiert. Sie erzählt, wie sie deren Platz einnimmt, sobald die Schwester einmal nicht zuhause schläft. Dasselbe Verhalten konnte ich bei Emily beobachten, die im Bett des Bruders schläft, sobald er nicht da ist. Vielleicht geht es nicht nur um den Ortwechsel, sondern um das Hineinschlüpfen in die Rolle der älteren Schwester oder des älteren Bruders.

¹⁹¹ Ibrahim hat einen Bruder, Levent hat zwei Brüder.

Murat schläft mit seinem 5 Jahre älteren Bruder in einem Zimmer. Er ist zufrieden mit dieser Situation. Oktay möchte ebenfalls gerne mit seinem älteren Bruder zusammen schlafen. Er muss jedoch mit der älteren Schwester im Zimmer nächtigen. Auch das akzeptiert er und findet es gut, auch wenn er den älteren Bruder vorzieht. Kadriye ist zufrieden, dass sie zusammen mit den beiden älteren Schwestern in einem Zimmer nächtigen kann.

Die älteren Schwestern von Kadriye und Oktay äußern mir gegenüber ihre Wünsche. Renan, mit 14 Jahren 5 Jahre älter als Oktay, hätte lieber ein Zimmer für sich allein. Sie fühlt sich eingeschränkt durch den kleineren Bruder. „*Ich muss, meine Mutter sagt: „Du bist sein Vorbild.“ Und wenn wir nicht schlafen gehen, geht er auch nicht. Immer wenn er gehen muss, dann muss ich auch mitgehen, weil er sonst nicht schläft.*“ Diese Situation, sich nach den Bedürfnissen des kleinen Bruders richten zu müssen, empfindet Renan als ungerecht. Sie fühlt sich jedoch gegenüber dem kleinen Bruder verantwortlich und nimmt Unannehmlichkeiten auf sich, um ihre Erziehungsfunktion wahrzunehmen, die manchmal nicht leicht ist, wie sie meint. „*Ich würde gern alleine in einem Zimmer schlafen, weil manchmal ist er richtig schwierig, wenn er was will. Er kann, wenn er etwas will, richtig schwierig sein. Dann schreit er. „Nein, ich will das.“ Und es ist so. Man kann ihn nicht überzeugen, das das nicht gut ist oder so. Er muss das haben und er muss immer machen, was er will. Er ist der Kleine meiner Mutter, die hat ihn so richtig verwöhnt.*“ Die Mutter bestätigt dies. Sie ist der Ansicht, Renan habe die Aufgabe Oktay abends zur Ruhe zu bringen. Das fällt ihr manchmal nicht leicht. „*Wir reden bestimmt so eine halbe Stunde und wenn er dann „Gute Nacht“ gesagt hat, dann bleibe ich erst ein paar Minuten still und dann ist er schon eingeschlafen.*“ Renan schildert die Spannung, unter der sie steht: Sie muss sich ruhig verhalten, damit der Bruder einschläft. Wenn er nicht schläft und wach ist muss er beschäftigt werden. Das ist ihre Aufgabe. Anscheinend fällt es der Mutter leichter, sie zu disziplinieren als den Sohn; denn auf meine Frage, ob sie noch einmal aufstehe, wenn der Bruder eingeschlafen sei, antwortet Renan: „*Ich schlafe auch ein. Ich darf dann nicht mehr aufstehen.*“ Das Zusammenschlafen von Renan und Oktay ist zwar eine Frage der engen räumlichen Verhältnissen - die Mutter bewohnt mit 4 Kindern eine 4 Zimmer-Wohnung -, scheint aber auch Ausdruck dafür zu sein, dass die ältere Tochter sich dem jüngeren Sohn anpassen muss.

Kezban, die ältere Schwester von Kadriye, schläft gerne mit ihren 6 bzw. 11 Jahre jüngeren Schwestern in einem Raum. „*Wir haben eigentlich eine große Wohnung. Meine Mutter hat sogar vorgeschlagen, ja, das ist besser für dich, du kannst ein Einzelzimmer haben, aber ich wollte es nicht. Weil, ich weiß nicht, mit dem komme ich eigentlich zurecht. Es stört mich eigentlich nicht. Ich habe immer jemand zum Unterhalten und so.*“

Einige Interviewpartnerinnen erzählen von Übernachtungen gemeinsam mit den Schwestern aus ihren Kindheitstagen. Mag sein, dass die geschlechtsspezifischen Konstellationen zufällig sind. Den Aspekt des nach Geschlechtern getrennten Einschlafens thematisiert im Experteninterview Sedat, der vier Geschwister hat: „*Der Altersunterschied zwischen meiner ältesten Schwester und mir beträgt 5 Jahre. Also bis zu einem bestimmten Zeitpunkt geht's ja noch,*

aber dann wurde schon getrennt nach Geschlechtern. Aber es gab auch Zeiten, wo ich noch besonders jung war, wo halt ich mit meiner Schwester in einem Zimmer geschlafen habe.“ Jungen und Mädchen schliefen, wenn sie jünger waren, gemischt geschlechtlich in einem Zimmer. Später, mit zunehmendem Alter, richtete sich die Aufteilung der Schlafgemeinschaften nach der Zugehörigkeit zum selben Geschlecht. „Wir haben es immer so gemacht, dass mein Bruder und ich in einem Zimmer geschlafen haben und die drei Schwestern halt in einem anderen Zimmer.“

Peri bestätigt das nach Geschlechtern getrennte Schlafen ab einem Alter von ca. 10-12 Jahren. Das Einschlafen mit mehreren Kindern in einem Raum wird in der Regel positiv erlebt. Negativ wird es dann bewertet, wenn zu viele Personen in einem Zimmer nächtigen¹⁹², wenn die Persönlichkeit eines Kindes durch andere eingeschränkt wird¹⁹³ und wenn der körperliche Kontakt zwischen mehreren Menschen durch Platzmangel erzwungen wird.

Eine der deutschen Interviewpartnerinnen erzählt vom Zusammenschlafen mit der Schwester in einem Bett. Eliane wuchs auf einem Bauernhof mit mehreren Geschwistern auf: „*Und dann irgendwann kriegte ich mit meiner Schwester zusammen ein Zimmer und das muss aber, mal überlegen, die Schwester von meinem Vater war noch daheim, das war deren Zimmer früher und wo die geheiratet hat, das war 1964, guck mal, da war ich 6 Jahre alt, da so allmählich wurden meine Schwester und ich dann da einquartiert. Und da habe ich eine Zeitlang mit meiner Schwester im großen Bett geschlafen und wo wir dann irgendwann größer waren, kriegte dann jeder sein Bett. So war das bei uns.*“ Als sie, nach Aufforderung, das Schlafen mit der Schwester in einem Bett bewerten soll, wird sie unsicher. „*Ja, es war manchmal ganz schön. (Lachen) Aber es hatte seine zwei Seiten. Wir haben uns auch öfters gestritten, aber ich denke mal, das gehört so bei Geschwistern...*“ Zunächst bewertet Eliane das gemeinsame Schlafen mit der Schwester positiv, leitet dann die negativen Gefühle durch Lachen ein. Sie relativiert die Streitpunkte mit der Schwester, indem sie das frühere Verhalten verallgemeinert, da dies in vielen Familien vorkomme. Auf weiteres Nachfragen, gibt Eliane nur zögerlich Auskunft. Ich erfahre, dass ein Streitpunkt die gemeinsame Zudecke gewesen sei, die jedes Kind für sich haben wollte. Eliane ist dies Thema offensichtlich unangenehm (Lachen, Verallgemeinerung). Es ist mit Schamgefühlen besetzt, Einschlafen von zwei Kindern in einem Bett ist unüblich und offenbart materiellen Notstand.

Nähe und Distanz zwischen Eltern und Kindern

Die Entfernung von Kinder- und Elternschlafzimmer ist bei der befragten Gruppe mit Migrationshintergrund geringer als bei den deutschen Probanden. Nähe zum Elternschlafzimmer besagt, dass die Räume sich in der gleichen Etage befinden; die Zimmer liegen nicht notwen-

¹⁹² Vgl. hierzu das Beispiel von Lale

¹⁹³ Vgl. hierzu das Beispiel von Renan

digerweise nebeneinander. Eine weite Distanz umfasst eine Trennung der Räume durch verschiedene Stockwerke, die durch eine Treppe miteinander verbunden sind. Ein Kind schläft außerhalb der Elternwohnung, allerdings in der Nähe des Zimmers der Großmutter.

Kinder aus den Zuwandererfamilien schlafen näher bei den Eltern als die Kinder aus den deutschen Familien. Fragt man nach den Gründen, so gibt es zunächst die wirtschaftlichen bzw. finanziellen Rahmenbedingungen. Die Autoren des Zehnten Kinder- und Jugendberichtes konstatieren: „Generell ist die Wohnraumversorgung von Zugewanderten auch bei gleichem sozialen Status sehr viel schlechter als die der deutschen Familien. Ausländische Haushalte sind größer als deutsche, die Wohnungen sind oft zu klein, sie haben bauliche Mängel und sind schlecht ausgestattet.“ (BMfFSF 1998, 54) Die Wohnfläche, die Migranten zur Verfügung steht, ist kleiner als in vergleichbaren deutschen Haushalten. Bei zunehmender Kinderzahl wird eine Wohnraumunversorgung festgestellt. „In Haushalten ohne Kinder standen 1993 im Bundesdurchschnitt pro Person knapp 46 qm Wohnfläche zur Verfügung. Dieser Wert nimmt mit steigender Zahl der Familienmitglieder deutlich ab. Familien mit vier und mehr Kindern stehen nur noch etwa 20 qm zur Verfügung.“ (BMfFSF 1998, 52) Alle befragten Familien mit Migrationshintergrund leben in einer Wohnung, die deutschen Familien hingegen auch im gemieteten oder eigenen Haus. Diese Konstellation spiegelt die gesellschaftlichen Verhältnisse der BRD wieder.

Wie erleben die Kinder die räumliche Distanz zu den Eltern? Keines der interviewten Kinder war in der Lage diese Situation zu beurteilen und verbal in Worte zu fassen. Es können aber Rückschlüsse gezogen werden. Das Einschlafen mit Geschwistern in einem Raum vermittelt Nähe. Schläft ein Kind allein in einem Zimmer und ist dieser Raum vom abendlichen Aufenthaltsort der Eltern weit entfernt, stellen sich bei den Kindern oftmals Gefühle von Einsamkeit und Verlassenheit ein¹⁹⁴, die sie dann versuchen zu überwinden. So erwähnt Georgia, die räumlich getrennt von ihrem Kind einschläft, auf meine Frage nach dem Ort des Einschlafens. „*In ihrem Bett, in ihrem Zimmer und kommt dann aber irgendwann im Laufe der Nacht hochgestolpert zu uns und legt sich bei uns mit ins Bett. ... Sie hat ihr Zimmer unten und wir schlafen oben. Wir haben so ein kleines Nachtlicht im Treppenhaus, dann tappt sie hoch. Ich krieg' das gar nicht mit und morgens liegt sie dann halt mit im Bett.*“ Das Kind selbst ergreift die Initiative und überwindet die fehlende Nähe zu den Eltern, indem es während der Nacht in das Bett der Eltern schlüpft. Regelmäßig steht Gisa in der Nacht auf und geht zu den Eltern. Georgia selbst betont dies und hat Verständnis für den Wunsch der Tochter nicht allein bleiben zu wollen. Auch andere Kinder wechseln manchmal von ihrem in das Bett der Eltern. Die Kinder und die Eltern nennen als Grund dafür schlechte Träume oder Angst .

¹⁹⁴ Eindrucksvolle Beispiele finden sich im historischen Kapitel III 2.1.2

Wachsen Kinder ohne Geschwister in einer Familie auf, kann die körperliche Nähe zwischen Eltern und Kindern besonders wichtig sein. Dies zeigt nicht nur das Beispiel von Gisa. Fred, der seinen Sohn allein erzieht, erzählt, dass er die Zeit, die er nicht gemeinsam mit dem Sohn verbringen kann, „aufholt“, indem er besonders intensiv mit diesem zusammen ist. Ein konzentriertes Beisammensein ist in Freds Augen vor allem in der Zeit vor dem Einschlafen möglich: „*Ja, und manchmal ist es so, wenn ich auch schon entsprechend müde bin und weiß ich wie und ihn lange nicht gesehen habe, weil ich so lange an der Arbeit war oder sonst wie, dann verabreden wir dann, dass ich mit ihm zusammen ins Bett gehe und dass wir dann noch Bücher lesen und dann zusammen einschlafen. Gerade so zum Wochenende hin oder so, mache ich das manchmal, weil ich ja den Tag, wo ich arbeite, hat er mich so wenig und dass er dann wieder auftanken kann.*“

Gemeinsames Einschlafen als Kompensation für zu wenig verbrachte Zeit miteinander: dieses Handlungsmuster ist nicht neu. Der Abend und die Nacht scheint die Zeit für intensive Gefühle zwischen Kindern und Eltern zu sein.¹⁹⁵

Einschlafen als soziales Miteinander

Gemeinsames Einschlafen ist ein sozialer Akt, die Motive dafür vielschichtig. Das gemeinsame Einschlafen von Personen im gleichen Zimmer kann materielle Hintergründe haben¹⁹⁶ oder durch das Bedürfnis nach Nähe zu anderen Menschen hervorgerufen sein.

Probanden mit türkischem Migrationshintergrund erzählen anschaulich vom gemeinsamen Einschlafen als einem Akt des sozialen Familienlebens.

Ilkay berichtet von den Besuchen ihrer beiden Schwestern. „*Ja, wir haben nicht so viel Zeit zusammen, manchmal Wochenende kommen alle zusammen. Wir trinken und essen und sprechen...*“ Am Ende des Tages legen sich alle im Wohnzimmer zum gemeinsamen Schlafen nieder. Ilkay findet es sehr schön, dass alle dann gemeinsam auf dem Fußboden des Wohnzimmers nächtigen. Es ist ein besonderes Ereignis, an welchem auch die Kinder teilhaben möchten. Die enge Verbundenheit untereinander endet nicht am Abend, sondern wird durch den Akt des gemeinsamen Einschlafens fortgesetzt. Auch wenn die Vertrautheit durch die Enge einer Mietwohnung begünstigt wird, steht doch der zwischenmenschliche Aspekt des gemeinsamen Einschlafens mit Nähe, Geborgenheit und Empfinden der Gemeinsamkeit im Vordergrund.

Andere Interviewpartnerinnen mit Migrationshintergrund erzählen von ähnlichen Situationen, so dass zu vermuten steht, dass die Darstellung von Ilkay kein Einzelfall ist. Deutsche Inter-

¹⁹⁵ Vgl. die Zitate von G.F Schumacher in Kapitel III 2.3.1

¹⁹⁶ Vgl. dazu das Beispiel von Eliane und die Ausführungen in Kapitel III 2.1.2.

viewpartnerinnen und Interviewpartner hingegen berichteten nicht von einer solchen Situation.

Das Familienleben der deutschen Probandengruppe ist geprägt von Individualismus und örtlicher Separation der einzelnen Familienmitglieder. Kommt es zu einem gesteigerten Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit, überwinden die Kinder räumliche Distanzen und wechseln zu dem Aufenthaltsort der Eltern.¹⁹⁷ Später organisieren die Eltern – noch später übernehmen die Kinder selbst die Initiative – Übernachtungsgäste, die das Bedürfnis nach menschlicher Nähe kompensieren. Hanna berichtet, dass sie ab und an mit Freundinnen zusammen schlafe. Sie empfindet die Einschlafsituation dann als abweichend vom Alltagsgeschehen. „*Ja, wenn ich alleine einschlafe, dann rede ich mit keinem mehr und dann schlafe ich meistens gleich ein. Aber wenn noch jemand dabei ist, dann reden wir meistens immer noch ganz lange und dann dauert es immer länger.*“ Nach einer Bewertung gefragt, führt sie aus. „*Hm (überlegend), wenn ich müde bin, finde ich's schöner, wenn ich halt alleine bin. Aber ab und zu finde ich's auch, wenn mal jemand bei mir schläft oder ich bei jemandem schlafe, ganz schön.*“ Hanna begreift den Akt des gemeinsamen Einschlafens mit Freundinnen als soziale Interaktion. Manchmal wünscht sie sich eine solche Situation, dann lädt sie sich Freundinnen zum Übernachten ein. An anderen Tagen begreift sie das Einschlafen als isolierten Prozess, dann ist sie lieber allein.

⇒ In der gegenwärtigen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland spielt das Kinderzimmer eine wichtige Rolle. Kinder im Alter der Probanden bewohnen in der Regel einen eigenen Raum. Nachzuprüfen bleibt, wie das räumliche Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen detailliert beschaffen ist.¹⁹⁸

Die befragten deutschen Kinder bewohnen mehrheitlich ein Zimmer für sich allein, die interviewten türkischstämmigen Kinder schlafen in der Regel mit ihren Geschwistern in einem Raum. Die Ursache hierfür liegt in dem geringeren materiellen Wohlstand der befragten türkischen Familien und den dadurch bedingten engeren Wohnverhältnissen. Türkische Familien in der BRD verfügen über weniger Wohnfläche als deutsche Familien. Bei zunehmender Kinderzahl wird eine Wohnraumunterversorgung festgestellt.¹⁹⁹ Zudem haben deutsche Kinder weniger Geschwister als Probanden mit Migrationshintergrund. Geschwisterkinder, die gemeinsam in einem Raum schlafen, fühlen sich in der Nacht seltener allein.

Neben der ökonomischen Notwendigkeit für ein enges Zusammenschlafen ist die Separation der Kinder- und Erwachsenenwelt in türkischen Familien nicht so ausgeprägt wie in deutschen Lebensgemeinschaften. Familien mit Migrationshintergrund begreifen den Prozess des Einschlafens eher als ein soziales Miteinander. Nur der direkte Akt des Schlafens benötigt dann Ruhe in einem abgetrennten Bereich. Zuvor ist das Kind in das

¹⁹⁷ Vgl. das zuvor geschilderte Beispiel von Gisa.

¹⁹⁸ Dies wäre durch eine Beurteilung der Lage und Größe des Kinderzimmers innerhalb der Familiengemeinschaft näher zu bestimmen.

¹⁹⁹ Vgl. BMfFSFJ 1998, 52

soziale Miteinander integriert. Es braucht keinen gesonderten, speziell ausgestatteten pädagogischen Bereich. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den späteren Einschlafzeiten türkischer Kinder.²⁰⁰

Zuwandererfamilien, die längere Zeit in Deutschland leben - Lale und Levent, Imoria und Ibrahim -, passen sich den deutschen Verhältnissen an.

²⁰⁰ Vgl. Kapitel V 1.1

2. Handlungsmuster

Der kindliche Einschlafprozess ist mit speziellen Handlungsmustern und Ritualen verbunden. Diese gestalten sich z.T. sehr detailliert in Form von Objekt und Verhaltensmaßnahmen. Die folgende Darstellung systematisiert in sieben Unterkapiteln Übergangsobjekte, Gebete, Lieder, Geschichten, Tonkassetten, Fernsehen und hygienische Verrichtungen.

2.1 Übergangsobjekte oder „Nicht ohne meinen Teddy“

Der psychoanalytische Ansatz hat sich bereits vor Jahren mit der Rolle von „Übergangsobjekten“ beschäftigt, diesen kindlichen Hilfsmitteln, die anstatt der beschützenden Mutter als Ersatzobjekte mit ins Bett genommen werden.²⁰¹ Das Objekt repräsentiert den Übergang des Kindes aus einer Phase der engsten Verbundenheit mit der Mutter in eine andere, in der es mit der Mutter als einem Phänomen außerhalb seines Selbst in Beziehung steht.

Alle von mir befragten Kinder besitzen Kuscheltiere. Was ist nun der Gradmesser für die Bedeutung eines Übergangsobjektes? Es gibt Aussagen, in welchen Kinder oder Eltern die Bedeutsamkeit eines Kuscheltieres für den Einschlafvorgang selber kommentieren und einschätzen. Auch werden Bemerkungen über die Funktion von Übergangsobjekten gemacht. Ein Zeichen für die enge Verbundenheit mit dem Schlaftier ist, wenn dieses immer anwesend sein muss, d.h. wenn das Kind ohne sein spezielles Kuscheltier nicht einschlafen kann. Ein weiteres Indiz ist, wenn immer das gleiche Objekt mit ins Bett genommen wird und nicht durch ein anderes ersetzt werden kann.

Obgleich alle von mir befragten Kinder Übergangsobjekte besitzen, differiert die Bedeutung, die jedes Kind diesen bemisst. Einige Probanden benötigen ein spezielles Kuscheltier, um einschlafen zu können, fast die Hälfte der Befragten schläft in der Regel mit dem gleichen Objekt ein, aber die Anwesenheit eines bestimmten Kuscheltieres ist nicht zwingend notwendig. Fast die Hälfte der Probanden hat zwar ein Kuscheltier, aber sie benötigt es nicht zum Einschlafen.

Innerhalb der Untersuchung lassen sich keine Unterschiede zwischen türischstämmigen und deutschen Kindern feststellen.

²⁰¹ Vgl. Freud 1968, 147 ff und Winnicott 1987, 10 ff

Erklärungsmuster

Übergangsobjekte und Übergangsphänomene gehören nach Winnicott in den Bereich der Illusion, die den Anfang jeder Erfahrung bildet.²⁰² Übergangsphänomene bezeichnen hierbei die Beziehung des Kindes zu inneren Objekten, Übergangsobjekte zu äußeren Dingen. Das Objekt – mehr noch als das Übergangsphänomen – repräsentiert eine Entwicklungsphase des Kindes, in welcher sich dieses langsam von der Mutter zu lösen beginnt.

In der empirischen Erhebung fragte ich nach Kuscheltieren, die vom Kind mit ins Bett genommen werden, woraufhin zwei Mütter einen gedanklichen Bogen zum „Daumenlutschen“ schlugen. Zunächst unterhielten wir uns über die Stofftiere, die das Kind beim Einschlafen begleiteten. Dann, ohne dass ich dies ansprach, erhielt ich weitere Informationen über das Saugen des Kindes an eigenen Körperteilen. Im wissenschaftlichen Diskurs gilt das Hand-, Finger- und Daumenlutschens als Vorläufer für Übergangsobjekte²⁰³. Anscheinend ist dieser Zusammenhang im alltäglichen Leben ebenfalls (unterschwellig) bekannt. Nur eines der befragten Kinder lutscht am Daumen: Carla, die Jüngste der befragten Kinder, nuckelt regelmäßig am Daumen, vor allem während der Zeit des Einschlafens.

Mit steigendem Alter nimmt die Fähigkeit, ohne Übergangsobjekt einzuschlafen, zu. Dabei lässt sich eine Entwicklung beobachten.

Zunächst klammert sich das Kind in der Phase des Einschlafens an ein Ersatzobjekt. Besteht seitens des Kindes eine große Unsicherheit, vermittelt das Übergangsobjekt eine wichtige Schutzfunktion. Deutlich wird dies, wenn das Objekt fehlt. Als ich Carla nach ihrem Schlaftier frage, erklärt sie mir die ungeheure Wichtigkeit der Präsenz gerade dieses einen Kuscheltieres. „*Das muss immer dabei sein, sonst kann ich nicht einschlafen. Und wenn's weg ist, muss ich mich ganz doll dazu quälen einzuschlafen.*“ Auf meine Frage, ob sie nicht ein anderes Tier nehmen könnte, antwortet sie. „*Ich hab' kein anderes.*“ Je ängstlicher ein Kind am Abend ist, desto wichtiger sind Ersatzobjekte. Cilli, die Mutter Carlas, bestätigt die ungeheure Bedeutung gerade dieses Schlaftieres, das nicht austauschbar ist. Wenn es abends nicht gefunden werden konnte, „*dann mussten wir sehen, dass das Tier herbeikam. Da hab' ich alles ausgesucht oder wenn wir es bei der Oma vergessen hatten, mussten wir es holen.*“

Mit steigendem Lebensalter und zunehmender Selbstständigkeit verliert ein Übergangsobjekt an Bedeutung. Die einzelnen Schritte, die zur Lösung von Objekten führen, lassen sich mit Interviewaussagen dokumentieren.

Zunächst ist eine Abhängigkeit zwischen Kind und Objekt zu beobachten. Sodann folgt eine vorsichtige Lösung. In dieser Phase kann ein Schlaftier durch ein anderes ersetzt werden. Beata erzählt, dass sie normalerweise eine Kuh mit ins Bett nimmt. Ist diese nicht zu finden, er-

²⁰² Vgl. Dazu die detaillierte Darstellung bei Winnicott 1987, 24

²⁰³ Vgl. Winnicott 1987, 9

setzt sie die Kuh durch ein anderes Kuscheltier. Und außerdem „...ich hab' ja noch ein Nilpferd davon, eine Giraffe und was noch? Noch einen Frosch! Aber ich weiß nicht wo die Biene ist.“

Einige der befragten Kinder verfügen über eine ganze Reihe unterschiedlicher Schlaftiere, die zum Teil abwechselnd mit ins Bett genommen werden. Hier geschieht nicht nur eine Loslösung von ganz bestimmten Objekten, sondern es hat sich etwas Neues entwickelt. Eine Sammlung von Kuscheltieren ist entstanden, die gehütet und gepflegt wird. Manchmal geschieht die Auswahl eines bestimmten Tieres nach ganz speziellen Motiven. Nicht nur eine konstruierte Gerechtigkeit – jedes Tier soll die gleiche Chance erhalten, mit ins Bett genommen zu werden, wenn es keine Favoriten gibt wie in Beatas Fall – ist maßgeblich für die Auswahl eines bestimmten Objektes, sondern auch weitere Überlegungen. Gisa, die immer verschiedene Tiere mit ins Bett nimmt, begründet ihre Auswahl folgendermaßen: „Wenn man mal eins vergisst, ist das andere vielleicht wieder neuer.“

Andere Kinder haben sich bereits räumlich vom Übergangsobjekt entfernt. Diana postiert ihre Tiere auf einem Regal oberhalb des Bettes. „Ich hab' da so ein Brett am Bett. Und da hab' ich eine Lampe und da hab' ich einen kleinen Kuscheltierhund, einen kleinen Maulwurf und einen Eisbär, glaube ich, und eine Katze.“ Die Schlaftiere befinden sich in der Nähe des Bettes, sind jederzeit erreichbar, haben aber keinen direkten Körperkontakt zu Diana. Es besteht kein grundlegendes Bedürfnis mehr, mit einem Tier einzuschlafen. Dianas Aussage, wonach sie sich nicht ganz sicher ist, ob sich ein bestimmtes Tier – der Eisbär – unter ihren Übergangsobjekten befindet, unterstützt dies.

Vielfalt der Übergangsobjekte

Gegenwärtig gibt es eine Fülle unterschiedlicher Schmusetiere. Carla, Beata und Diana, erwähnen jeweils differente Kuscheltiere. Andere von mir interviewte Kinder bevorzugen einen Teddy. Wieder andere Probanden berichten von ganz speziellen Übergangsobjekten, die mit einer bestimmten Lebenssituation oder mit besonderen Ereignissen verknüpft sind. Die folgenden Beispiele demonstrieren die Bandbreite vom Einschlafen mit unterschiedlichen Übergangsobjekten.

Murat benutzt ein Kissen als Übergangsobjekt. Mesude erzählt, dass sie ihm einen Teddybär gekauft habe. „Ich habe für ihn Teddybär gekauft. Er hat den, ich glaube drei Monate/ vier Monate. Er hat immer dieses kleine Kissen, muss unter dem Kopf sein oder unter Hände.“ Die Mutter hat für den Sohn dieses Kissen, welches er dem gekauften Kuscheltier vorzieht, genäht. Ein Übergangsobjekt wird erst zu einem solchen durch das Leben, das das Kind diesem einhaucht. Ein Teddy, der ebenfalls die Funktion erfüllt, weich zu sein und Geborgenheit zu vermitteln, kann in diesem Fall nicht die Präsenz der Mutter ersetzen. Dies schafft nur ein Produkt, das Mesude selbst hergestellt hat. Dass der Sohn eine Verschmelzung mit der Mutter

anstrebt, verdeutlicht die Formulierung, die er gebraucht, als ich ihn frage, wie er sein Kissen benutzt: „*Ich mach' das so, ich leg' mich in das hin.*“ Er legt sich nicht auf das Kissen, um beim Schlaf eine erhöhte Kopfposition zu erreichen, nein, er „legt sich in das hin“. Treffender kann eine Verschmelzung mit der Mutter nicht beschrieben werden.

Fabian berichtet von einem Übergangsobjekt, das ihn an seine Schwester erinnert. „*Also ich, also meine Schwester hat eine Wärmflasche und da gibt's einen Überzug für und mit dem kuschele ich einfach manchmal im Winter.*“ Da die Eltern geschieden sind, wohnt die Schwester nun räumlich getrennt vom Bruder. Durch das Übergangsobjekt holt sich Fabian eine Nähe zur Schwester, die die fehlende Vertrautheit herstellt. Allerdings berichten sowohl Fabian als auch sein Vater, dass dieses Übergangsobjekt nur manchmal in Erscheinung tritt.

Levent schläft mit einem Clown ein, den er anlässlich seines Geburtstages von der Erzieherin im Kindergarten geschenkt bekam. Stolz erzählt er von diesem Ereignis. „*Zu meinem Geburtstag hab' ich den gekriegt von meinem Kindergarten. Hier steht es.*“ Tatsächlich steht auf dem Clown: „Levent September 2000“. Dieses Übergangsobjekt vermittelt Levent die Geborgenheit, die er zum Einschlafen benötigt. Jedes Mal, wenn er den Clown im Arm hält, fühlt er sich an das Ereignis, als er im Kindergarten im Mittelpunkt stand, erinnert. Durch die Worte: „*Hier steht es*“, betont er dies.

Jale nimmt normalerweise eine Puppe oder einen Teddybär mit ins Bett, wobei sie den Teddy der Puppe vorzieht. Sie erzählt, dass sie manchmal mit einem Diddl²⁰⁴ einschläft. „*...einen Diddl, aber der gehört meiner Schwester. Ich darf ihn manchmal von ihr nehmen.*“ Jale borgt sich gerne das Kuscheltier ihrer Schwester. Sie berichtet voll Stolz von dieser Tatsache. Jale ist bemüht, die Position der älteren, von ihr bewunderten Schwester einzunehmen.²⁰⁵ Mit Hilfe von Objekten gelingt es ihr, sich in deren Rolle hinein zu versetzen.

Die Rolle von Übergangsobjekten in Umbruchssituationen

Aussagen der interviewten Jugendlichen verdeutlichen die enge Verbindung zwischen Psyche und Übergangsobjekten. Hanna erzählt etwas verlegen von ihrem Schlaftier, einem Teddybären. „*Den hab' ich mal in der Schultüte gekriegt und der liegt immer neben mir. Denn ich brauche immer irgendetwas in der Hand, weil, wenn ich dann nichts in der Hand hab' oder so, dann kann ich nicht einschlafen. Ich kann schon, aber ich hab' das lieber, wenn da irgendwie ein Teddy oder irgend so was liegt.*“ Im Folgenden schränkt Hanna die Beliebigkeit eines Kuscheltieres jedoch ein und erzählt, dass es nur dieser eine Teddybär ist und auch sein muss. „*Eigentlich habe ich ihn immer. Ich nehme ihn auch auf Klassenfahrt mit (Lachen).* ...

²⁰⁴ Ein „Diddl“ ist eine Mausfigur.

²⁰⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel V 1.2

Ich glaube, ich hab' den einmal als ich in Urlaub gefahren bin, daheim vergessen und da hab' ich den Teddy schon vermisst.“ Hanna ist es peinlich, über diese Dinge zu sprechen. Dies wird durch ihr Lachen zwischen den einzelnen Aussagen deutlich. Außerdem möchte sie mir nicht den Namen ihres Teddybären verraten.

Übergangsobjekte gehören in eine frühe Phase der Kindheit. Jugendliche und Erwachsene haben es in der Regel gelernt, allein ohne die Hilfe eines Kuscheltieres einzuschlafen. Dieser Tatsache ist sich Hanna bewusst, aus diesem Grund ist es ihr unangenehm über dieses Thema zu sprechen. Umso erstaunlicher ist es, dass Hanna nicht die einzige Jugendliche ist - das erzählt sie mir im weiteren Verlauf des Interviews -, die mit einem Teddybären einschläft. In einer Phase des Umbruchs und der Persönlichkeitsfindung, und eine solche stellt die Pubertät dar, ist es wichtig, Dinge zu haben, auf die man sich verlassen kann. Der Teddy, der schon früher in problematischen Situationen geholfen hat, vermittelt auch jetzt Sicherheit und Stärke.²⁰⁶

Inwieweit das Beispiel von Hanna einer alltäglichen Situation entspricht, oder eine Ausnahme ist, bleibt dahin gestellt und bedarf weiterer Untersuchungen.

Innerhalb dieser Studie ließen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen.²⁰⁷ Das Beispiel von Hanna und anderen Mädchen zeigt²⁰⁸, dass spätestens im Alter von 14 Jahren zwischen Jungen und Mädchen Unterschiede bestehen. Männliche Bewältigungsstrategien sind nun nicht mehr mit kindlichen Erinnerungsstücken behaftet. In diesem Kontext wäre es interessant, möglichen geschlechtsspezifischen Unterschieden nachzugehen.

Übergangsobjekte zur Angstbewältigung

Carla erzählt, dass sie ihr Kuscheltier brauche, wenn sie Angst habe. „...dann drücke ich mich ganz fest an mein Schäfchen. So feste, dann krieg' ich kaum noch Luft.“ Das Objekt hat die Funktion Angst zu lindern, dem Kind das Gefühl zu vermitteln, dass es nicht allein ist. Carla vergewissert sich der Präsenz des Schlaftieres durch engen Körperkontakt. Je enger sie das Kuscheltier am eigenen Körper spürt, desto sicherer ist sie von dessen Anwesenheit überzeugt. Ist die Angst stark, wird das Festhalten intensiver. Dies steigert sich bis zu körperlichem Druck – „... dann krieg' ich kaum noch Luft.“

Carlas Verhalten unterscheidet sich von dem der anderen interviewten Kinder dahingehend, dass sie ihr Kuscheltier nicht nur als Übergangsobjekt benutzt, um von einer Phase der engsten Verbundenheit mit der Mutter in eine andere, in der es mit der Mutter als einem Phänomen außerhalb seines Selbst in Beziehung steht, benutzt. Carla verwendet ihr Schäfchen ebenfalls in den Momenten, in denen sie Angst hat und dies durch höchste Anspannung dokumentiert.

²⁰⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen zum „Teddybär des Kindes“ in Ruhrlandmuseum Essen 1991, 19

²⁰⁷ Vgl. auch die Untersuchungen von Winnicott, der sich jedoch auf ein früheres Lebensalter bezieht (vgl. Winnicott 1987, 14).

²⁰⁸ Hanna nannte nur weibliche Personen, die mit einem Kuscheltier einschlafen, keine männlichen.

tiert. Nur wenn die Angst zu übermächtig ist, funktioniert diese Strategie nicht und Carla sucht Hilfe bei nahestehenden Personen.

Adaption kultureller Muster

Sedat als Angehöriger der zweiten türkischen Migrantengeneration erzählt, dass er als Kind kein Kuscheltier gehabt habe. Er habe es auch nicht vermisst: „*Also ich habe das nicht für wichtig erachtet. Ich habe es auch nicht vermisst oder so etwas. Also ich hatte keine Puppe, meine Schwestern hatten auch nichts dergleichen. Keinen Teddybär und gar nichts.*“

Peri erzählt, dass sie als Kind weniger Spielsachen besaß als deutsche Kinder. Ihr sei dies als Kind durchaus bewusst gewesen und sie habe diese Situation als Mangel empfunden. Ein einziges Mal wurde dies – bedingt durch ein äußeres Ereignis – durchbrochen. Peri erinnert sich genau daran, was den Ausnahmeharakter dieses Ereignisses unterstreicht: „*Von meiner Mutter habe ich einen Puppenwagen und so eine Puppe bekommen. Das war allerdings, das hatte ich mir auch immer gewünscht, war damals sehr, sehr teuer. Ich hatte einen Autounfall, ich wurde damals von einem Auto überfahren. Meine Mutter hatte mir das irgendwie geschenkt und damit habe ich, eigentlich nur damit gespielt oder mit Murmeln.*“ Peri führt den Mangel an Spielsachen auf fehlende finanzielle Mitteln zurück: „*Wir in der Familie, wir waren 6 Geschwister, haben eigentlich kaum Spielzeug gehabt. ... Auch bei anderen Familien, wo halt weniger Kinder im Haushalt waren, habe ich oft gesehen, dass da mehr Puppen da waren und ich dann immer auf der Straße mehr mit Bällen gespielt habe oder dass wir uns immer alles teilen mussten und sollten, bei 6 Geschwistern. Meine Eltern hatten es auch nicht sehr leicht.*“ Zur angespannten finanziellen Lage der türkischstämmigen Familien kam, so meint Peri, die migrationsbedingte Situation hinzu, die die Eltern zu einem sparsamen Verhalten zwangen: „*Ich denke, dass das alles damit zu tun hatte, dass die halt damals immer gedacht haben, wir sind jetzt nur kurze Zeit hier, wollen arbeiten, schnell Geld verdienen. Halt sparen so viel es geht und dann zurückkehren. Ich glaube, daran lag das.*“ Als Folge dieser Situation, so führt Peri aus, hätten türkischstämmige Familien Spielsachen für ihre Kinder oft selbst gebastelt.

Sedat und Peri meinen, dass sich mittlerweile die Einstellung türkischstämmiger Familien in Bezug auf Übergangsobjekte – im Gleichschritt mit einer verbesserten finanziellen Ausgangslage – geändert habe. Sedat beschreibt sehr anschaulich den Prozess der Adaption kultureller Objekte: „*Es hat sich aber schon geändert, wie gesagt. Nur dieses Bewusstsein in den Achtziger war halt so, eine Puppe für ein Mädchen ja, aber jetzt für Jungs einen Teddybär oder dies oder jenes, gab's nicht. Das hat man sich, denke ich auch, von den Deutschen abgeschaut. Desto mehr Kontakte in Deutschland waren, hat man sich das abgeguckt und schon*

irgendwie gibt's jetzt Teddybären und irgendwelche Puppen, gibt's auch für Jungen.“ Mittlerweile, so führt Sedat aus, habe er selbst für seine Nichten schon Kuscheltiere gekauft. „Es ist ja momentan schon der Fall. Ich habe ja schon Nichten in dem Sinne und ich habe denen auch schon gekauft. Es hat sich aber schon geändert, wie gesagt.“

⇒ Alle von mir interviewten Kinder besitzen Übergangsobjekte.

Die Funktion, die diese erfüllen, ist abhängig vom Kind und von der Situation, in der das Kind lebt. Besonders in Phasen des Umbruchs und in angstbesetzten Situationen hat ein Übergangsobjekt eine stabilisierende Wirkung. Mit steigendem Alter nimmt die Fähigkeit, ohne Übergangsobjekt einzuschlafen, zu. Es gibt keine Unterschiede zwischen deutschen Befragten und den Probanden mit türkischem Migrationshintergrund. Nur: Die befragten Kinder aus Zuwandererfamilien besitzen weniger Übergangsobjekte als die interviewten deutschen Probanden. Die befragte türkischstämmige Probandengruppe orientiert sich in ihrem Ausdifferenzierungsprozess kindlicher Übergangsobjekte an deutschen Kulturmustern. Der Prozess der Angleichung vollzieht sich von der ersten zur zweiten Migrantengeneration.

2.2 Religiöse Sozialisation am Abend: Gebete

Innerhalb der religiösen Erziehung spielt das Gebet eine wichtige Rolle, es stellt eine besondere Form der Erziehung dar. Ob ein Kind am Abend betet oder nicht ist eine Frage der Sozialisation. Zwischen den deutschen Befragten und denen mit türkischem Migrationshintergrund besteht hinsichtlich des Betens eine Differenz.

Zwei Komponenten prägen das Verhalten der betenden deutschen Probanden: die religiöse Sozialisation der Eltern und gesellschaftlich übermittelte Traditionen.²⁰⁹

„Wenn ich sie ins Bett bringe, bete ich meistens mit den Kindern. ... Das hat mein Vater auch so mit uns gemacht“

Entweder beten Eltern mit ihren Kindern regelmäßig oder sie tun dies nie. Diejenigen Eltern, die nicht mit ihren Kindern beten, bezeichneten sich als Atheisten. Sie kommentierten ihre Antwort bezüglich des abendlichen Betens nicht näher, sondern antworteten kurz und knapp ohne ihre Vorgehensweise zu erläutern.

Warum beten Eltern mit ihren Kindern vor dem Einschlafen? Neben der Mitgliedschaft in einer Religionsgemeinschaft spielt die Sozialisation der Eltern eine Rolle. Eliane: „Also, wenn ich sie ins Bett bringe, bete ich meistens mit den Kindern. Das habe ich irgendwie so daheim, da kann ich mich noch daran erinnern, das hat mein Vater auch so mit uns gemacht und das möchte ich meinen Kindern auch mitgeben.“ Eliane hat positive Erinnerungen an das abendliche Beten und übernimmt dies daher. Alle Kinder, die regelmäßig beten, werden von ihren Eltern dazu angeleitet. Manche Eltern beten mit ihren Kindern, messen dieser Tätigkeit aber keine große Bedeutung zu. Andere Eltern beten ganz bewusst mit ihren Kindern: „Und ich denke mal, das ist einfach abends mal so ein Zeitpunkt, da kommt man mal zur Ruhe beim Beten. Ja, und kann noch mal so über bestimmte Sachen nachdenken. Ja, wann hat man sonst am Tag mal Zeit dazu?“ Eliane betet mit ihren Kindern am Abend und verknüpft diese Tätigkeit mit einem Resumé bzgl. des Tagesgeschehen.

Gebete: Alte Muster und individuelle Abwandlungen

Gegenwärtig ist eine reichhaltige Auswahl an Gebetbüchern vorhanden. Es gibt Sammlungen von Kindergebeten, in denen alte, überlieferte Gebete zu finden sind. Daneben existieren Veröffentlichungen, die Kinder zu offenen Gebeten anleiten. Sie thematisieren Alltagserlebnisse der Kindern und geben Hilfen, um individuelle Kindergebete zu entwickeln.

²⁰⁹ Vgl. Kapitel III 2.2.2

Ausgehend von meinen Untersuchungsergebnissen, favorisieren die betenden Kinder zwei Verse, die aus dem Fundus überliefelter Gebete stammen.

„Was betest Du denn? – Lieber Gott, mach' mich fromm, dass ich in der Himmel komm“ Dieses Gebet zitiert Carla unvollständig, denn eigentlich lautet die Fortsetzung „..., dass ich werde fromm und rein wie die lieben Engelein.“ Beata, und ebenfalls Adrian, letzterer in abgewandelter Form, zitieren dieses Gebet.

Das Gebet ist kurz, die Worte prägen sich den Kindern leicht ein. Die Verse verlangen vom Kind Gehorsam, „Frömmigkeit“, damit es in den Himmel, d.h. zu Gott kommt. Zudem wird eine Verbindungsleitung zu Engeln, diesen Mittlerwesen zwischen Gott und den Menschen²¹⁰, gezogen. Die Worte „fromm“ und „Himmel“ sind vielen Kindern unverständlich. Daher kürzen sie das Gebet. Die von mir befragten Kinder ließen entweder den zweiten Teil des Gebetes weg, wie das Beispiel von Carla zeigt, oder sie kürzten noch rigoroser. Adrian veränderte folgendermaßen: „Kind, Amen, dass ich in den Himmel komm. Amen.“ Die für ihn tragenden Worte, „Kind“ und „Himmel“ hat er beibehalten, die anderen ließ er weg. Er ist stolz auf „sein“ Gebet, betrachtet es als eine persönliche Schöpfung, die für ihn Sinn ergibt.

Abb. 11: Kindergebet mit Illustration

Quelle:

Pfennigstorff, Marianne 1986
Lieber Gott nun schlaf ich ein
 – Kindergebete Herrsching, S. 26



Das bekannte Kindergebet „Ich bin klein“ wird ebenfalls genannt (vgl. Abb. 11). Dieses Gebet nährt den Wunschtraum vom „reinen“, unschuldigen Kind, welches noch jenseits von Gut und Böse ist.²¹¹ Es vermittelt ein ambivalentes Bild vom Kind: ein zwar unschuldiges, reines, aber noch unfertiges Wesen, das kein Selbstbestimmungsrecht hat, da es ja erst im Werden begriffen ist. Die Größenbestimmung „Ich bin klein“ betont die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen. Nach Tschirch (1980, 20f) ist im „Herz“ des Kindes nur Platz für Jesus,

²¹⁰ Vgl. hierzu die Ausführungen zu Engeln in Kapitel III 2.2.2

²¹¹ Vgl. hierzu Kapitel III 2.2.2

keine anderen Menschen dürfen diese Stelle einnehmen. Eine Ausschließlichkeit, in der das Kind schon früh Prioritäten setzen muss.

Abb. 12: Kindergebet in Liedform

56

31. MÜDE BIN ICH, GEH ZUR RUH

G D G

1. Mü - de bin ich, geh zur Ruh, schlie - be mei - ne Au - gen zu;

G⁷ C G D⁷ G

Va - ter, lass die Au - gen dein ü - ber mei - nem Bet - te sein.

Quelle: Weber-Kellermann, Ingeborg 1997 Das Buch der Kinderlieder Mainz, S. 56

Ein anderes Gebet 'Müde bin ich geh' zur Ruh', kommentiert Eliane: „Ach, wir beten eigentlich immer das Gleiche und ich denke mal, das ist eigentlich schon auch noch so kindgemäß.“ Dies Gebet kann als Vers gesprochen oder gesungen werden. Inhaltlich sucht der Betende den Schutz Gottes, bekennt seine Sünden und bittet um Vergebung. Zudem betet er für alle Menschen, die Leid tragen. Die Welt, wie auch nahestehende Menschen, werden dem Schutz Gottes anempfohlen (vgl. Abb. 12).

Eliane ist der Ansicht, dieses Gebet sei „kindgemäß“, d.h. leicht verständlich und eingängig. Tatsächlich besteht dieses Gebet aus Versen, die klar formuliert sind und Bilder verwenden, die eine ruhige, friedvolle Atmosphäre verströmen. Ein allmächtiger Vater, der sich sorgend um die Welt und die Menschen kümmert und die betende Person behütet. Dabei fehlt auch das Bild des Mondes, der verlässlich am Himmel seine Bahnen zieht, nicht. Die zweite Strophe jedoch, welche die Vergebung der Sünden durch den Opfertod Jesu anspricht, ist für Kinder schwer nachvollziehbar: Warum muss Blut vergossen werden, um die Menschen zu retten? Andererseits findet auch hier der Betende Ruhe, denn er kann, wenn er sich den christlichen Normen entsprechend verhält, einer Vergebung etwaiger Verfehlungen sicher sein.

Eliane erzählt von einer neuen Form des Betens: „*Ich hatte neulich auch mal gesagt: „Wollen wir es vielleicht mal anders machen, dass ihr euch mal was ausdenkt?“ Ich meine, das war auch mal so ganz interessant. Wo jetzt die Schwiegermutter krank war, da haben sie dann auch mal von sich aus für die Schwiegermutter gebetet abends.*“

Emily, die Tochter von Eliane erzählt, dass sie abends alleine betet. Sie erwidert auf meine Frage nach den Inhalten der Gebete: „*Verschiedene Sachen. Manchmal, dass es Brot gibt und manchmal, dass es zu Essen gibt.*“ In dem Gebet äußert das Kind persönliche Gefühle und Wünsche. Diese Form des Betens bietet die Möglichkeit, sich selber mit eigenen Begehrlichkeiten wahrzunehmen und kennen zulernen.

In diesem Sinn schreibt Friedrich Hebbel: „*Während ich zu Bett gebracht wurde, verwandelte sich das eingelernte Geplapper meiner Lippen plötzlich in ein wirkliches, ängstliches Gebet und damit war die geistige Nabelschnur, die mich bis dahin ausschließlich an die Eltern gebunden hatte, zerrissen, ja, es kam bald so weit, daß ich mich bei Gott über Vater und Mutter zu beklagen anfing, wenn ich ein Unrecht von ihnen zu erfahren glaubte.*“²¹² Das Gebet hilft hier dem Kind sich zu emanzipieren. Friedrich Hebbel grenzt sich nicht nur von den elterlichen Versen ab, indem er eigene Bitten ausspricht. Er benutzt das Gebet nun als ein Forum, in welchem er eigenständige Gedanken äußert, auch wenn diese den Vorgaben der Eltern widersprechen. Treffend vergleicht er diesen schwierigen kindlichen Emanzipationsprozess mit einem Geburtsvorgang.

Gebete vermitteln Sicherheit und Geborgenheit

Kindliche Selbstgespräche zur Schlafenszeit sind durchaus üblich. In der kindlichen Psyche sorgen sie für die Verarbeitung von Erlebnissen. Indem Erlebtes und Imagination in Worte gefasst werden, ersetzt die Vorstellung ein reales Erlebnis. Auf diese Weise können schmerzliche Erregung, Angst und andere Gefühle verarbeitet und überwunden werden. Gebete haben oft die gleiche Funktion wie Selbstgespräche.

Darüber hinaus vermittelt das Aufsagen von Gebeten Kindern das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit. Gerade in der Zeit zwischen dem Ende des Tagesgeschehens und dem Anbruch der Nacht benötigen Kinder besonderen Schutz und Begleitung. Das Beten vermittelt im Sinne einer Übertragung von Verantwortung auf eine übergeordnete allmächtige Instanz Stärke, Schutz und Sicherheit. Hanna reflektiert diesen Zusammenhang, wenn sie mit dem Beten in Kindheitstagen assoziiert: „*Also, da hab' ich mich irgendwie sicherer gefühlt. Da konnte ich irgendwie besser einschlafen.*“

Adrian betet, wie bereits erwähnt, eine abgewandelte Form von „Lieber Gott, mach' mich fromm“. Dieses Gebet ist sehr wichtig für Adrian, jeden Abend betet er es mit jedem Eltern-

²¹² Friedrich Hebbel zit. in: Tschirch 1980, 25

teil. Er vergewissert sich somit der Präsenz der Eltern und zieht diese in den kommenden Tag hinein. Hat er gebetet, ist ihm klar, dass auch am Morgen die Eltern wie gewohnt da sind. Fehlen die Verse, wäre dies für ihn unsicher.²¹³

„Beten? Das ist eigentlich den Menschen überlassen.“

In der Regel beten die Eltern der befragten Zuwandererfamilien nicht vor dem Einschlafen mit ihren Kindern. Es gibt allerdings Unterbrechungen dieses Musters: Zwei Mütter beten mit ihren Söhnen, wenn diese bei ihnen im Bett liegen. Die Gebete, die sie sprechen, sind erfunden und entsprechen keinen festgelegten Formeln. Ein Mädchen erzählt, manchmal zu beten, allein und ohne Hilfe von Eltern oder Geschwistern.

Die Probandengruppe mit Migrationshintergrund, die alle einer islamischen Religionsgemeinschaft angehören, reagierten zum Teil mit Unverständnis auf meine Frage nach dem abendlichen Beten. So erwiderte Ilkay lachend auf meine Frage nach kindlichen Einschlafgebeten: „*Gebet zu Gott? Ah, nein (lachend). Ich habe nicht gebetet mit meinen Kindern.*“ Lale verneint ebenfalls meine Frage lachend und Julide erläutert: „*Also, wir Aleviten nicht.*“ Die Kinder Kadriye und Murat verweisen darauf, dass sie in der Moschee beten. Kezban erläutert etwas genauer: „*Beten? Das ist eigentlich den Menschen überlassen. Wenn man Glauben hat, betet man. Man betet allein.*“ Und Namik bringt es auf den Punkt: „*Kannst du auch natürlich beten, aber kommen nicht auf den Gedanken; sie gehen gleich ins Bett.*“

Die Befragten mit türkischem Migrationshintergrund beten in der Moschee. Jedem Menschen bleibt es überlassen, zuhause zu beten. Spezielle Gebete für Kinder sind unter den Befragten nicht üblich.

Unter den türkischen Probanden gibt es Kinder, die selbstständig, ohne Anleitung der Eltern, beten. Dabei orientieren sich die Kinder an ihre Bezugspersonen und ahmen deren Verhalten nach.

²¹³ Der rituelle Kontext ist beim Gebet offensichtlich, mehr noch als bei den anderen Handlungsabläufen, die vor dem Einschlafen praktiziert werden. Manche Ritualtheorien reduzieren Rituale schlechthin auf ein religiöses Anliegen. Nach ihnen transzendentieren und mythisieren Rituale. Sie grenzen das Profane vom Sakralen ab, sondern Bereiche aus dem Alltag aus, in denen der Kontakt zu einer anderen jenseitigen Welt gesucht und erreicht wird. Im Zusammenhang mit Einschlafritualen bei Kindern greifen diese Theorien zu kurz. (Für weitere Informationen vgl. Michaels 1999, S. 26 und Kapitel I 2) Das Beispiel Adrians zeigt die Nähe von Ritualen zu zwanghaften Handlungen. Freud hatte bestimmten Ritualisierungen des Alltags keine positive, sondern eine schädliche Funktion zuerkannt: „*Das neurotische Zeremoniell besteht in kleinen Verrichtungen, Zutaten, Einschränkungen, Anordnungen, die bei gewissen Handlungen des täglichen Lebens in immer gleicher oder gesetzmäßig abgeänderter Weise vollzogen werden. Diese Tätigkeiten machen uns den Eindruck von bloßen „Formalitäten“, sie erscheinen uns völlig bedeutungslos. Nicht anders erscheinen sie dem Kranken selbst, und doch ist er unfähig sie zu unterlassen, denn jede Abweichung von dem Zeremoniell straft sich durch unerträgliche Angst, die sofort die Nachholung des Unterlassenen erzwingt.*“ (Freud 1907, 130 f) Auch bei Kindern gibt es die geschilderten Zwangshandlungen. Allerdings ist die Persönlichkeit von Kindern, d.h. von Ich, Es und Über-Ich, noch nicht vollständig ausgebildet. Daher ist es schwer zu entscheiden, ob eine Neurose vorliegt. Zwangshandlungen sind oft Begleiterscheinungen einer ganz normalen Entwicklung.

Kezban, die ältere Schwester von Kadriye erzählt: „*Ja, sie betet. Also letztens, paar Mal habe ich sie gesehen. Vorher hat sie das nie gemacht. Weil ich mach' das auch, wenn ich schlafe. Da hat sie mal gefragt: „Wieso machst du und so?“ Da habe ich ihr gesagt: „Ich bete, bevor ich ins Bett gehe.“ Jetzt macht sie das auch.*“ Kadriye orientiert sich am Verhalten der älteren Schwester, übernimmt deren Gebaren und imitiert ihre Gesten. Nach den Gebetsinhalten befragt erklärt Kezban: „*Sie betet allein, was sie halt vom Gott will und so, sagt ihre Meinung zu Gott. ... Leise, ich habe es gemerkt. Weil bei uns ist das so, man macht die Hände auf, wenn man betet und deshalb, ja.*“

Kadriyes und Emily beten ähnlich. Hier wie dort werden keine auswendig gelernten Sprüche heruntergesagt. Die Gebete gestalten sich als Gespräche mit einem höheren Wesen, dem Ängste, Wünsche und andere Gedanken anvertraut werden. Sie sind, wenn wir Friedrich Hebbel folgen, Ausdruck eines emanzipatorischen Prozesses.

Die Angehörigen der zweiten Migrantengeneration schildern ein differenzierteres Bild. Sedat bekennt sich zum islamischen Glauben: Er ist Alevit. Das kindliche Abendgebet ist in seiner Familie und in seinem Bekanntenkreis nicht üblich gewesen: „*Das ist für uns ein Aspekt gewesen, der absolut unbedeutend war.*“ Sedat meint, dass Aleviten zwar der islamischen Gläubengemeinschaft angehören, aber keine nach außen hin streng gläubigen Menschen seien.

Peri dagegen hat in ihrer Kindheit am Abend mit der Mutter gebetet. Sie schildert dies anhand ihrer eigenen Sozialisation: „*Das war immer meine Mutter. Das war immer im Bett. Kurz vorm Schlafengehen habe ich mich immer hingelegt und sie hat sich dann immer zu mir gelegt und dann haben wir gemeinsam gebetet, bis ich das dann irgendwann selbstständig gemacht habe.*“ Peri erzählt, dass sie beim Beten die Hände nach oben öffnete und ihren Körper verdeckte. „*Da muss man sitzen und dann die Hände* (sie öffnet die Hände; Anmerk. d. Verf.) *so machen und möglichst halt alles zugedeckt haben.*“

Als ich sie frage, wie sie die Gebete gelernt habe, verweist sie auf die Koranschule: „*Ich musste sie lernen. Mein Vater hat uns in die Koranschule geschickt einmal die Woche. Da bin ich erst mal gar nicht so gerne hingegangen. Erst so später, als ich da ein paar Freunde hatte, bin ich gerne hingegangen und da haben wir das beigebracht bekommen. Die Bedeutung was das heißt so ungefähr. Da gab es auch irgendeine Schreibweise einmal auf arabisch und unten drunter auf türkisch übersetzt.*“

Peri's religiöse Unterweisung basiert vor allem auf dem Unterricht in der Koranschule. In der Migrationsituation bedeutet die traditionelle Kindererziehung Sicherheit und Schutz vor fremden Einflüssen der Aufnahmegergesellschaft.²¹⁴ Peri erzählt, dass sie viele verschiedene

²¹⁴ Die Korankurse in der Türkei unterscheiden sich von denen in der Bundesrepublik Deutschland. Die Kurse, die in der Türkei stattfinden sind vergleichbar dem offiziellen Schulunterricht organisiert, d.h. sie unterliegen der staatlichen Aufsicht und müssen amtlich genehmigt werden. Die Schüler werden registriert und die Lehrer sind berechtigt, offiziell Zeugnisse auszustellen. Demgegenüber gibt es in den Koranschulen in Deutschland weder eingetragenen Schüler, noch dürfen Zeugnisse ausgestellt werden. Ebenso wenig unterliegen sie der staatlichen

Gebete in ihrer Kindheit lernte: „*Es gibt sehr, sehr viele Gebete. Ich konnte immer nur ein Paar Strophen, die habe ich dann immer vorgesagt. Es gibt so kleine Absätze, so 3 bis 4 Strophen, die man auswendig lernt, die man halt immer wieder sagt. Es gibt da wirklich sehr, sehr viele. Über 30 Gebete, glaube ich. Die haben dann auch alle eine verschiedene Bedeutung. Es gibt mit Erfolg haben, „Gott gib mir Erfolg“ oder mit Liebe oder mit Familie und mit Hoffnung, dass Gott uns irgendwie schützen soll vor Unglück. Und dazu gibt es halt immer die speziellen Gebete.*“ Peri betont, die Gebete würden häufig in arabischer Sprache rezitiert, seien eigentlich Wünsche, die man zu Gott spricht oder Danksagungen, die man äußert. Kindergebete in dem Sinne wie sie in der deutschen Gesellschaft üblich seien, gäbe es nicht. Sie verweist jedoch auf die weitverbreitete Ansicht, dass Gebete von kleinen Kindern schneller erhört würden.

Angesprochen auf die Differenz zwischen den Untersuchungsergebnissen und ihrer persönlichen Sozialisation, meint Peri: „*Das ist wahrscheinlich der Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Generation. Ich erinnere mich, ich weiß, bei vielen ersten Generationen, dass sie halt sehr, sehr viel Wert darauf gelegt haben, dass die Kultur und Religion immer bestehen bleibt. Wobei ich mir jetzt denke, dass die zweite Generation ist nicht so darauf bedacht. Ich sehe es bei meinen Geschwistern, mit den Kindern, mit meinen Neffen.*“ Nach Peris Einschätzung steht die zweite Migrantengeneration der Aufnahmegergesellschaft offener gegenüber als die erste Generation. Dies manifestiere sich u.a. in einer Erziehung, die sich langsam von kulturellen Traditionen löse.

⇒ Beten vor dem Einschlafen vermittelt den Kindern Schutz, Sicherheit und Geborgenheit. Viele traditionelle Gebete transportieren ein idealisiertes Bild vom Kind, das von ihm Gehorsam und Frömmigkeit erwartet.

Abendliches Beten vor dem Einschlafen ist bei mehr als der Hälfte der deutschen Befragten üblich. Es ist abhängig von der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. Alle Betenden sind Christen. Diejenigen, die nicht beten, gehören keiner Religionsgemeinschaft an. Deutsche Eltern beten mit ihren Kindern gemeinsam, in der Regel leiten sie diese zum Beten an. Die Eltern orientieren sich in der inhaltlichen Auswahl der Sprüche an Gebetbüchern oder an den Erfahrungen der eigenen Sozialisation. Nur vereinzelt wenden sich Kinder selbstständig an Gott. Dies kann der Ausdruck eines frühen emanzipatorischen Ablöseprozesses des Kindes von den Eltern sein.

In der traditionellen türkischen Gesellschaft gibt es Gebete, die mit Kindern am Abend gesprochen werden. In der ersten Generation der Migranten waren abendliche Gebete mit Kindern durchaus üblich. In der zweiten Migrantengeneration scheint dies nicht mehr der Fall zu sein. Wenn die Kinder trotzdem beten, tun sie dies, weil sie das Verhalten vertrauter Personen imitieren. Das Gebet der Probanden ist dann kein vorgefe-

tiger Spruch, sondern es sind Gedanken, die die Welt der Kinder betreffen und Sorgen, die unmittelbar ihren Alltag entspringen.

Die Themen der allein gesprochenen Gebete der deutschen befragten Kinder und der interviewten türkischen Kinder unterscheiden sich nicht voneinander. Es sind sehr individuelle persönliche Gedanken.

2.3 Singen vor dem Einschlafen

Behutsam und sanft gesungene Lieder wirken beruhigend auf ein einschlafendes Kind. Wohl aus diesem Grund ist das Singen vor dem Einschlafen weit verbreitet.²¹⁵ Die Teilnehmer der Studie bestätigen: Mit Kindern im Alter zwischen 5 und 9 Jahren wird gesungen. Diana drückt dies so aus: „*Wenn wir uns hingelegt haben, dann singen wir was.*“

Nur in vier der befragten Familien wird vor dem Einschlafen nicht gesungen, weder früher noch heute.

Welche Lieder werden gesungen?

Geht man der Frage nach, welche Lieder vor dem Einschlafen gesungen werden, ist es sinnvoll, zunächst zwischen Schlaf- bzw. Kinderliedern, Liedern, die sich Kinder selbst ausdenken und gegenwärtigen, d.h. im Hörfunk gespielten, Hits zu unterscheiden.

Die Mehrzahl der deutschen Kinder singen Schlaf- bzw. Kinderlieder vor dem Einschlafen, nur eine Minderheit singt manchmal abends, wenn sie alleine ist, ausgedachte Lieder. Die Befragten mit türkischem Migrationshintergrund geben an, niemals Schlaflieder zu singen. Überwiegend hören sich die Kinder von Geschwistern gesungene Versionen gegenwärtiger Hits an. Nur ein Mädchen erzählt von einem bestimmten türkischen Kinderlied, welches sie abends singt.

Die folgenden Zitatauszüge stellen eine Auswahl dar, geben aber dennoch einen Einblick in die Vielfalt der Lieder, die beim abendlichen Einschlafen gesungen werden.

Brigitta nennt in einschlägigen Werken verbreitete Einschlaflieder: „*Och, wir hatten da so Einschlaflieder*: „*Schlaf, Kindlein schlaf*“ oder „*Wer hat die schönsten Schäfchen*“. Was haben wir noch gesungen? „*Sandmännchen kommt geschlichen*“, was noch „*Die Blümelein, die schlafen*“, alles mögliche.“ Eliane singt die folgenden Lieder: „*Da haben wir zwei Lieder, die ich mit den Kindern singe. Entweder singe ich vor*: „*La, le, lu, nur der Mann im Mond schaut zu*“ oder „*Weiβt Du wie viel Sternlein stehen...*“ David nennt außer einem der bekanntesten Schlaflieder weitere Kompositionen: „*Keine große Breite haben wir. Wir haben*: „*Der Mond ist aufgegangen*“, manchmal „*Am dunklen Himmel wohnt*“. Manchmal kommt die Sara mit irgend einem anderen Lied an, das kein Einschlafliedchen ist. Irgendwann war mal die „*Vogelhochzeit*“ der Hit oder so. Ja, es ist keine große Bandbreite da.“

²¹⁵ Im März 2003 veranstaltete der Kindernahrungshersteller Milupa eine Art Talentwettbewerb „Deutschland sucht den Schlafliedstar“. Mehr als 10000 Eltern sandten die Lieder, die sie abends ihren Kindern vorsangten, zum Wettbewerb ein. Die hohe Zahl der teilnehmenden Eltern zeigt, wie sehr dieses Einschlafritual in der deutschen Bevölkerung verankert ist (vgl. hierzu N.N. Ein Wiegenlied von Elvis. In: FAZ 8.3.2003 Nr. 57, S. 57).

Die genannten Einschlaflieder stammen zum allergrößten Teil von Kompositionen, die im 19. Jahrhundert gesammelt und aufgeschrieben wurden.²¹⁶ Viele der Lieder vermitteln Geborgenheit und äußern liebliche, traumspendende Vorstellungen. Hinzu kommt eine geistige Entspannung durch Assoziationen mit duftenden Blumen und der Verheißung wundersamer Dinge. Das trifft gleichermaßen auf die oft kürzeren Volkslieder zu, wie auf die ausformulierten, mehrstrophigen Kunstlieder bekannter Komponisten.

David nennt das Lied vom aufgehenden Mond von Matthias Claudius (1740-1815), wohl eines der beliebtesten Volkslieder überhaupt. Dieses Lied erscheint zwar in manchen Kinderliederbüchern, gesungen wird es aber vor allem von Erwachsenen. Es ist eine Dichtung, und damit im strengen Sinne kein Volkslied, obgleich die große Adaption eine weite gesellschaftliche Verbreitung nahe legt.

Überhaupt verwenden viele Einschlaflieder Motive des nächtlichen Himmels in ihren Texten, so wie in der Weise „Weißt Du, wieviel Sternlein stehen?“ Hanna, die jugendliche Interviewpartnerin erinnert sich, sie habe „*irgendetwas mit Sternen gesungen*“. Obgleich sie seit geraumer Zeit keine Lieder mehr vor dem Einschlafen singt, ist das Motiv des kindlichen Einschlafliedes immer noch präsent. Sterne und Mond stehen für gute Geister, die beschützen und durch ihre ständige Anwesenheit eine vertraute Atmosphäre schaffen.

Häufig ist ein Vergleich der Himmelskörper mit friedlichen Tieren, wie beispielsweise bei dem Lied „Wer hat die schönsten Schäfchen“, Bestandteil des Liedes. Auch dies wirkt beruhigend auf einschlafende Kinder.

Brigitta erwähnt die Weise „Die Blümlein, sie schlafen“. Vorläufer dieses Liedes ist ein frühes weihnachtliches Wiegenlied.²¹⁷ Der Text stammt vermutlich von Friedrich von Spee (1591-1635) und beruht auf dem geistlichen Lied „Zu Bethlehem geboren“, das man zur Weihnachtszeit sang. Anton Wilhelm Florentin von Zuccalmagio (1803-1869) bearbeitete den Text und die Musik, so dass es die uns heute bekannte Form bekam (vgl. Weber-Kellermann 1997, 63).

Eltern singen mit ihren Kindern nicht nur Einschlaflieder, sondern auch andere Kompositionen. David erzählt, dass er die Vorschläge seiner Kinder berücksichtigt. Sara, die jüngere Tochter habe lange Zeit, beeinflusst durch Geschehnisse im Kindergarten, das Lied „die Vogelhochzeit“ favorisiert. Der Text dieses Liedes steht bereits in einem Liederbuch des Jahres 1470. Danach findet es sich um 1530 in Nürnberg als fliegendes Blatt und erneut 1613, wahrscheinlich in Basel; seit Beginn des 17. Jahrhunderts ist das Lied mit seiner Melodie überliefert und wurde besonders gern als Scherzlied auf Hochzeiten gesungen (vgl. Weber-Kellermann 1997, 117). Die weite Verbreitung und lange Überlieferung des Liedes zeigt die Beliebtheit einer solch humorvollen Übertragung menschlicher Zustände auf die Vogelwelt.

²¹⁶ Vgl. hierzu die historische Entwicklung von Kinderliedern in Kapitel III 2.2.3

²¹⁷ Vgl. Wiegenlieder in Kapitel III 2.2.3

Die Nennung gerade dieses Liedes bestätigt die Tatsache, dass Kinder Übertreibungen und Spottverse lieben.²¹⁸

In der Regel wählen Eltern, die mit ihren Kindern Einschlaflieder singen, die Stücke aus. Sie orientieren sich an persönlichen Erfahrungen oder benutzen Liederbüchern: „*Alles, was da drin stand*“, sagt Beata und meint, dass sie Schlaflieder in einem Liederbuch auswählten. Sind Kinder allein, bestimmen sie selbstständig die Lieder: „*Aber alleine singe ich manchmal schon, wenn du weg bist Mama*“, meint Carla. Sie wählt dann Lieder, die sie im Kindergarten singt oder solche, die unmittelbar ihrem Erfahrungshorizont entstammen. Oft wandelt sie diese ab und erfindet neue Texte und Formulierungen.

Die befragten Kinder aus Zuwandererfamilien wählen häufig selbstständig Lieder aus: „*Ich mach' immer Radio an, dann sing ich was. Das lerne ich dann immer wieder.*“ erzählt Ibrahim. Er wählt einen Sender, hört und singt die Musik, die er mag. Mehrere Kinder berichten von ähnlichen Verhaltensweisen. Einige der Mütter stellen ihren Kindern Radiomusik an. Ilkay berichtet: „... und jetzt hab' ich gefragt: „*Möchtest Du Radio hören?*“ Und dann sprach er: „*Ja, okay.*“ *Aber spezielle Musik hören, immer. Suchen Piano-Musik.*“ Sie wählt für ihren Sohn ruhige Musik zum Einschlafen aus. Ilkay greift nicht, wie die deutschen Eltern, auf spezielle Liederbücher zurück, sondern wählt ein Radioprogramm. Seitdem er 6 Jahre alt ist, wählt Ibrahim die Musik selbst aus. Kadriye singt vor dem Einschlafen manchmal ein türkisches Lied. Dies ist kein Einschlaflied, sondern ein Kinderlied. Jale hört ihrer Schwester zu, die ihr ein Lied aus der Schule vorsingt. Oktay hat ebenfalls eine Schwester, die für ihn vor dem Einschlafen singt: „*Ich singe die ganze Zeit für ihn. ... Die neuesten Lieder, die jetzt so sind. Hip-Hop oder Pop singe ich hier herum.*“ Der Bruder bestimmt die Auswahl der Lieder: „*Er sagt: ,Sing doch noch mal dieses Lied.' und ,Das ist ja so schön.' Dann singe ich es noch mal.*“ Oktay genießt das Vorsingen seiner Schwester. Ab und zu möchte er selbst singen. Dann löst er seine Schwester ab: „*Ja, manchmal singe ich mir auch selbst was vor.*“ Die befragten deutschen Kinder singen oft speziell für Kinder entwickelte Einschlaflieder. In der Regel bestimmen die Eltern, was gesungen wird. Vereinzelt haben die Kinder ein Mitspracherecht. Nur in einem Fall singt ein deutsches Kinder selbst ausgedachte Lieder.

Die türkischstämmigen Kinder singen keine speziellen Einschlaflieder. Sind die Eltern beteiligt, bestimmen diese die Musik. Ab einem bestimmten Alter (etwa 6 Jahre) wählen die Kinder selbstständig ihre Einschlafmusik aus. Sind ältere Geschwister am Einschlafprozess beteiligt, richten diese sich in der Liedauswahl nach den Vorlieben der jüngeren Geschwister. Die Lieder entstammen dann dem direkten Erfahrungsbereich der Kinder, d.h. Lieder, die in der Schule gesungen werden oder gegenwärtige Hits. Kinder, die ohne Eltern oder ältere Geschwister einschlafen, singen allein. Die Auswahl der dann gesungenen Lieder richtet sich

²¹⁸ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel III 2.2.3

nach dem Erfahrungshorizont des Kindes, d.h. das Repertoire reicht von türkischen Kinderliedern, über in der Schule gesungenen Liedern bis hin zu Imitationen gegenwärtiger Hits.

Gemeinsames Singen

Ein Großteil der befragten deutschen Eltern singen mit ihren Kinder.

Hanna erinnert sich „*Meine Mama hat immer gesungen, aber ich selber nicht.*“ In diesem Sinne berichtet auch Emily: „*Immer die Mama singt. Ich kann das nicht.*“ Eliane bestätigt: „*Aber ich muss es immer singen. Sie singen wenig mit.*“ Wie die Beispiele zeigen, ist es üblich, dass Eltern ihren Kindern etwas vorsingen. Manchmal singen die Eltern vor dem Einschlafen gemeinsam mit ihren Kindern. Wenn Eltern mit ihren Kindern singen, übernehmen dies in der Regel die Mütter. David bildet eine Ausnahme, alle anderen Interviewpartnerinnen und –partner nennen weibliche Bezugspersonen, die mit ihren Kindern singen.

Die befragten Eltern aus den Zuwandererfamilien singen nicht mit ihren Kindern: „*Singen mit ihm vor dem Einschlafen? Nein, ich habe keine Zeit (lachend). Er (Murat, Anmerkung der Verfasserin) hat ein paar Mal bei mir gefragt...*“ berichtet Mesude. Aufgrund mangelnder Zeit singt Mesude nicht mit ihrem Sohn vor dem Einschlafen.

Nicht nur mangelnde Zeit verhindert ein abendliches Singen der Mütter mit ihren Kindern, sondern auch die migrationsbedingte Situation. Peri bestätigt zunächst die Aussage Mesudes. Sie erzählt, dass sie darüber hinaus deutsche Lieder gesungen habe, die sie in der Schule kennen lernte. „*In der Grundschule habe ich deutsche Lieder kennen gelernt, die habe ich dann auch zuhause gesungen.*“ Peri fügt hinzu, dass sie die Lieder allein gesungen habe, da ihre Mutter diese nicht verstand: „*Alleine, meine Mutter konnte das nicht. Damals konnte sie auch nicht so gut deutsch sprechen. Sie hat kaum etwas verstanden.*“ Fehlende Sprachkompetenz verhindert ein gemeinsames Singen der Mütter mit ihren Kindern. Väter mit Migrationshintergrund waren, so das Ergebnis der Studie, waren nicht in den abendlichen Singprozess involviert.

Fast die Hälfte der Kinder aus Zuwandererfamilien singen mit ihren Geschwistern. Unter den interviewten deutschen Kindern ist dieses Verhalten nicht üblich.

Renan, die zur gleichen Zeit wie der 5 Jahre jüngere Bruder ins Bett geht, singt Oktay oft vor: „*Ich singe die ganze Zeit für ihn.*“ Dies bestätigt der Bruder Oktay: „*Ich hör' keine Kassetten, weil sie immer singt.*“ Ähnlich verhält es sich bei Jale und ihrer älteren Schwester. Auch hier singt die ältere Schwester für die jüngere. „*Manchmal singt meine Schwester ... Ich sing' manchmal mit.*“, bemerkt Jale.

Andere türkischstämmige Kinder singen abends vor dem Einschlafen allein. Ibrahim erwidert auf meiner Frage: „*Mit wem singst Du?*“ „*Alleine. Ich mach' immer Radio an, dann sing' ich was. Das lerne ich dann immer wieder.*“ Damit er sich nicht einsam fühlt, schaltet Ibrahim

das Radio ein. Die Stimmen aus dem Radio sind für ihn Personen, die ihn begleiten und mit ihm singen.

- ⇒ Singen vor dem Einschlafen dient der Entspannung und (Selbst-) Beruhigung. Dieses Ritualelement begleitet den kindlichen Einschlafprozess und ist in differenten Sozialisationsmustern belegt. Die Kinder beider Probandengruppen singen am Abend. Eine Aufsplitterung von Singgewohnheiten verdeutlicht Differenzen zwischen den befragten Gruppen.

Die Eltern der befragten deutschen Kinder leiten diese beim abendlichen Singen an. Die Erwachsenen suchen spezielle Einschlaflieder für ihre Kinder aus. Seltener sind deutsche Kinder bei der Auswahl der Lieder beteiligt. Das beschriebene Muster ist innerhalb der untersuchten Gruppe weit verbreitet, nur vereinzelt kommt es zu Abweichungen.

Die befragten Kinder mit Migrationshintergrund singen abends allein oder mit ihren älteren Geschwistern. Spezielle Einschlaflieder für Kinder werden nicht gesungen. Nur ein Mädchen singt ein türkisches Kinderlied. Bei der – in der Regel selbstbestimmten – Auswahl der Lieder orientieren sie sich an ihrem direkten Erfahrungsbereich, d.h. sie singen Lieder aus der Schule oder gegenwärtige Hits.

Die befragten Mütter dieser Probandengruppe können aufgrund sprachlicher Defizite mit ihren Kindern nicht die Lieder singen, die diese sich wünschen. Türkische Lieder singen sie nicht mit ihren Kindern. In der Expertenbefragung stellte sich heraus, dass das abendliche Singen mit den Kindern in der ersten Migrantengeneration durchaus üblich war. Die Situation in der Migration scheint jedoch einen Bruch mit der Überlieferung türkischer Kinderkulturelemente herbeizuführen. Die Eltern tradieren gegenwärtig das türkische Liedgut nicht. Die Kinder bevorzugen deutsche Lieder, die ihrer unmittelbaren Erfahrungswelt (Kindergarten, Schule) entspringen oder die sie aus den Medien (Radio) kennen. Damit findet eine Assimilation an die Mehrheitskultur statt. Deutsche Lieder singen die befragten Mütter aus Zuwandererfamilien nicht. Manchmal übernehmen ältere Geschwister dies.

2.4 Geschichten und Lesesozialisation

Geschichten – in unterschiedlicher Form – spielen eine große Rolle im Einschlafprozess von Kindern.²¹⁹

Zunächst geht es um die Verbreitung des Leserituals in den befragten Familien. Dann werden die sozialen Interaktionen beim Vorlesen zwischen den Familienmitgliedern beleuchtet, um abschließend den Zusammenhang von Bildungshintergrund und der Entwicklung von Lesesozialisation zu thematisieren. Dabei spielt auch die Art der Bücher, beispielhaft dargestellt anhand der Lesevorlieben der Probanden, eine Rolle.

Verbreitung des Leserituals vor dem Einschlafen

Zwei der deutschen Probanden hören regelmäßig am Abend Geschichten, drei der Interviewten lesen manchmal und zwei der Befragten greifen nur selten zu einem Buch. Es gibt kein Kind, welches sich nie ein Buch am Abend anschaut. Wie sehr das Vorlesen von Geschichten vor dem Einschlafen in Familien zum immer wiederkehrenden Rhythmus des Ins-Bett-Bringers gehören kann, belegt eine Aussage von Diana: „Ja, wir gehen eigentlich immer so ins Bett. Mama sagt immer: „Schlafanzug anziehen!“ Dann liest sie uns ein Buch vor und dann gehen wir Essen hier am Tisch und dann gehen wir ins Bad und putzen die Zähne und dann gehen wir ins Bett.“

Die Befragungsergebnisse innerhalb der Probandengruppe mit Migrationshintergrund zeigen ein anderes Bild. Hier gibt es kein Kind, welches regelmäßig am Abend Geschichten vorgelesen bekommt. Drei der Probanden lesen manchmal und ebenfalls drei lesen selten. Zwei der Kinder aus Zuwanderungsfamilien geben an, niemals am Abend Bücher zu lesen bzw. vorgelesen zu bekommen.

Das Vorlesen am Abend ist unter den befragten deutschen Kindern üblich, unter den türkischstämmigen Probanden seltener. Worin liegen die Gründe für diese Differenz? Bevor mögliche Motive aufgezeigt werden, ist die soziale Interaktion des Lesens Gegenstand der Betrachtung.

Wer liest mit wem?

In den befragten deutschen Familien, in denen vorgelesen wird, lesen in der Regel die Eltern und hier eher die Mütter ihren Kindern am Abend vor. Die befragten Eltern mit Migrationshintergrund lesen ihren Kindern nur selten vor. Wenn in diesen Familien am Abend gelesen wird, so übernehmen dies in der Regel die Geschwister.

²¹⁹ Vgl. dazu die entsprechenden Ausführungen in Kapitel II 3.2 und 3.3

Kezban, Kadriye's Schwester, berichtet, dass diese nur selten abends etwas vorgelesen bekommt. Wenn, dann muss sie sich direkt mit diesem Wunsch an ihre Schwestern wenden. „*So ein Kinderbuch hatten die mal gehabt. Damals konnte sie nicht lesen. Da hat sie immer gefragt: „Ja, was steht denn da? Kannst du mir mal vorlesen?“ „Ja“, habe ich ihr gesagt. „Ja, setz dich mal neben mich hin und dann lese ich's dir.“*“

Özlem liest ihrem Sohn nicht vor, weil sie Analphabetin ist: „*Ich kann nicht lesen. Ich bin nie zur Schule gegangen.*“ Die Schwester von Oktay übernimmt dies dann. Sie liest in deutscher Sprache.

Vorlesen bedeutet Zeit, die die Bezugsperson für diese Tätigkeit erübrigen muss. Sowohl in den Interviews mit deutschen als auch mit türkischstämmigen Probanden berichten Mütter, dass sie aus verschiedenen Gründen keine Zeit finden, ihrem Kind vorzulesen. Lale meint auf die Frage, ob sie ihrem Sohn vorlese. „*Nein, keine Zeit. (lachend) ich bin so überfordert mit den anderen Kindern.*“ Da sich die Mutter mit den kleineren Geschwistern beschäftigen muss, ist Levent am Abend auf sich allein gestellt.

Ilkay erzählt, dass Ibrahims Vater manchmal seinem Sohn vorliest, sie niemals. Dies liege an ihrer mangelnden Sprachkompetenz. Ilkay verfügt nur über geringe Deutschkenntnisse²²⁰, während ihr Mann gut deutsch spricht und liest.

Innerhalb der Familie findet eine Modifikation statt. Die spezifische Situation von Familien, die sich in der Migration befinden, trägt zu innerfamilialen Veränderungen bei. Türkischstämmige Kinder erwarten von den Eltern und Geschwistern, in deutscher Sprache vorgelesen zu bekommen. Sie lehnen es ab, türkischen Geschichten zu zuhören. Mesude möchte ihrem Sohn vorlesen. Sie beschreibt diesen Prozess anschaulich: „*Ich habe gelesen. Er hat über mich gelacht, dass ich nicht so gut deutsch lesen kann.*“ Und sie fügt hinzu: „*Ja, das habe ich aufgehört. Ich wollte türkische Bücher lesen. Er will nicht.*“ Die vorschulische Lesesozialisierung in Migrantenfamilien haben einen zentralen Einfluss auf den Erwerb der Sprache und den Zugang zur Schrift. Die hier vorgefundenen Veränderungsprozesse in den Zuwanderungsfamilien sind von grundlegender Bedeutung.²²¹ Bereits an dieser Stelle treten, wie schon im Kontext des abendlichen Singens, die Beziehungen, die zwischen den Kulturelementen des Aufnahmelandes und der familialen Situation bestehen, deutlich zutage: Durch die kindliche Sozialisation ändern sich kulturelle Traditionen von Migranten.

Peri bestätigt dies. Sie berichtet, dass ihre Mutter den Kindern am Abend Geschichten erzählt habe: „*Sie hat mehr so Geschichten erzählt. ... Erzählt, gelesen nicht. ... Das waren unterschiedliche. Eines Tages irgendwie hat sie selber so Geschichten aus dem Kopf erfunden oder irgendwie Aschenputtel. Solche Sachen waren das, die sie selber von ihren Eltern gehört hatte oder im Fernsehen, die sie mir dann weitererzählte.*“ Die Situation habe sich verändert,

²²⁰ Ilkay ist in der Lage, Gespräche in deutscher Sprache zu führen. Lesen in deutscher Sprache fällt ihr jedoch schwer.

²²¹ Diese werden in Kapitel VII eingehend analysiert.

führt Peri weiter aus. Ihre älteren Geschwister, die nun selbst Kinder hätten, erzählten ihren Kindern am Abend keine Geschichten mehr. Ab und an lese man dem Nachwuchs vor.

Selbstständiges Lesen am Abend

Die Verknüpfung zwischen Migrationsgeschehen und Einschlafgeschichten zeigt sich in einem weiteren Punkt. Die befragten türkischstämmigen Kinder greifen von sich aus genauso oft zu Büchern wie die deutschen Probanden. Das Interesse an Büchern ist in beiden Gruppen gleich stark ausgeprägt. Regelmäßig liest kein Kind vor dem Einschlafen allein. Zwei der Befragten beider Probandengruppen schauen manchmal in ein Buch. Ein Kind aus der deutschen Probandengruppe sieht sich selten abends Bücher an und vier Kinder dieser Gruppe nie. Zwei Kinder der Migrantengruppe greifen selten zu Büchern, drei niemals.

Den befragten deutschen Kinder, die selbstständig abends Bücher lesen, blicken auf eine durch die Eltern begleitete Lesesozialisation zurück.

Emily liest allein, weil die Eltern weniger Zeit haben. Eliane begründet dies: „*Eine Zeit lang haben wir's immer gemacht, aber das ist jetzt so durch die Bauerei und auch sowieso irgendwie so, seitdem der Malte nun abends auch nicht mehr so unproblematisch einschläft, ist irgendwie die Muse dafür nicht so da.*“ Die Arbeitsbelastungen innerhalb der Familie sind gestiegen, so dass weniger Zeit zum Vorlesen bleibt.

Wenn es jüngere Geschwister gibt, finden die Eltern ebenfalls oft keine Zeit mehr zum Vorlesen. Lale erwähnt dies. Auch Carla muss sich auf eine veränderte Situation einstellen, seitdem der kleine Bruder auf der Welt ist. Cilli erzählt: „*Jetzt hat sie schon ein paar Mal eine Geschichte vorgelesen bekommen. Oder sie muss sich halt jetzt selbst beschäftigen, dass sie halt mal ein Buch anguckt...*“ Kleinere Geschwister verändern die Familiensituation dergestalt, dass die älteren Kinder am Abend weniger Zeit mit den Eltern verbringen. Und dies heißt auch, dass die Eltern ihren Kindern seltener vorlesen.

Diana, die ebenfalls eine jüngere Schwester hat, bekommt zusätzlich zum abendlichen Vorlesen mit den Eltern, die Möglichkeit selbstständig Bücher, hier sind es Mickey-Mouse-Hefte, anzuschauen. David schildert die Situation: „*Also, ab und zu, wenn die Sara eingeschlafen ist und sie noch wach ist und nicht einschlafen kann, darf sie sich das Lichtchen anmachen und noch mal 10 Minuten Mickey-Mouse-Hefte angucken.*“ Weil Diana älter ist, darf sie Hefte anschauen, was sie deutlich gegenüber ihrer Schwester privilegiert. Sie ist sich dessen bewusst, denn im Interview verweist sie explizit darauf.

Kinder mit Migrationshintergrund, die sich selbstständig abends Bücher anschauen, tun dies ohne eine elterliche Lesesozialisation erfahren zu haben. Peri schildert anschaulich die selbstständig erworbene Lesekompetenz, wobei sie von ihren Geschwistern Unterstützung erfahren hat: „*Das ist bei vielen älteren Generationen, also, in der türkischen Kultur so gewesen in*

Deutschland, war es selten, dass man von den Eltern Bücher geschenkt bekommen hat.“ Peri hat sich selbstständig Bücher beschafft: „Durch die Schule, durch die Stadtbibliothek am Rathaus. Da habe ich mir Bücher ausgeliehen, durch Freunde oder bei mir war es auch teilweise so, dass meine älteren Geschwister mir welche gekauft haben. Erst nachdem sie auch selber ein bisschen älter wurden, haben sie mich praktisch eigentlich erzogen. Meine Eltern, sie konnten früher selber kaum lesen und schreiben.“ Peri erzählt von ihrer kindlichen Sozialisation, die in den 70-er und 80-er Jahren stattfand. Die Untersuchungspartner der zweiten Generation schildern eine modifizierte Situation. Nun fordern Kinder bestimmte Handlungsmuster von ihren Eltern, die sie in der Schule und im Kindergarten kennen gelernt haben. Sind diese nicht in der Lage die kindlichen Bedürfnisse zu erfüllen, kompensieren Geschwister den Mangel oder die Kinder eignen sich die Kompetenzen an, um selbstständig das begehrte Kulturmuster übernehmen zu können.

Welche Bücher lesen die Probanden?

Interessant erscheint nun die Frage, welche Bücher die befragten Kinder lesen. Die genannten Schriften stellen lediglich eine Ausschnitt aus der Bücherwelt dar. Sie beziehen sich auf die in dieser Befragung generierte Lektüre.

Die Befragten²²² lesen:

- Bilderbücher
- „Pixi -Bücher“ und Kurzgeschichten
- Bücher mit fortlaufenden Geschichten
- Comics

Kleinere Kinder schauen sich vor dem Einschlafen Bilderbücher an. Im heutigen Sprachgebrauch bezeichnet man als Bilderbuch ein für Kinder von etwa 2-8 Jahren entworfenes Buch mit zahlreichen Illustrationen und wenig oder keinem Text. Schauen Eltern mit Kindern gemeinsam ein Bilderbuch an, können sie bestimmte Sachverhalte erläutern oder Geschehnisse im Buch als Aufhänger für Gespräche verwenden.

Neben Bilderbüchern nannten einige Interviewpartner die kleinformatigen und preiswerten „Pixi-Bücher“ oder „Elefanten-Bücher“, die jeweils eine bebilderte Geschichte enthalten. Daneben gibt es spezielle Gute-Nacht-Geschichten.²²³ In diesen Zusammenhang gehören ebenfalls Märchen und Fabeln. Märchen sind als „Gute-Nacht-Geschichten“ bei Kindern be-

²²² Ich nehme keine Unterscheidung zwischen den Probandengruppen vor. Hier bieten sich weitergehende Forschungen mit einer größeren Grundgesamtheit an.

²²³ Vgl. dazu die Informationen zum Begriff Gute-Nacht-Geschichten in Kapitel III 2.2.4

liebt. Sie wurden mehrfach genannt, sowohl von den deutschen als auch von den Befragten mit Migrationshintergrund. Letztere nennen keine Märchen aus dem türkisch nationalen Raum. Hier dominieren wie auch bei der deutschen Befragtengruppe die Werke von Jakob und Wilhelm Grimm.²²⁴

Bildung der Eltern und Lesesozialisation

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und dem Leseverhalten am Abend. So geben David und Arndt, die aus den Familien mit dem höchsten Bildungsabschluss und der exponiertesten beruflichen Stellung stammen, differenziert an, welche Bücher sie vorlesen. Sie nennen Werke von Autoren, die anspruchsvolle Kinderliteratur verfassen.

David, der sich auch beruflich mit der Leseförderung von Kindern befasst, schildert eine ausdifferenzierte Verhaltensweise, um seiner Tochter das Lesen nahe zu bringen. Er veranschaulicht eine Entwicklung im Leseverhalten von Diana. „*Als sie 4/5 Jahre alt war, da waren das diese Pixi-Bücher. Manchmal auch andere Bücher. Eigentlich haben wir das so gemacht: wenn wir das Gefühl hatten, es ist schon etwas spät und wir mussten vorwärts kommen, dann haben wir ihr gesagt: „Pixi-Buch!“ Wenn wir mehr Zeit hatten, auch ein längeres Buch und so. Seit dem letzten Jahr lesen wir auch öfters Geschichten vor, die eine längere Handlung haben, die dann über mehrere Tage hinweg gelesen werden. Also zur Zeit lesen wir „Jim Knopf“.*“

Das Buch „Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer“ von Michael Ende (1929 - 1995), das im Jahr 1960 erschien, ist eine phantastische Geschichte, die die abenteuerlichen Reisen des Lokomotivführers Lukas von der Insel Lummerland mit seiner Lokomotive Emma und dem schwarzen Findelkind Jim zum Inhalt hat. Die Kinder- und Jugendbuchforscherin Dierks zählt es zu den abenteuerlich-phantastischen Erzählungen der Nachkriegszeit. Sie begründet dies mit einem weiten Handlungsraum – über Meere, Kontinente und Pole bis zum „Land, das nicht sein darf“ – und einer mythisch-märchenhaften Dimension – Jim als letzter Nachkomme des Mohrenkönigs Kaspar aus der Christigeburtsgeschichte, die Figuren eines Halbdrachen, eines Scheinriesen, einer Seejungfrau, einer chinesischen Prinzessin, Einbeziehung naiv kurzsinniger physikalischer und technischer Vorgänge.²²⁵ Hürlimann ist der Ansicht, dass sich in diesem Werk „Spannung und wahre Poesie, Märchenhaftes und reale Welten, witziger Dialog und lustige Charakterzeichnungen in einzigartiger Weise vermischen.“ (1963, 84) Für dieses Buch erhielt Michael Ende u.a. den deutschen Jugendbuchpreis. Das Werk zählt bis heute zu den erfolgreichsten deutschen Kinderbüchern und wurde in über 20 Sprachen übersetzt. Die Gesamtauflage beträgt über 1,5 Millionen Exemplare.²²⁶

²²⁴ Im Zusammenhang mit der Frage nach den Geschichten, die Jale auf Kassette hört, antwortet sie „Rotkäppchen“ und „Schneewittchen“ (vgl. hierzu auch Kapitel V 2.5).

²²⁵ Vgl. Dierks 1975 Bd. I, 349

²²⁶ Vgl. Kümmerling-Meibauer 1999 Bd. I, 323 ff

Neben Michael Ende ist Otfried Preussler (geb. 1923) als Autor beliebt. Arndt verweist auf den 'Kleinen Wassermann' und die 'Kleine Hexe'. Ein gemeinsames Merkmal der Bücher Otfried Preusslers ist deren fiktive Handlungsstruktur. Um eine bereits im Titel genannte Zentralfigur gruppieren sich einzelne Ereignisse, die linear miteinander verbunden sind – das Heranwachsen des kleinen Wassermanns innerhalb der verschiedenen Jahreszeiten, die Lernschritte der kleinen Hexe. Diese lineare Verbindung der einzelnen in sich abgeschlossenen Handlungen ermöglicht es, dass die Spannungskurve nie abreißt. Die in der phantastischen Fiktion gründende Titelfigur ist zwar an den realen Raum und die reale Zeit nicht gebunden, übernimmt aber – und damit ist eine gewisse Nähe zum Märchen, zur Sage, zur Fabel hergestellt – menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen. Die genannten Protagonisten dienen als Identifikationsfiguren. Sie sind keine Helden im traditionellen Sinn, sondern, in der Bedeutung des Wortes 'klein', entmythologisierte Geschöpfe, die zwar in ihren eigenen Welten leben, aber trotzdem ähnlichen Bedingungen unterworfen sind wie Kinder. Preussler lässt die Titelfiguren mit Personen, teils in der phantastischen, teils in der realen Ebene miteinander in Beziehung treten. Daraus ergibt sich ein abwechslungsreiches Spiel der Perspektiven mit Situationskomik.²²⁷ Für Preussler ist es typisch, dass die Perspektive der Kleinen – der Kinder – weiter schaut als die Sichtweise der Erwachsenen. Die Bücher Otfried Preusslers wurden in ca. 40 Sprachen übersetzt und erreichten in Deutschland eine Auflage von über 1,5 Millionen Exemplare.²²⁸

Eltern mit hohem Bildungsabschluss führen ihre Kinder bereits im Einschulalter an eigenständiges Lesen heran. Führend ist hier wiederum David als Grundschulrektor. Er verwendet eine bestimmte Strategie, um seiner Tochter das Lesen nahe zu bringen. Diana darf – wie aufgezeigt – abends, wenn die kleine Schwester bereits schläft, selbstständig lesen. Damit sie Freude am Lesen entwickelt, bietet er ihr Mickey-Mouse-Hefte an. Mickey-Mouse ist der Name einer amerikanischen, auch in der BRD sehr bekannten, von Walt Disney produzierten Comicfigur. Der Erfolg der Mickey-Mouse liegt darin begründet, dass sie und ihre Comicbegleiter in der Tradition der Fabeltiere stehen. Sie sind in Aussehen, Verhalten und Psychologie menschliche Abbilder und agieren ebenso menschlich. Die Realität wird oft karikiert und überzogen dargestellt. Es überwiegt eine konservative Grundhaltung, die ihren Ausdruck in der heilen Welt der Mickey-Mouse, ihren Ansichten und ihrem Verhalten findet (vgl. Kempkes 1975, 477). Kindern fällt es im Einstiegslesealter leichter Texte zu lesen, die bebildert sind und nur kurze Episoden beschreiben, wie eben in den angesprochenen Mickey Mouse Heften.

Die Einschlaflektüre der befragten Kinder ist recht unterschiedlich. Verbreitet sind Gute-Nacht-Geschichten und Märchen, außerdem kurze, abgeschlossene Geschichten. Zwischen Bildungsgrad und beruflicher Stellung der Eltern auf der einen und anspruchsvoller Lektüre

²²⁷ Vgl. Raab 1975 Bd. III, 85 ff

²²⁸ Vgl. Kümmerling-Meibauer 1999 Bd. II, 872 ff

auf der anderen Seite, gibt es einen Zusammenhang. Die Eltern aus einer gehobenen sozialen Schicht konfrontieren ihre Kinder mit literarisch anspruchsvollen Büchern.

- ⇒ Geschichten – in unterschiedlicher Form – gehören zum Einschlafprozess von Kindern. Kinder erschließen sich Geschichten durch das Medium Buch. Kleinere Kinder sind Adressaten von Bilderbüchern, ältere beschäftigen sich mit Kurzgeschichten und ‚Pixi-Büchern‘. Schulkinder lesen Bücher mit fortlaufenden Geschichten.

Die befragten deutschen Eltern, meist die Mütter, lesen ihren Kindern oft am Abend Geschichten vor. Eltern mit hohem Bildungsniveau lesen ihren Kindern literarisch anspruchsvollere Bücher vor als Eltern mit niedrigerer Bildung. Sie führen ihre Kinder bereits im Einschulalter an eigenständiges Lesen heran. Wenn sie von der Notwendigkeit des Lesens überzeugt sind, entwickeln sie ausgetüftelte Strategien, um ihren Kindern die Welt der Bücher nahe zu bringen.

Die interviewten türkischstämmigen Eltern lesen ihren Kindern in der Regel am Abend nicht vor. Das abendliche Erzählen oder Vorlesen türkischer Geschichten ist in der ersten Migrantengeneration noch überliefert. Es gibt jedoch Anzeichen dafür, dass es verloren geht. Die befragten Kinder aus Zuwandererfamilien möchten in deutscher Sprache, nicht in türkisch vorgelesen bekommen. Mütter die nicht über die von den Kindern gewünschte deutsche Sprachkompetenz verfügen, werden als Vorleserin nicht akzeptiert. Die Kinder entwickeln besondere Strategien, um in den Genuss des Vorlesens zu kommen. Dies führt zu Modifikationen innerhalb der Familie.

Manchmal lesen statt der Mütter die Väter, wenn sie die deutsche Sprache gut beherrschen. In der Regel übernehmen jedoch ältere Geschwister die Aufgabe, den jüngeren Kindern deutsche Geschichten vorzulesen. Auch kompensieren die Kinder mit eigenen Anstrengungen die Defizite. Sie schauen sich Bücher an und lesen eigenständig, mehr als die befragten deutschen Kinder. Zum Teil greifen sie auf öffentliche Einrichtungen wie Schule und Büchereien zurück, um sich Lesematerial zu beschaffen.

2.5 Tonkassetten oder „Als ich kleiner war, brauchte ich zum Einschlafen immer ‚Bibi-Blocksberg‘“

Hören Kinder Gute-Nacht-Geschichten ist dies in der Regel ein interaktionistischer Prozess zwischen vertrauten Menschen. Gegenwärtig werden Geschichten nicht mehr ausschließlich von Personen, sondern zunehmend durch Medien vermittelt.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts haben es technische Errungenschaften ermöglicht, die beim Erzählprozess beteiligten Personen durch Stimmen und Bilder synthetisch zu ersetzen. Die Tonkassette ist ein Medium, das die Möglichkeit bietet, Texte und musikalische Werke zu hören und beliebig zu wiederholen. Seit etwa 1970 ist der Gebrauch der Tonkassette in Deutschland in weiten Bevölkerungskreisen üblich. Neuere Medien haben inzwischen die Tonkassette weitgehend ersetzt. In den letzten dreißig Jahren vollzog sich ein weitreichender Wandel der Medienlandschaft, dessen Auswirkungen auf die innerfamilialen Beziehungen bei weitem noch nicht abzusehen ist (vgl. Schäffer 2007,457). Seit Jahren ist eine, durch die fortschreitende Digitalisierung bedingte Verschmelzung unterschiedlicher Kommunikationstechnologien zu beobachten, aus der fortlaufend neue Anwendungs- und Angebotsbereiche entstehen.

Auch im Bereich der frühkindlichen Sozialisation ist diese Entwicklung zu beobachten. So verliert die Kassette - zur Zeit der Befragung durchaus noch üblich - immer mehr an Bedeutung. Ihren Platz nehmen andere Medien - CD-Player, Gameboy, Spielkonsolen, Computer, Videorecorder, Handy ...- ein. Lediglich im Kontext des Einschlafrituals scheinen Kassetten weiterhin²²⁹ im Gebrauch zu sein.

Im Alltagsleben der Kinder spielt das Hören von Kassetten/CD's eine bedeutende Rolle. Adressaten von Tonkassetten/CD's sind im überwiegenden Maß Vor- und Grundschulkinder – also jene Altersgruppe, aus denen sich die Probanden der Untersuchungsgruppe zusammensetzt. Der Anteil der Kinder, die von dem Medium Tonkassetten/CD's erreicht werden, ist relativ unabhängig von soziodemographischen Schichtmerkmalen.²³⁰ Kinder im Vorschul- und Grundschulalter verfügen bereits über die zum Gebrauch eines Kassettenrekorders benötigten feinmotorischen Fertigkeiten. Sie sind in der Lage selbstständig ohne elterliche Hilfe ein Kassettenystem sachgemäß zu bedienen.²³¹ Die selbstständige Bedienung versetzt Kinder in die Lage, selbstbestimmt und ohne elterliche Aufsicht Geschichten zu hören. Geräte für Kinder mit einfacher Bedienung und popigem Design werden von vielen Firmen angeboten.

²²⁹ Vgl. dazu die Ausführungen zum Gerätebesitz von Kindern bei Schäffer 2007,459

²³⁰ Vgl. Hengst 1979, 3 f

²³¹ Dass es trotzdem zu häufigen Ausfallerscheinungen der Geräte kommt, liegt in erster Linie an deren auf baligem Verschleiß hin orientierten Konstruktion. Dies wird mit kommerziellen Marktstrategien begründet (vgl. hierzu auch Hengst 1979, 46 ff). Trotzdem ist der Kassettenrecorder robuster als der CD-Player. Ein Grund, warum er im Bereich der frühkindlichen Sozialisation noch immer präsent ist.

Erfolg bestimmt die Themen

Im Angebot der Tonkassetten tauchen sämtliche Gattungen auf: Märchen (klassische und moderne), Sagen, Schwänke, Abenteuergeschichten, Krimis, Science Fiktion, Umsetzungen der Klassiker des Kinder- und Jugendbuches, historische Stoffe, Umweltgeschichten, Sachthemen, Lieder, Singspiele – alles das, was in anderen Medien bereits Erfolg hatte. Dabei ist zu beobachten, dass die Themen von „fernsehgebundenen Unterhaltungsstoffen“ (Schmidbauer 1985, 87) beeinflusst werden. Den ästhetisch-geschmackvollen, problemdifferenzierten und bewusstseinserhellenden Produktionen bleibt nur ein schmaler Raum. Thematisch anspruchsvolle, die Entwicklungsbedürfnisse und Entwicklungsnoten von Kindern ernstnehmenden Produkte bilden daher die Ausnahme. Hinzu kommt, dass der Inhalt einer Geschichte oftmals auf ‚Action-Szenen‘ reduziert wird und die musikalischen Einlagen höheren Anforderungen nicht genügen (vgl. Schmidbauer 1985, 87).

Jenseits spezieller Themen sollen die Inhalte der Tonkassetten spannende, aktionsreiche Unterhaltung darstellen, aber zugleich ein Bedürfnis nach Sicherheit, Ordnung, Überschaubarkeit und Geborgenheit befriedigen. Beide Interessensgebiete schließen sich nicht aus. Vielmehr werden sie über identische Medienprodukte befriedigt. Es sind nicht nur klassische Geschichten, die diese Funktionen erfüllen. Mittlerweile werden immer mehr diesen Bedürfnissen genügende Geschichten konstruiert und vermarktet (vgl. Hengst 1979, 30).

Tonkassetten fungieren als „synthetische Großeltern“

Sicherheit und Geborgenheit vermitteln nicht nur vertraute Geschichten, die Kinder auf den Kassetten hören, sondern auch die dem Gerät immanenten sich wiederholenden Effekte, Schablonen und Rituale.

Kinder sind im Kindergartenalter bereits in der Lage, die Sequenzen und Elemente aus dem vorliegenden Programm auszuwählen, die für die Befriedigung ihrer aktuellen und individuellen Bedürfnisse den meisten Nutzen bringen. Von großer Bedeutung ist neben diesen Formen selektiver und produktiver Rezeption von Medienprogrammen, die Tatsache einer spezifischen Nutzung des Mediums, losgelöst von bestimmten Inhalten.

Ein besonderer Reiz der Tonkonserven besteht darin, es den Kindern zu ermöglichen, bestimmte Text- und Handlungsabläufe verfügbar zu haben. Kinder haben oftmals ein hohes Repetitionsbedürfnis: spezifische Lern- und Autonomieeffekte stellen sich über Wiederholungen ein. Tonkassetten erfüllen dieses Bedürfnis, wobei die Möglichkeit besteht, dass Kinder eigenverantwortlich auswählen und handeln. Gerade im Umgang mit Tonkassetten geht es Kindern um die Befriedigung von Kommunikationsbedürfnissen, die erst in zweiter Linie die vorhandenen Inhalte meinen. Neue Medien beschäftigen Kinder auf ruhige, nicht störende Weise. Sie ersetzen die Eltern oder andere Personen als Kommunikationspartner. In diesem

Sinne unterstützen sie heute die Familie, wie dies früher durch anwesende Familienmitglieder, Nachbarn und Freunde geschah. Hengst spricht in diesem Zusammenhang von „synthetischen Großeltern“ (Hengst 1979, 45) Die Funktion von Tonkassetten besteht deshalb vor allem darin, für eine Atmosphäre der Geborgenheit und Sicherheit zu sorgen. Gerade in der Zeit vor dem Einschlafen, wenn Kinder in verstärktem Maße Schutz und Obhut benötigen, greifen sie auf die synthetischen Medien zurück.

Wer hört am Abend Kassette?

Nur eines der befragten deutschen Kinder hört regelmäßig am Abend vor dem Einschlafen Kassette. Um die angegebenen Zahlen zu relativieren, verweise ich auf den hohen Absatz von Tonkassetten. Aufgrund dieser Zahlen erscheint es wahrscheinlich, dass das abendliche Hören von Kassetten bei deutschen Kindern häufiger vorkommt, als die vorliegenden Ergebnisse vermuten lassen. Cilli nutzt das Medium, um Carla zu beschäftigen, denn seit der Geburt von Carlas Bruder hat sie weniger Zeit für ihre Tochter: „...sie muss sich halt jetzt selbst beschäftigen, dass sie halt mal ein Buch anguckt oder Kassette hört.“

In der Gruppe der türkischstämmigen Befragten geben mehrere Kinder an, regelmäßig bzw. manchmal Kassette zu hören. Die Differenzen im Verhalten der Probandengruppen sind nicht signifikant: Der Konsum von Tonkassetten ist unter Kindern im Grundschulalter in der BRD unabhängig von der Herkunft.

Um die spezifischen Hörgewohnheiten der türkischen Befragtengruppe zu verdeutlichen, folgen nun Interviewauszüge der Probanden.

Ibrahim berichtet von seinem abendlichen Einschlafritual. „Aber immer wenn ich schlafe, brauche ich viele Geschichten. Weil ich hab' ja Radio und Kassettenrekorder.“ Im Verlauf des Gesprächs führt er aus, dass er, seitdem sein Kassettenrekorder nicht mehr funktioniere, dazu übergegangen sei, Radio zu hören. Levent berichtet ebenfalls davon, früher Kassetten gehört zu haben und nun manchmal dem Radioprogramm zu lauschen. Die Abspielgeräte sind nicht robust, so dass sie oft nach einiger Zeit des Gebrauchs funktionsuntüchtig werden. Levent und Ibrahim - und dies ist ein Spezifikum der Befragungsgruppe mit Migrationshintergrund, da die interviewten deutschen Kinder dieses Verhalten nicht erwähnten - schalten das Radio an.

Was hören die befragten Kinder?

Deutsche Befragte hören Märchen, Benjamin Blümchen Erzählungen und Gute-Nacht-Geschichten, wie ‚Die Maus erzählt ihrem kleinen Bär die Geschichte‘ auf Kassette. Türkischstämmige Probanden geben an, ebenfalls deutsche Märchen, etwa Rotkäppchen und Schneewittchen, auf Kassette zu hören, außerdem ‚Sieben Strolche‘ und ‚Geschichten mit der Maus‘.

Die befragten Kinder mit Migrationshintergrund hören die Kassetten in deutscher Sprache. Die Kinder, die am Abend dem Radioprogramm lauschen, bevorzugen musikalische Sendungen.

Kassettensozialisation

Hanna, die jugendliche Interviewpartnerin berichtet, dass sie als Kind vor dem Einschlafen immer Kassette gehört habe: „*Als ich kleiner war, brauchte ich immer zum Einschlafen, Bibi Blocksberg. Da konnte ich ohne Kassette nicht einschlafen.*“ Hanna schlief bei laufendem Kassettenrekorder ein und ihre Eltern stellten diesen später, wenn sie eingeschlafen war, ab. Heute noch hört sie vor dem Einschlafen eine Tonkassette. Das Thema hat sich geändert. Heute lauscht sie Musikkassetten. Die abendliche Entspannung, die emotionale Stimulierung, durch Tonkassetten, ist jedoch geblieben.²³²

- ⇒ Das abendliche Hören von Tonkassetten ist sowohl unter den deutschen als auch unter den türkischstämmigen Interviewten verbreitet. Haben die Kinder mit Migrationshintergrund keine Möglichkeit Kassette zu hören, greifen sie manchmal auf das Radio zurück. Die befragten Kinder aus dieser Probandengruppe hören in deutscher Sprache. Deutsche und türkischstämmige Kinder hören Märchen oder Geschichten bzw. Musik, die Sicherheit, Geborgenheit und menschliche Wärme vor dem Einschlafen vermittelt. Das technische Medium ersetzt zunehmend menschliche Kommunikation und emotionale Zuwendung.

²³² Hanna ist kein Einzelfall. So erzählt sie von bekannten Jugendlichen, die ebenfalls regelmäßig abends Kassette hören, z. T. lauschen sie den gleichen Geschichten wie in der Kindheit.

2.6 TV-Konsum

Die Einführung des Fernsehens hatte ab Mitte der 60-er Jahre offensichtlich einen großen Einfluss auf die innerfamiliale Interaktion und Kommunikation (vgl. Schäffer 2007, 469). Dabei ist der Medienkonsum in den Familien nicht gleichbleibend. Bedingt durch den technischen Fortschritt und seine Möglichkeiten ändert sich die familienbezogene Medienausstattung ständig. Hier interessiert vor allem der Gerätebesitz von Kindern, den Feierabend und Klingler (2003) in den Studien anhand der Aussagen von Müttern zusammengestellt haben. Auffällig sind nicht so sehr die Zuwachsrate, sondern die altersabhängigen Veränderungen. So stieg der Fernsehbesitz der 6-7jährigen Kinder, also die in dieser Untersuchung befragte Altersgruppe, von 23% auf 50% (Feierabend/Klingler 2003,279).

Weiterhin hat sich die Angebotsseite verändert und auch heute ist dieser Prozess noch nicht abgeschlossen. In den 60-er Jahren konnte sich eine Familie zwischen zwei bzw. drei Fernsehprogrammen in einem festgelegten zeitlichen Rahmen entscheiden. Heute hat sich das TV-Angebot enorm ausdifferenziert. Im Zuge dessen entstanden eigenständige Angebote für Kinder, die inzwischen ein kaum überschaubares Ausmaß angenommen haben.

Im Folgenden geht es um die spezifischen Sehgewohnheiten der befragten Kinder.

Sehgewohnheiten der befragten Kinder

Forschungsergebnisse über den Fernsehkonsum von Kindern stimmen nicht immer überein und bedürfen einer genauen Überprüfung und Interpretation.²³³ Auch innerhalb der vorliegenden Untersuchung kam es bei diesem Thema zu Widersprüchen zwischen Eltern und Kindern. Ich bittete die Ergebnisse dieser Studie in Untersuchungen von Medienexperten ein und erhielt so weitere Informationen, die zeigen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lediglich einen Ausschnitt darstellen.

Zwei der befragten deutschen Kinder sehen regelmäßig vor dem Einschlafen fern, zwei manchmal, und zwei selten. Ein Kind sitzt am Abend nie vor den Fernseher. Es ist anzunehmen, dass die Untersuchungsergebnisse kein getreues Abbild der Realität darstellen. Tägliches Fernsehen ist für Kinder heute die Regel: über ¾ der Kinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren sehen jeden Tag fern. Auch Kinder im Vorschulalter sitzen schon regelmäßig vor dem Bildschirm. Die Zeit von 97 Minuten, die Kinder im Alter zwischen 3 bis 13 Jahren im

²³³ Die Durchschnittsangaben, die in vielen Untersuchungen zu finden sind, stimmen nicht immer überein und bedürfen der genauen Analyse. Uneinheitliches und Widersprüchliches resultiert vor allem aus den Methoden, mit denen erhoben wird. Wird beispielsweise die Sehdauer von Kindern zwischen 3 und 13 Jahren über Einschaltmessungen erhoben, ist davon auszugehen, dass jüngere Kinder die Personentasten des GfK-Rekorders nicht immer richtig bedienen. Werden Kinder direkt befragt, tun sie sich schwer, realistische Zeitangaben zu machen. Eltern reduzieren häufig die Sehdauer ihrer Kinder, um gesellschaftlichen Ansprüchen zu genügen. Ich verwende daher die Angaben verschiedener Quellen.

Schnitt vor dem Fernseher verbringen, ist seit Jahren stabil.²³⁴ Vorschulkinder sehen also an Wochentagen im Schnitt knapp eine Stunde fern, die Mehrheit der 6 bis 13-jährigen Kinder zwischen einer und drei Stunden. Mit wachsendem Alter nimmt die Fernsehnutzung zu und Kinder mit eigenem TV-Gerät sehen mehr fern als solche ohne.²³⁵

Kinder können nicht immer dann fernsehen, wenn sie dies gern möchten. Das liegt an den natürlichen Einschränkungen des Kinderalltags. Die Hauptsehzeiten liegen unter der Woche am späten Nachmittag und am frühen Abend. Am Wochenende weiten sich die Sehzeiten der Kinder beträchtlich aus, und zwar auf den frühen Morgen und den späten Abend.

Den verschiedenen Altersgruppen lassen sich bestimmte Kernsehzeiten zuordnen. Die Vorschulkinder und Grundschulanfänger, also jene Gruppe, die in dieser Studie den Probandenkreis stellt, sehen vor allem am frühen Nachmittag. Für sie ist der Fernsehtag, in der Regel und zumindest innerhalb der Woche, nach dem Vorabendblock vorbei (vgl. Theunert 1995, 21). Je älter die Kinder sind, desto weiter nach hinten verschieben sich die Zeiten.²³⁶

Der kindliche Fernsehkonsum korreliert also häufig mit der Zeit vor dem Einschlafen. Damit ist das Fernsehen ein wichtiges Element des kindlichen Einschlafrituals. Ein Zitat der Hamburger Studie von Theunert unterstreicht dies anschaulich: „*So halb sieben komm ich nach Hause, dann esse ich, und dann, wenn wir noch'n bisschen rausgehen dürfen, dann spiel ich mit Ronny, Aydin und Idib ...*“ „*....dann komm ich nach Hause, dann müssen wir unseren Schlafanzug anziehen und dann können wir noch'n bisschen Fernsehen gucken.*“ (Theunert 1992, 24) Haydar unterstreicht durch die Aufzählung die sequentielle, regelmäßige Bedeutung des TV-Konsum vor dem Zu-Bett-Gehen. Die Kinder essen, spielen, kommen nach Hause, ziehen sich aus und schauen fern, bevor sie einschlafen.

Für die Vor- und Grundschulkinder ist am Samstag und Sonntag das morgendliche Fernsehen wichtig. Bis zu einem Sechstel der 3 bis 9-jährigen schauen gleich nach dem Aufstehen am Wochenende fern (vgl. Theunert 1995, 22).

Kinder verbringen am Abend mehr Zeit vor dem Fernseher als die in der vorliegenden Untersuchung genannten Daten vermuten lassen. Einschlafrituale, die mit dem Medium Fernsehen verbunden sind, besitzen einen hohen Stellenwert.

Innerhalb der Gruppe der türkischstämmigen Kinder spielt das Medium Fernsehen eine mehr oder weniger bedeutende Rolle beim Einschlafprozess: So sehen vier Kinder regelmäßig am Abend fern, eines manchmal und zwei selten.

²³⁴ Nimmt man nur die tatsächlich fernsehenden Kinder von 3 bis 13 Jahren als Basis, so sehen diese Kinder durchschnittlich 152 Minuten am Tag fern. Die Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2000 (vgl. Feierabend 2001, 178), der Zeitraum, in dem die empirische Untersuchung stattfand

²³⁵ Kinder in Ostdeutschland sitzen im übrigen täglich 25 Minuten länger vor dem Fernsehgerät als Kinder im Westen (vgl. Feierabend 2001, 178 ff).

²³⁶ Vgl. Feierabend 2000, 158 ff, vgl. dazu auch die Untersuchung von Theunert (1992), die 100 Hamburger Kindern befragte.

Spezifische Sehgewohnheiten, die es in den verschiedenen Kulturkreisen gibt, verweisen auf die Relativität von Messsystemen. Gemessen an Kindern aus anderen Nationen, ist die Sehdauer deutscher Kinder nicht übermäßig lang. In vergleichbaren europäischen Ländern ergeben sich ähnliche Ergebnisse. In der Türkei hingegen verbringen Kinder durchschnittlich 200 Minuten vor dem Bildschirm.²³⁷ Allein die Zeit, die der Fernseher eingeschaltet ist, sagt noch nichts über die reale Zeit, die Kinder dem TV-Programm folgen, aus. So dient der Fernseher oftmals als Hintergrundkulisse. Nur aus der Tatsache, dass der Fernseher in Betrieb ist, kann also nicht rückgeschlossen werden, dass Kinder dem TV-Programm folgen.²³⁸ Dies relativiert Differenzen zwischen den Befragungsgruppen.

Was sehen die befragten Kinder?

Die von Kindern genannten Programme stellen nur einen Ausschnitt aus dem Spektrum dessen dar, was Kinder vor dem Einschlafen im Fernsehen anschauen. Um die Vielfalt des Fernsehkonsums zu illustrieren, werden die Aussagen der Kinder zitiert und, wenn möglich, die ausgewählten Sendungen kommentiert.

Zwei der deutschen Kinder und vier der Kinder mit Migrationshintergrund schauen Kindersendungen wie *Sesamstraße*²³⁹ und *Sandmännchen*.²⁴⁰ Vier, der deutschen und drei der türkischstämmigen Kinder sehen das Vorabendprogramm und darauf folgende Sendungen aus dem Erwachsenenprogramm. Zwei Kinder aus der türkischstämmigen Probandengruppe sehen sowohl die Kindersendungen wie das Vorabendprogramm und daran anschließende Erwachsenensendungen. Manche aus der türkischstämmigen Gruppe sehen zusätzlich Sendungen des Kinderkanals wie die Serien *,Pokemon'*²⁴¹ und *,Die Simpsons'*.²⁴²

²³⁷ Dies wird nur übertroffen von den brasilianischen Kindern mit 203 Minuten. Gleich nach den türkischen Kindern folgt im übrigen der amerikanische Nachwuchs, der im Schnitt 182 Minuten vor dem TV-Gerät verbringt (vgl. Röll, Iris (u.a.) *Ohne Glotze geht's nicht*

In: Focus Nr. 12 18.3.2002, 232).

²³⁸ Dafür spricht, dass in mehreren Erhebungssituationen – am Nachmittag –, das Gerät zunächst eingeschaltet war. Erst als das Tonbandgerät zur Aufzeichnung der Interviews lief, wurde das TV-Gerät ausgeschaltet.

²³⁹ *Sesamstraße* ist ein Kindermagazin, welches – allerdings ist der Sendeplatz nicht in den Abendstunden, sondern vormittags am Wochenende – eine Mischung aus Zeichentrickgeschichten, Erzählungen, Kinderinterviews und sachlichen Informationen zu einem bestimmten Thema bietet. Die Themen stammen aus der kindlichen Erlebnis- und Interessenswelt und der gesellschaftlichen Umwelt. Daneben werden Spielhinweise und –anleitungen, sowie Mitmachaktionen geboten. Die Moderation geschieht durch Erwachsene, Puppen oder Kinder. Vgl. zur Verbreitung der Kindermagazine und zur Akzeptanz dieser Sendungen bei den Kindern Theunert (1992, 39 ff)

²⁴⁰ Als eine Art Abschlussprogramm für jüngere Kinder wird seit Ende 1959 das *,Sandmännchen'* gesendet (vgl. Dolle 1975, 172). Abgesehen vom Austausch einiger Requisiten in der Rahmenhandlung, hat es sich bis in die Gegenwart unverändert erhalten. Das *,Sandmännchen'* fliegt oder schwebt herbei, öffnet eine magische Tür oder setzt einen Fernsehapparat in Gang. Es folgt eine kurze Geschichte, das Sandmännchen verabschiedet sich und entschwebt wieder. Begleitet wird die Rahmenhandlung durch die immer gleiche musikalische Untermalung.

²⁴¹ *,Pokemon'* ist eine bei Kindern überaus beliebte Sendung. Untersuchungen haben ergeben, dass aufgrund der *,Pokemon'*-Folgen eine höhere Einschaltquote am Nachmittag zu verzeichnen ist (vgl. Feierabend 2001, 180 und 188).

²⁴² Dies liegt im Bereich dessen, was die Forschungsinstitute ermittelten. Die Vorlieben hängen mit den Angeboten zusammen und variieren mit dem Alter. Vorschulkinder mögen die öffentlich rechtlichen Programme, vor

Sehen die Kinder nach 18.00 Uhr fern - vier der befragten deutschen und fünf der Kinder mit Migrationshintergrund -, so folgen sie dem Vorabend- oder Abendprogramm der Erwachsenen. Um diese Zeit sitzen die Kinder in der Regel nicht allein vor dem Fernseher. Dementsprechend richtet sich die Programmauswahl nach den mitsehenden Personen.

Adrian berichtet, dass er manchmal mit den älteren Geschwistern abends Fernsehen schaut. Sie wählen dann Sendungen wie ‚Gute Zeiten, schlechte Zeiten‘, welche die Geschwister regelmäßig schauen.

Carla, die die Angewohnheit hat, nachdem sie ins Bett gebracht worden ist, noch mal aufzustehen, schaut „*Filme mit der Mama*“. Wenn Kinder um diese Zeit mit den Eltern fernsehen, konsumieren sie Filme für Erwachsene. Carla genießt es, abends mit der Mutter fernzusehen, sie besteht auf diesem Ritual. Neben den Filminhalten, ist den Kindern zu diesen Zeiten vor allem die emotionale Nähe zu den Eltern wichtig.²⁴³

Emily schaut oft abends Fernsehen. „*Also, sie gucken sehr gerne Fernsehen*“, berichtet Eliane über Emily und ihren Bruder. Weiter führt sie aus: „*Aber die brauchen irgendwie abends noch mal so ja ein bisschen zum Abschalten, vielleicht für sich selber dann doch.*“ Fernsehrituale lassen die Kinder zur Ruhe kommen und abschalten. Der regelmäßige Fernsehkonsum ist ein wichtiges Ritualelement im kindlichen Einschlafprozess. Ähnlich wie bei Hörkassetten ist auch hier die Präsenz einer erwachsenen Person obsolet geworden. Eliane nutzt den Fernseher als „synthetischen Babysitter“. Sie ist deshalb nur schlecht über das Programm informiert, welches ihre Kinder schauen. Deshalb beantwortet sie die Frage nach der Art der Sendungen nur ungenau: „*Das kann ich gar nicht so genau sagen. Ich bin ja meistens irgendwie in der Küche beschäftigt oder schon mit dem Malte. Eine Zeit lang, was haben sie immer dienstags abends, die ‚Mini-play-back-Show‘ ist das, glaube ich, dienstags. Na ja, aber ich meine, wir gucken schon ein bisschen drauf, dass sie nicht da die zappelnden Sachen angucken.*“ Emily schaut demnach ohne die Eltern abends Fernsehen, aber mit dem älteren Bruder. Die beiden Kinder bevorzugen Unterhaltungssendungen. Kinder jeden Alters lieben Unterhaltsames, und zwar auch Sendungen für Erwachsene. Besonders schätzen sie regelmäßige Angebote (vgl. Theunert 1995, 34). An dieser Stelle zeigt sich der rituelle Charakter. Nicht nur die Handlung weist einen sequentiellen und repetitiven Charakter auf, sondern auch der Inhalt des Gesehenen.

Emily wohnt im selben Haus wie die Großeltern. Bei diesen schaut sie besonders gern Fernsehen. „*Ja, ja, und die gucken auch unten. Da kannst du sagen, so jetzt normalerweise sind die auch oft unten dann und gucken das Fernsehen bei Oma und Opa.*“ Eliane verliert dann

allem den Kinderkanal. Bis zum Beginn des Schulalters werden die privaten Programme dann immer beliebter. Ab dem Grundschulalter bevorzugen Kinder private Sender. Marktführer bei den Kindern ist seit Jahren Super RTL. Erst auf Platz 5 folgt der Kinderkanal (vgl. Feierabend 2001, 180 f; vgl. auch Theunert 1995, 32 ff).

²⁴³ Dies betont ebenfalls Theunert (1995, 25 ff). Kinder wiederholen demnach, wenn sie über gemeinsames Fernsehen mit den Eltern reden, wie wichtig es ist, sich bei Inhalten, die sie nicht so gut verkraften, die Zuwendung der Eltern zu holen, zu kuscheln und sich so zu stabilisieren.

den Überblick über die Sendungen, die die Kinder sehen. Deswegen akzeptiert sie das TV-Schauen bei den Großeltern nur ungern.²⁴⁴

Eliane erwähnt nicht, dass ihre Tochter am Abend Krimis schaut. Emily dagegen berichtet stolz, „Krimis“ zu schauen, vielleicht, weil dies gemeinsam mit dem älteren Bruder geschieht, vielleicht, weil dies ein Geheimnis zwischen den Geschwistern ist, in das nur die Großeltern eingeweiht sind. Das Genre „Krimi“ steht hier für Reife und Erwachsen-Sein, der Inhalt des Filmes erscheint eher nebensächlich.²⁴⁵

Spezifika der türkischen Probandengruppe

Die türkische Probandengruppe hat unterschiedliche Muster des Fernsehkonsums entwickelt. Ein Muster besteht darin den TV-Konsum der Kinder auf deutsches Kinderfernsehen zu reduzieren. Die andere Gruppe gestaltet das TV-Ritual als ein familiales Miteinander. Die gesamte Familie, also auch die Kinder, schauen dann türkische Sendungen. Inwieweit innerhalb der TV-Rezeption die geschlechtsspezifische Komponente eine Rolle spielt, kann hier nur ange deutet werden. Innerhalb der vorliegenden Studie wird darauf Bezug genommen, wenn die Schwestern gemeinsam vor dem eigenen TV-Gerät einer deutschen Vorabendserie folgen oder wenn in einem anderen Fall die Männer das TV-Programm aussuchen.²⁴⁶

Schauen die befragten türkischen Kinder nach 19.00 Uhr fern, so tun sie dies gemeinsam mit anderen Mitgliedern der Familie.

Kadriye schaut zusammen mit ihren Schwestern und mit Freundinnen. „*Abends guckt sie so Serien wie wir, weil wir sitzen ja alle in einem Raum mit meinen Geschwistern und so.*“ Die Schwester Kadriyes Kezban erläutert detaillierter: „*Ja, wenn wir so mit Geschwistern sind oder mit Freundinnen, machen wir Fernsehen an. Finden wir eine Serie oder so, dann gucken wir alle zusammen.*“ Kadriye schaut demnach gemeinsam mit ihren Schwestern und deren Freundinnen. Einfluss auf die Programmgestaltung hat sie nicht, was sie jedoch nicht negativ empfindet. Das gemeinschaftliche Zusammensein vor dem Fernseher wertet sie als Gruppen erlebnis. Es stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl untereinander und bietet Stoff zum Austausch miteinander, d.h. man redet über die im Film vorgefallenen Handlungsmuster und

²⁴⁴ Anhand von Studien ist festgestellt worden, dass Kinder auch deshalb ihre Großeltern gern besuchen, weil sie bei ihnen Dinge dürfen, die zu Hause strenger gehandhabt werden. Dazu gehört auch ausgiebiges Fernsehen. Aufgrund von Einzelfallstudien gibt es Hinweise, dass Kinder bei den Großeltern mehr und auch anderes sehen dürfen, als dies zu Hause der Fall ist.

²⁴⁵ Tatsächlich, so Theunert, mögen Kinder „Krimis“ nicht besonders. Sie kennen wohl das Muster, finden es aber nicht besonders spannend. Mord und Mörder lehnen sie in der Regel ab, und diese ängstigen sie auch. Möglicherweise werden die Kinder verunsichert, da die Darstellung der Verbrechen und die Orte des Geschehens in Krimis sehr nah an der Realität sind.

Vgl. Theunert 1992, 115 ff.; vgl. dazu auch die Ausführungen von Oktay im weiteren Verlauf des Kapitels.

²⁴⁶ Hier, wie auch innerhalb der deutschen Bevölkerungsgruppe, bieten sich weitergehende Forschungen an.

Themen. Ist Kadriye müde und möchte schlafen, so verlassen die anderen Mädchen den Raum und stellen den Fernsehapparat aus. Damit akzeptieren sie die Bedürfnisse der Jüngerinnen.

Oktay schaut, wenn er nicht beaufsichtigt wird, deutsches TV-Programm. Er erzählt von Gruselfilmen, die ihn geängstigt haben²⁴⁷: „*Einmal habe ich einen Film geguckt, da habe ich meine Augen zugeschaut.*“ Wegschauen ist eine Reaktion auf Dinge, die das kindliche Verarbeitungspotential überschreiten. Bei der Wahrnehmung und Beurteilung medialer Gewalt legen Kinder eine Schwelle an, die eng mit ihrem Gewaltverständnis verknüpft, und deshalb von Kind zu Kind unterschiedlich ist. Trotzdem gibt es einige Gemeinsamkeiten.

Wenn Kinder im Fernsehen oder in anderen Medien mit Gewaltdarstellungen konfrontiert werden, die über dem liegen, was sie selbstständig verarbeiten können, reagieren sie mit emotionaler Betroffenheit, mit Verunsicherung und mit Angst.

Fast alle Kinder reagieren mit Angst, wenn Gewalthandlungen mit drastischen, sichtbaren Folgen verbunden sind, d.h. wenn sie die Situation der Opfer nachempfinden und mitleiden können. Weiterhin fürchten sich Kinder, wenn Gewalthandlungen von ihrer Art und ihrem Kontext her realitätsnah dargestellt sind, wenn es ihnen nicht gelingt, die medialen Darstellungen auf das Fiktive zu reduzieren. Haben Kinder keine Erklärungen für Gewalthandlungen und sind diese in mysteriöse Kontexte verwoben, reagieren Kinder ausnahmslos mit Angstreaktionen. Solche Bilder verweilen lange Zeit in ihren Köpfen und verlieren nichts von ihrem Schrecken (vgl. Theunert 1992, 198 f.).

Kinder haben Mechanismen entwickelt, auf die Fernsehinhalt, die in ihnen Furcht weckten, zu reagieren. Ihre spontanen Verhaltensweisen bestehen vor allem darin, sich emotional zu distanzieren, sich über Körperkontakt zu stabilisieren oder sich mit ihrem Wissen über Fernsehen selbst zu beruhigen. Neben den spontanen Reaktionen, zeigen Kinder eine breite Palette, ihr Fernseherleben längerfristig und zu einem späteren Zeitpunkt zu verarbeiten. Wichtig für Kinder ist es, über ihre Fernseherlebnisse zu sprechen.

Oktay bespricht seine Ängste mit einer weiteren Person: „*Da habe ich es meiner Schwester erzählt.*“ Die Schwester Oktays schläft im gleichen Zimmer wie er und ist gerade in Zeiten von Dunkelheit und Ungewissheit, also zum Zeitpunkt des Einschlafens präsent. Sie ist in der Lage ihm zuzuhören, seine Ängste ernst zunehmen, sie in einen Zusammenhang zu stellen, zusätzliche Informationen zu geben und damit zur Verarbeitung von grauenerregenden Bildern beizutragen.

²⁴⁷ Im Mittelpunkt dieser Filme steht die Bedrohung und das Ausgeliefertsein des Menschen durch die Existenz und das Handeln zum Teil bedrohlicher und phantastischer Phänomene und Wesen wie Vampire, menschlicher Bestien, Werwölfe, Zombies, Teufel, mutierter Menschen, Pflanzen und Tiere. Effektvoll werden dann Angst und Qualen der Opfer, blutige Massaker und Opferrituale durch Kulisse, Maske, Kameraführung, Musik und Geräusche inszeniert. Gruselfilme werden von Kindern ganz unterschiedlich aufgenommen. Bei den meisten Kindern rufen solche Filme unangenehme Gefühle, und zum Teil Angst hervor. Diese ist offenbar nur zu ertragen, wenn sich der Schrecken auflöst und alles ein gutes Ende nimmt. Allen Kindern bleiben jedoch die Gewalt-elemente in Erinnerung, auch oder besonders dann, wenn sie nur Ausschnitte ohne Kontext gesehen haben. Vgl. Theunert 1992, 109 ff; vgl. dazu auch die detaillierten Ausführungen in Kapitel V 4.2

Andere türkische Kinder erzählen, dass sie am Fernsehprogramm ihrer Eltern partizipieren. Das türkische Fernsehprogramm kompensiert dann spezifische, in der Migrationssituation entstandene Defizite. An den Schilderungen Sedats, der in den 80-er Jahren in Deutschland aufwuchs, wird deutlich wie sehr die türkische Heimat an vielen Abenden durch das TV-Gerät nach Deutschland geholt wurde: „*Wie gesagt, es gab ja damals in meiner Kindheit, gab es gar keine türkischen Programme. Das heißt, wir hatten auch gar keinen Empfang. Die einzige Möglichkeit Filme in türkischer Sprache zu gucken, waren diese Video-Filme. Das war ein regelrechter Boom in den achtziger Jahren. Wo die ersten Video-Recorder rauskamen, habe ich mal im Radio gehört, da hatten 99 % der türkischen Familien einen Video-Recorder. Und es war immer so, wie gesagt, die ganzen Videotheken haben auf einmal halt wirklich großen Andrang gehabt. Da haben sich Familien drei bis vier Filme geholt und sozusagen das Bedürfnis nach Heimat dadurch versucht zu decken, indem sie halt türkische Filme geguckt haben. Es gab so regelrechte Abende. Da kam die eine Familie und hat die Filme mitgebracht, die sie halt ausgeliehen hatten. Es gab einen Austausch von Kassetten und Filmen. Also das hat schon bisschen meine Kindheit geprägt, also diese türkischen Filme.*“ Sedat charakterisiert die türkischen Videos: „*Es waren so mehr diese traditionellen türkischen Filme, so ,Mann liebt Frau, kommen nicht zusammen weil der Vater nicht will‘. Solche Filme waren es, also mehr sentimentale Filme. Das denke ich mal ist auch ein bisschen charakteristisch für Türken meiner Generation. Dass wirklich, trotz des Lebens in Deutschland, der sentimentale Charakter, der nostalgische Charakter geblieben ist aufgrund dieser Filme.*“

Und heute? Die befragten Familien wählen am Abend türkischsprachige Sendungen.²⁴⁸ Entweder schaut die Familie türkische Videos oder die über Satelliten empfangenen türkischen Sender. Die befragten Kinder schauen am Abend dann nicht ausschließlich Fernsehen.

Levent berichtet, dass er Videos langweilig findet. „*Video gucke ich sowieso nicht mehr, ist alles Wiederholung von Video.*“ Er schaut dann halt, „*was mein Papa guckt.*“

Murat hält sich ebenfalls abends im Wohnzimmer beim Fernseher auf. Aber auch er zeigt kein Interesse an dem türkischen Programm. Er spielt entweder ein Computerspiel oder „*mit dem Handy, mit so Schlangen.*“

Vordergründig nehmen Levent und Murat am türkischen Fernsehprogramm, gemeinsam mit den Erwachsenen teil. In der Realität jedoch ziehen sie sich zurück und beschäftigen sich mit Spielen, die sie interessanter finden.

Ob der kindliche Rückzug aus dem abendlichen Erwachsenenprogramm nur mit der Sprache, die offensichtlich für die Kinder eine Hemmschwelle bedeutet, oder ob das inhaltliche Fernsehprogramm des türkischen Senders als langweilig empfunden wird, sei dahingestellt. Tatsa-

²⁴⁸ Dies korrespondiert mit den von Arbo-Media im Mai 2000 ermittelten Daten. Danach schauen etwa ¾ der Türken in Deutschland türkische TV-Sender. Mit steigendem Alter nimmt der Konsum türkischer Sender zu. So schauen 86,9% der Bürger, die 50 und älter sind ein türkisches Fernsehprogramm, aber nur 70,3 % der 14 - 29-jährigen.

che ist jedoch, dass die Kinder zwar die räumliche Nähe zu den Eltern suchen, dass sie sich gleichwohl dem von Erwachsenen bestimmten TV-Programm entziehen.

Auffällig erscheint weiterhin, dass die türkischen Kinder das abendliche Fernsehen mehr mit ihren Vätern als mit ihren Müttern teilen. Die Mütter werden in diesem Zusammenhang nicht erwähnt. Auf Nachfragen, erfuhr ich, dass die Mütter am Abend häufig in der Küche beschäftigt sind und nicht regelmäßig am abendlichen Fernsehprogramm teilnehmen. Sedat betont ebenfalls die männliche Ausrichtung des Medienkonsums in den 80-er Jahren. Gemeinsam mit dem Vater sei er als Sohn in die Mediothek gegangen. Dort habe der Vater die entsprechenden Filme ausgesucht, wobei er Rücksicht auf die Kinder genommen habe und das Programm danach ausgewählt habe. Die geringe Präsenz und untergeordnete Bedeutung der Mutter hinsichtlich der Auswahl des abendlichen Fernsehprogramms, verdeutlicht Levant folgendermaßen Zitat. Auf meine Frage, was für Filme er anschaut, erwidert er: „*Was mein Papa guckt.*“

Sedat schildert sehr anschaulich die Situation vor dem TV-Gerät als einen Akt innerfamilialen Zusammenseins. Seine Beschreibung vermittelt das gemeinsame Leben und Erleben innerhalb einer Gemeinschaft, die manchmal die engsten Familienmitglieder, dann wiederum einen weiteren Personenkreis umfasst. Sedat erzählt aus heutiger Perspektive. Er konfrontiert die eigenen Denkschemata, geprägt im frühen Sozialisationsprozess durch türkische Traditionen, mit deutschen Kulturelementen. Dies betrifft vor allem die geschlechtsspezifische Erziehung - Sedat berichtet, dass die Töchter, unabhängig vom Alter, früher ins Bett geschickt wurden als die Söhne - und den medizinischen Aspekt. So meint er, gesundheitliche Bedenken in Bezug auf die Einhaltung eines Mindestabstandes zum TV-Gerät hätte es nicht gegeben: „*Aber eins ist noch wichtig, meine Eltern haben auch sehr wenig darauf geachtet, bezüglich des Abstandes zu dem Fernseher. Es wurde mir nachher bewusst, dass man wirklich einen Abstand zum Fernseher halten muss. Wir haben uns wirklich vor den Fernseher gelümmelt, teilweise wirklich nur durch 1, 2 Meter Abstand, mein Bruder und ich, und haben die Filme geguckt. Die Erwachsenen saßen auf der Couch im Hintergrund. Die Kinder durften wirklich sehr nah an den Fernseher ran und das mache ich letztendlich dafür verantwortlich, dass ich jetzt schlechte Augen habe. Wie gesagt, wir haben ziemlich lange und intensiv Fernsehen geguckt und das wirklich ohne Abstand zu haben.*“

Özlem, die ihren Sohn allein, d.h. ohne Ehemann, großzieht, erzählt, dass Oktay Fernsehen schaut, wenn sie und die Geschwister nicht anwesend seien oder nicht aufpassen würden. Dies sei spät abends oder früh morgens der Fall.²⁴⁹ Viele Eltern sind froh, wenn ihre Kinder mor-

²⁴⁹ Am Wochenende, dies haben Feierabend und Theunert herausgefunden, wird das Fernsehen auch morgens intensiv genutzt. Bis zu einem Sechstel der 3 bis 9-jährigen begibt sich gleich nach dem Aufstehen vor den Bildschirm. Aufgrund meiner Untersuchungen kann ich dieses Verhalten bestätigen. Einige Kinder gaben an, auch morgens Fernsehen zu schauen (vgl. Feierabend 2000, 180 und vgl. Theunert 1995, 22).

gens auf diese Weise beschäftigt sind und ihnen daher noch eine Phase der Ruhe verschaffen. Die Familie von Oktay möchte das morgendliche Fernsehen jedoch verhindern. Aus diesem Grund schläft an manchen Wochenenden ein älterer Bruder Oktays im Wohnzimmer, damit dieser den dortigen Fernsehapparat nicht nutzen kann. Renan, die Schwester berichtet jedoch: „..., aber in der Küche ist noch einer. Dann geht er dorthin.“

- ⇒ Fernsehkonsum ist ein wichtiger Bestandteil heutiger Kindheit. Im Einschlafprozess von Kindern spielen Fernsehrituale eine bedeutende Rolle. Die Nutzung selbst ist unterschiedlich.

Manche Kinder schauen am Abend ein für Kinder entwickeltes Programm. Andere Kinder - oder auch die gleichen - nehmen am Abendfernsehprogramm der Erwachsenen teil. Dies gilt vor allem für ältere Kinder und bezieht sich auf die Zeiten am Wochenende.

In der Regel schauen die Kinder nicht allein. Wenn sie mit älteren Personen fernsehen, richten sich die jüngeren Kinder nach der Programmauswahl der Älteren.

Im Fernsehprogramm können Elemente vorkommen, die Kinder beschäftigen und belasten. Dann entwickeln Kinder bestimmte Strategien der Verarbeitung: Stabilisierung durch Körperkontakt, Erfahrungsaustausch mit anderen Personen, spielerische Aufarbeitung. Ist es Kindern nicht möglich belastende Fernseherlebnisse zu verarbeiten, kann es zu Angstzuständen und unangenehmen Träumen kommen.

Die ermittelten Ergebnisse zeigen, dass mehr türkischstämmige Kinder am Abend fernsehen als deutsche Kinder. Die Stichprobe rechtfertigt allerdings keine Verallgemeinerung dieses Ergebnisses. Die Differenzen zwischen den Befragungsgruppen könnten auch mit den Sehgewohnheiten in türkischen Familien - das Fernsehen als Hintergrundkulisse - zusammenhängen oder mit der Migrationssituation, in der heimatliche Gefühle mittels türkischem TV-Programm kompensiert werden.

Die untersuchten türkischstämmigen Kinder sehen sowohl das deutsche Kinderprogramm als auch das Vorabend- und Abendprogramm für Erwachsene. Schauen sie mit ihren Geschwistern oder allein fern, so bevorzugen sie deutsche Programme. Schauen sie gemeinsam mit Erwachsenen, werden muttersprachliche Videos oder das über Satellit empfangene türkische Fernsehprogramm gewählt. Die befragten Kinder empfinden das Fernsehen in türkischer Sprache als langweilig und beschäftigen sich - während das TV-Gerät läuft - mit anderen Dingen.

2.7 Funktion und Durchführung hygienischer Verrichtungen

In diesem Kapitel geht es nicht darum, ob Kinder sauber oder schmutzig sind, sondern es geht um die Erziehung der Kinder zu einem spezifischen Verhalten. Hygienische Handlungen vor dem kindlichen Einschlafen - Zähneputzen, Waschen und der Gang zur Toilette - sind weit verbreitet. Sie gehören zu einer Abfolge von Tätigkeiten, die vor dem Schlafengehen erledigt werden. Das kindliche Einschlafritual ist in hohem Maße durch hygienische Verrichtungen geprägt.

Verbreitung des Zahnputzrituals am Abend

Die Handlung der intensiven und regelmäßigen Zahneinigung ist eng verbunden mit der synthetischen Herstellung von Zucker.²⁵⁰ Synthetische Süße schadet den Zähnen so augenfällig, dass man schon früh bestrebt war, Abhilfe zu schaffen: durch Zahnerkrankungen in großem Ausmaß entwickelte sich die dringende Notwendigkeit die Zähne zu reinigen.²⁵¹

Eltern sind von der Notwendigkeit des Zähneputzens ihrer Kinder überzeugt. Sie akzeptieren die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen fußenden Begründungen für eine regelmäßige Zahnpflege ihrer Kinder. Dies zeigen die Untersuchungsergebnisse.

Die befragten deutschen Kinder geben an, ihre Zähne regelmäßig zu putzen. Das Reinigen der Zähne gehört bei vielen Kindern zu einer immer wiederkehrenden Tätigkeit, die sie auch dann nennen, wenn sie - wie Carla: „...und dann habe ich mich fertig gemacht für's Bett. Hab' mir die Zähne geputzt und ich gehe dann immer noch, bevor ich ins Bett gehe, auf Toilette.“ - nicht explizit darauf angesprochen werden. Auch für Diana gehört die Reinigung der Zähne zum festen Bestandteil vor dem Einschlafen. „Ja, wenn wir den Schlafanzug angezogen haben, kriegen wir eine Geschichte vorgelesen, essen, putzen die Zähne, gehen ins Bett und singen.“

Einige der befragten Kinder nehmen regelmäßig - nach dem abendlichem Zähneputzen - Flour-Tabletten, um die Zähne zu kräftigen.²⁵² Diese zusätzliche medizinische Vorsorge zeigt den hohen Stellenwert, den hygienische und medizinische Maßnahmen im Umfeld der kindlichen Zahngesundheit in der BRD mittlerweile genießen.

Die befragten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund putzen sich ebenfalls die Zähne: zwei der Befragten regelmäßig, fünf der Interviewten unregelmäßig.²⁵³ Offensichtig ist die

²⁵⁰ Im Jahr 1889 erfindet Fischer den synthetischen Zucker.

²⁵¹ Vgl. hierzu die Ausführungen von Zhao Tianhong in Kapitel III 2.2.5

²⁵² Zwei der interviewten Mütter üben den Beruf der Zahnärzthelferin aus. Diese Tatsache könnte eine leichte Verschiebung der Untersuchungsergebnisse zugunsten regelmäßig Zahnpflege betreibender Kinder bewirken.

²⁵³ Auch unter den türkischen Probanden befindet sich eine Mutter, die gelernte Zahnärzthelferin ist.

Tätigkeit des Zähneputzens unter den befragten türkischstämmigen Kindern nicht so verbreitet wie unter den deutschen Probanden. Ilkay, von Beruf Zahnärzthelferin, hat die Tätigkeit der Zahncleingung in den abendlichen Rhythmus einbezogen: „*Immer nach dem Abendessen, ich sage, geht Zähneputzen und dann beide gehen. Schlafanzug an und dann gehen in Bett. Um 8 Uhr manchmal bis 8.30 Uhr bisschen spielen gehen, dann Zähne putzen und dann schlafen.*“

Andere Probanden erwähnen die Zahncleingung nicht von sich aus, nur auf Anfrage. Auf meine Frage nach einer regelmäßigen Zahnpflege, antwortet Julide. „*Ja (lachend), aber nicht jeden Tag. Sie macht das nur manchmal, aber nicht ganz oft. Ein- oder zweimal in der Woche.*“ Julide lacht, nachdem sie auf das Thema Zähneputzen angesprochen wird. Sie erzählt, dass sie ihre Tochter auffordert, die Zähne zu reinigen, dass diese jedoch nicht immer ihrer Aufforderung nachkommt.

Pädagogische Zusatzhilfen

Manche der deutschen Eltern, insbesondere die Mütter, unterstützen ihre Kinder beim Zähneputzen. Die Kinder, die Unterstützung erfahren, gehören zu den jüngsten Befragten.

Einige der deutschen Eltern, und auch hier sind es insbesondere die Mütter, versuchen ihre Kinder durch besonderes Putzmaterial zum Reinigen der Zähne zu bewegen. Es gibt eine Reihe von Putzmaterialien, die Kinder durch ihre besondere Formen, Farben oder sonstige Accessoires ansprechen sollen. Ständig werden Neuigkeiten entwickelt und bis dahin unbekannte Akzente gesetzt, wie z.B. Zahnbürsten im Handyformat. Beata erzählt von ihren Zahnbürsten: „*Ja, meine Zahnbürste war aber kaputt. Jetzt habe ich eine neue. Ich hatte erst eine elektrische mit extra Ständer, musste man nur so drehen und dann war sie an. Weil sie dauernd aus und an bei meinem Bruder machen mussten, war sie auf einmal kaputt gegangen. ... Jetzt habe ich eine rosa Barbie-Zahnbürste.*“ Voller Stolz berichtet Beata von ihrer neuen Zahnbürste. Sie ist offensichtlich motiviert, mit dieser die Zähne zu reinigen.

Die befragten deutschen Eltern erklären ihren Kindern genau, warum sie sich die Zähne putzen müssen. Da medizinische Erläuterungen keine kindgerechten Bilder enthalten, werden Erklärungsmuster übernommen, die z.B. in Erziehungsberatern veröffentlicht werden. „*Kinder lernen am besten aus anschaulichen Geschichten, dass ihre Zähne etwas sehr wertvolles sind und gepflegt werden müssen. Aus eigener Erfahrung können sie es noch nicht wissen.*“ (Noll 1999, 44) Dementsprechend sei es angebracht, den Kindern spielerisch den Umgang mit der Zahnbürste näher zu bringen. „*So können Sie mit ihrem Kind etwa auf Zehenspitzen ins Bad schleichen, damit die gemeinen Bakterien nicht hören, wie sie überlistet werden. Und dann? Attacke!!! Hinterlistig und gemein werden sie alle mit Schaum und Schwert verjagt.*“ (ebd.) Bakterien sind in diesem Beispiel personifiziert. Die Kinder versetzen sich dann in die

Lage, unangenehme, „gemeine Bakterien“ zu bekämpfen und zu vernichten. Wie ein Kampf gestaltet sich dann die Zahnpflegesituation.

Der Text in Abb. 13 veranschaulicht dieses Vorgehen. Bakterien sind hier nicht nur gemein, sondern sie haben sich zu kleinen, giftgrünen Drachen entwickelt, die in der Lage sind, Kinder zu kneifen und zu piesacken. Unwillkürlich stellt sich eine Verbindung zu dem historischen Beispiel des Vaters²⁵⁴ her, der in so anschaulichen Bildern, die Würmer im Bauch seines Kindes schilderte. Hier wie dort verwenden die Erziehenden drohende, ängstigende Metapher.

Die befragten deutschen Eltern legen großen Wert auf allabendliche hygienische Maßnahmen und verwenden viel Zeit und Energie darauf, diese zu erklären und den Kindern – spielerisch – anzugehören.

Abb. 13:

Bakteriengeschichte



Quelle: Noll, Patricia 1999,
Schlaf gut, mein Kind,
Freiburg i.Br., S. 45

²⁵⁴ Vgl. Kapitel III 2.2.5

Zähneputzen liegt im Verantwortungsbereich türkischer Kinder

Die Eltern mit Migrationshintergrund unterstützen ihre Kinder beim Zähneputzen nicht durch direkte Hilfe.²⁵⁵ Sie fordern diese immer wieder auf, die Zähne zu reinigen, jedoch greifen sie nicht persönlich in diesen Prozess ein.

Lale führt aus: „*Er wäscht sich, putzen Zähne selten, selten. Ich muss das 10 bis 20 mal wiederholen, dann putzt er sich die Zähne. Ansonsten ... nicht (lachend).*“ Dementsprechend entwickelt Levent ein schlechtes Gewissen, als ich ihn nach dem regelmäßigen Zähneputzen frage. Er meint, bisher hätte er die Zähne nicht oft geputzt, aber eigentlich sehe er die Notwendigkeit ein. Und er gelobt Besserung: „*Mach' ich ab jetzt.*“ Auch Özlem meint auf die Frage, ob sich Oktay die Zähne putzt: „*Leider nicht.*“ Und die Schwester von Kadriye, Kezban, erläutert diesbezüglich. „*Wenn wir es ihr sagen, schon. Aber normalerweise macht sie das nicht so viel.*“

Die befragten türkischstämmigen Eltern sind von der Notwendigkeit des Zähneputzens ihrer Kinder genauso überzeugt wie die deutschen Probanden. Sie fordern ihre Kinder auf, dieser Tätigkeit nachzukommen. Aber sie beteiligen sich nicht an dieser Handlung. Die Durchführung hygienischer Maßnahme liegt also im Verantwortungsbereich der Kinder.

In diesem Sinne beschreibt Peri im Experteninterview das Verhalten ihrer Eltern. „*Doch, meine Eltern haben immer als Kind auch gesagt, jetzt Hände waschen, Gesicht waschen, Zähne putzen, Füße waschen. Aber sie haben selber nicht so kontrolliert, ob man das gemacht hat oder nicht. Sie haben uns immer aufgefordert, das zu tun.*“

Am Erziehungsprozess sind nicht nur die Eltern beteiligt - direkt ist nur von Müttern, nicht von Vätern die Rede, sondern ebenfalls die Geschwister. Kadriye wird von ihren Schwestern zum Zähneputzen angehalten. Oktay meint, dass sein Bruder ihm sage, er solle Zähne putzen. Und einmal, das Erlebnis ist ihm deutlich im Gedächtnis geblieben, denn er erzählt sehr empört, habe seine Cousine die Rolle der Erziehenden übernommen: „*Meine Cousine hat mich schon mal gezwungen. ... Sie hat mich in die Toilette eingesperrt, bis ich mir meine Zähne geputzt habe.*“

Weitere Sauberkeitsrituale

Nach Ansicht der Befragten gehört der Gang auf die Toilette zu den regelmäßigen Verrichtungen, die am Abend vor dem Einschlafen stattfinden.²⁵⁶ Kinder sollen in der Regel, bevor

²⁵⁵ Mit Ausnahme der ausgebildeten Zahnärzthelferin Imoria

²⁵⁶ Jia Minghui schildert in diesem Kontext die geregelte, disziplinierte Abfolge des Wasserlassens im chinesischen Kindergarten. Sie berichtet, wie schwer es Kindern fällt, körperliche Bedürfnisse zu kontrollieren. Vgl. das Zitat von Jia Minghui in Kapitel III 2.2.5

sie einschlafen, noch einmal auf Toilette gehen.²⁵⁷ Carla berichtet. „... und dann habe ich mich fertig gemacht fürs Bett. Hab' mir die Zähne geputzt und ich gehe dann immer noch, bevor ich ins Bett gehe, auf Toilette. Nicht, dass ich noch ins Bett mache. Denn ich bin ja jetzt schon Schulanfänger im Kindergarten.“ Ihrer Begründung - sie ist bereits so alt, dass sie nicht mehr ins Bett macht - ist zu entnehmen, dass die Eltern sie überredeten vor dem Einschlafen auf die Toilette zu gehen, um in der Nacht nicht ins Bett zu urinieren, wie es kleine Kinder tun.

In diesem Sinne schreibt Noll: „Nicht ganz so wichtig ist ein anderer fester ‚Termin‘ eines jeden Abend-Rituals: die Toilette. Auch wenn das Kind gerade nicht ganz dringend muß, ist es ratsam, doch noch zu gehen. Das hilft, die Nacht ohne kleine nasse Unfälle zu überstehen. Logisch, dies leuchtet einem Kind zunächst nicht ein. Warum soll es auf Klo gehen, wenn es nicht dringend muß?“ (Noll 1999, 45) Aber das Kind soll dennoch lernen, seine Körperfunktionen in diesem Sinne zu kontrollieren, auch wenn es am Ende des Textes einschränkend heißt. „Klar, dass dieser Ritual-Bestandteil keine feste Regel sein kann: Wer nicht muß, muß nicht. Dennoch sollten sie es probieren.“ (ebd.) Durch das ‚Probieren‘ geschieht eine Gewöhnung, so dass das Kind langsam in die Lage versetzt wird, entsprechend zu handeln.

⇒ Hygienische Erziehung ist nicht nur die Vermittlung von Tätigkeiten, die der Körperpflege dienen, sondern das Einüben von Körperkontrolle, das Zurückdrängen von Bedürfnissen und die Einführung von Disziplin.²⁵⁸

Die befragten deutschen Kinder verrichten mit hoher Regelmäßigkeit hygienische Tätigkeiten am Abend. Die interviewten deutschen Eltern legen großen Wert auf allabendliche hygienische Maßnahmen. Sie verwenden viel Zeit und Energie darauf, diese zu erklären und den Kindern nahe zu bringen. Verhaltensmaßregeln, die die Hygiene betreffen, werden in der Regel mit medizinischen Erklärungen begründet. Die Kinder bekommen zum Teil spielerische Anreize in Form einer kinderkulturellen Ausgestaltung der Waschutensilien und Putzobjekte. Mütter beteiligen sich stärker an der hygienischen Erziehung als Väter.

Die befragten Eltern mit Migrationshintergrund sind ebenfalls von der Notwendigkeit hygienischer Maßnahmen überzeugt. Sie fordern ihre Kinder zu einem entsprechenden Verhalten auf, kontrollieren diese aber nicht oder nur wenig. Sie legen die Umsetzung der Vorgaben in den Verantwortungsbereich des Kindes. Väter greifen seltener in diesen Erziehungsprozess ein. In der Regel ist es Aufgabe der Mütter und/oder älteren Geschwister die Kinder zu hygienischen Maßnahmen anzuhalten.

²⁵⁷ Nur die deutschen befragten Kinder erzählten von diesem Vorgang. Trotzdem wäre es verfrüht, hier Rückschlüsse auf differente Erziehungsvorgaben der beiden Befragungsgruppen zu ziehen. Weitere Forschungen in diesem Bereich bieten sich jedoch an.

²⁵⁸ Die regelmäßige Durchführung hygienischer Handlungen korrespondiert mit der Disziplinierung von Kindern, vgl. hierzu die historische Herleitung in Kapitel III 2.2.5

3. Strukturierende Rituale

Die vorgestellten Handlungsmuster, die vor dem kindlichen Einschlafen stattfinden, sind stark normiert, ja geradezu ritualisiert. Typischerweise finden sie abends vor dem Zu-Bett-Gehen der befragten Personen in einem erwartbaren Setting und Ablauf statt. Zunächst geht es um eine Handlung, die offensichtlich rituellen Charakter hat: die Verabschiedung. Dann folgt die Darstellung Struktur verleihender Rituale. Wie wichtig sind nun eigentlich Rituale für ein entspanntes kindliches Einschlafen und welchen Einfluss haben sie auf die Herausbildung der Persönlichkeit der Kinder? Das empirische Material gibt hierüber Aufschluss.²⁵⁹

3.1 Verabschiedung: Gute-Nacht-Kuss

Im schlafenden Zustand befinden wir uns in einer anderen körperlichen und seelischen Verfassung als im wachen. Wir lösen uns von dem, was bis dahin präsent ist und gleiten über in eine uns fremde Bewusstseinsebene. Es ist verständlich, dass wir in dieser Situation Abschied nehmen von dem, was uns bis dahin umgeben hat.

Kinder verabschieden sich vor dem Einschlafen von den Personen, die ihnen nahe stehen. Die Verabschiedung bei den Befragten geschieht verbal und durch Körperkontakt. Im Körperkontakt äußert sich, mehr noch als bei der verbalen Verabschiedung, die emotionale Nähe zwischen Kindern und Eltern. In bedrohlichen Situationen stabilisieren sich Kinder und Eltern durch ein das Gefühl der Nähe, der Körperlichkeit und der Intimität. Vertrautheit und Körperkontakt spielen auch eine Rolle, wenn Eltern und Kinder zur Ruhe kommen, innehalten und vielleicht noch einmal nachdenken, was während des Tages geschehen ist. Die kindliche Einschlafsituation beinhaltet beides: Unsicherheit, da Eltern und Kinder sich voneinander räumlich und seelisch entfernen. Darüber hinaus ist das Zu-Bett-Gehen ein Zeitpunkt, der die Möglichkeit bietet, über das Tagesgeschehen nachzudenken. Die Rückschau beinhaltet Gedanken über umfassendere Zusammenhänge. Gerade am Abend fühlen Kinder und Eltern eine enge Verbundenheit, die sie durch intensive Gespräche und körperliche Nähe zum Ausdruck bringen. Alle befragten Kinder und Eltern verabschieden sich vor dem Einschlafen voneinander. Dies geschieht verbal und durch Körperkontakt.

Orte des Abschieds

In der Regel verabschieden sich die befragten deutschen Eltern von ihren Kindern an deren Bett.

²⁵⁹ Kapitel VII (4) widmet sich dieser Frage auf einer weiterführenden theoretischen Ebene.

Wenn Beata ins Bett gehe erzählt Brigitta, rufe sie nach ihren Eltern und verabschiede sich dann am Bett von diesen. Beata ist es wichtig, dass die Eltern vor dem Einschlafen noch einmal zu ihr kommen. „*Manchmal, aber nur, wenn der Papa mich mal fertig macht, dann rufe ich die Mama manchmal auch noch. Wenn der Papa dann weggeht, kann sie auch noch mal hochkommen. Und wenn es die Mama macht, soll der Papa noch mal hochkommen.*“ Zu Beata kommen die Eltern, um sich zu verabschieden, nicht umgekehrt. Dies ist bei den anden befragten deutschen Probanden auch so.

Nur ein deutsches Kind verabschiedet sich außerhalb ihres Zimmers von nahestehenden Personen. Cilli berichtet: „*Dem Papa hier unten ‚Gute Nacht‘ sagen und wenn Oma und Opa da sind, dann sagt sie denen natürlich dann auch noch ‚Gute Nacht‘, bevor sie in ihr Zimmer geht.*“ Carla wohnt mit Vater, Mutter, Bruder und Großeltern zusammen. Bedingt durch die Familiengröße findet die Verabschiedung außerhalb des Kinderzimmers statt. Die Mutter verabschiedet sich jedoch als die nächste Bezugsperson von der Tochter am Kinderbett.

Intensiver Körperkontakt am Abend spielt in manchen Familien eine wichtige Rolle. Die Zeit vor dem Einschlafen wird genutzt, um über die Vorkommnisse des Tages zu sprechen, und um eine körperliche Nähe zu spüren. Eliane erzählt: „*Na, dann legen wir uns sogar dabei (lachend). Und das macht dann der Papa so schön. Der legt sich dann noch längere Zeit dabei.*“ Eliane lacht, als sie vom Zusammensein der Eltern und Kinder erzählt. Die Kinder selbst schätzen dieses Verhalten des Vaters, wie Emily an anderer Stelle betont. Lustig empfindet Eliane jedoch nicht die Tatsache, dass sich der Vater zu einem der Kinder ins Bett legt, sondern dass er dabei einschläft, wie Emily ergänzt. „*Und dann schläft er irgendwann ein.*“ Der Vater nutzt die Zeit vor dem Einschlafen der Kinder nicht nur, um diese zur Ruhe zu bringen, sondern auch, um selbst abzuschalten und eine Ruhepause einzulegen. Auch Georgia erzählt, dass sie, wenn sie längere Zeit am Bett ihrer Tochter sitze, gelegentlich einnicke.

Manchmal ist die Zeit vor dem Einschlafen für ganz besondere Nähe, die am Tag versäumt wurde, da. „*Ja und manchmal ist es so, wenn ich auch schon entsprechend müde bin und weiß ich wie und ich ihn lange nicht gesehen habe, weil ich so lange an der Arbeit war oder sonst wie, dann verabreden wir dann, dass ich mit ihm zusammen ins Bett gehe und dass wir dann noch Bücher lesen und dann zusammen einschlafen.*“ Fred ist alleinerziehend, beruflich viel Zeit unterwegs und daher bestrebt, die vom Sohn getrennte Zeit mit besonderer Nähe auszugleichen. „*Gerade so zum Wochenende hin oder so, mache ich das manchmal, weil er ja den Tag, wo ich arbeite, hat er mich so wenig...*“

Einzelne Kinder benötigen die intensive Zuwendung bis sie vom Wachzustand in den Schlaf gegliitten sind. Georgia erzählt von den Erfahrungen mit Gisa: „*Das war für sie immer ein schwieriges Thema ‚allein sein‘, und bis vor nicht allzu langer Zeit war auch immer einer von uns dabei beim Einschlafen.*“ Georgia erklärt dies so: „*Ja, so und jetzt ‚Gute Nacht‘ und dann halt noch mal kuscheln und immer irgendwie eine Hand an die Füße, also es ist auch*

immer Körperkontakt wichtig. Ich leg' mich dann oft so ein bisschen dazu.“ Gisa ist nicht gern allein. Sie wächst als Einzelkind auf, ihr Schlafzimmer liegt etwas entfernt vom Wohnzimmer, wo sich die Eltern am Abend aufhalten. Gisa möchte die Anwesenheit der Eltern spüren. „*Also, was sie braucht oder was sie gerne hat, wenn man neben ihr sitzt, ist irgendwie eine Hand auf dem Fuß, da ist der Kontakt so zu spüren.*“ Gisa weiß, wenn sie ihre Mutter körperlich wahrnimmt, dass sie nicht allein ist. Dann fällt es ihr leichter, in den Schlaf zu gleiten.

In der Regel beschließen Eltern und Kinder den Tag mit einem „Gute-Nacht-Kuss“. „*Singen zum Schluss. Dann gibt es noch ein Gute-Nacht-Küsschen*“, erzählt Eliane.

Manchmal wehren sich Kinder gegen zuviel Intimität. Fred berichtet: „*Wenn er es zulässt, gebe ich ihm auch noch einen Kuss, manchmal will er keinen (Lachen von Fred und Fabian). Dann versteckt er sich unter der Bettdecke.*“ Fabian empfindet manchmal Schamgefühle, wenn ihn sein Vater küssen möchte. Das Peinlichkeitsempfinden wird noch einmal durch das Lachen von Fred und Fabian während des Interviews unterstrichen. Vielleicht erinnern sich beide zudem an die lustige Situation, wenn Fabian sich unter der Bettdecke versteckt und Fred ihn dort sucht. Das Wehren gegen ein Zuviel an Intimität mutiert hier von einer ernsten Situation zum lustigen Spiel.

Die Ablehnung Fabians gegenüber zuviel Intimität kann das Zeichen einer beginnenden Selbstständigkeit sein. Hanna, die jugendliche Probandin, berichtet, dass sie sich nur verbal, ohne Gute-Nacht-Kuss von ihren Eltern verabschiede. Zudem gehe sie zu den Eltern hin, sie kämen in der Regel nicht zu ihr ans Bett. „*Nee, ich geh' zu denen hin. ..., ich geh' eigentlich rüber und sag' „Gute Nacht“.*“

In der Pubertät verändert sich die Verabschiedung zwischen Eltern und Kindern: Körperliche Berührungen reduzieren sich und die Kinder gehen zu den Eltern, um sich zu verabschieden. Dieser Wandel signalisiert den Ablöseprozess des Kindes von den Erwachsenen mit einsetzender Selbstständigkeit.

Differenzen zwischen den Befragungsgruppen

Betrachtet man den Ort an welchem sich Kinder und Eltern voneinander verabschieden, so lässt sich eine Differenz zwischen dem Verhalten der befragten deutschen und türkischstämmigen Familien feststellen. Kinder aus zuletzt genannten Familien suchen eher ihre Eltern auf, um ihnen eine „Gute Nacht“ zu wünschen als umgekehrt.

Welche Bedeutung hat der Ort der abendlichen Verabschiedung? Die nachfolgenden Ausführungen geben Antworten in verschiedenen Richtungen.

Selbstständigkeit: „Gute Nacht, ich schlafe jetzt!“

Zunächst bedeutet der Gang des Kindes zu den Eltern Selbstständigkeit. Dies hat das Beispiel von Hanna gezeigt.

In diesem Sinne berichtet Namik. „*Also manchmal sage ich ,Gute Nacht, Töchterchen, geh' ins Bett. Und sie sagt auch zu mir ,Gute Nacht, Papa'. So ist es. Manchmal küssse ich meine Tochter und meinen Sohn und Kinder küssen mich und gehen ins Bett.*“ Die Selbstständigkeit seiner Tochter unterstreicht Namik, indem er anmerkt: „*Also, große Mädchen können selber alles machen.*“ Die Verabschiedung beinhaltet das Vertrauen des Vaters und der Mutter, die wissen, dass ihr Nachwuchs allein ins Bett geht und einschläft.

Kezban schildert die Verabschiedung ihrer Schwester. Auch hier kommt die Selbstständigkeit des Kindes deutlich zum Ausdruck. Nachdem Kadriye sich bettfertig gemacht hat, betritt sie das Wohnzimmer, wo die restliche Familie sitzt: „*Sie sagt so allgemein ,Gute Nacht, ich schlafe jetzt'. Dann sagen wir auch zurück alle ,Gute Nacht'.*“ Kadriye geht dann ins Bett und schlafst ein. Ein Gute-Nacht-Kuss ist mittlerweile auch nicht mehr üblich. „*Früher schon. Aber jetzt sind wir so dran gewöhnt, einfach ,Gute Nacht' und dann geht sie.*“ Kezban betont mehrfach die Eigenständigkeit ihrer Schwester, die mit der Übertragung eigener Pflichten korreliert, etwa dann wenn Kadriye persönlich ihre Mahlzeiten für die Schule zubereitet.²⁶⁰

Ilkay berichtet ebenfalls, dass ihr Sohn sich von den Eltern im Wohnzimmer verabschiedet. „*Immer Ibrahim hat von uns im Wohnzimmer dann ,Gute Nacht' gesagt.*“ Ibrahim, der anders als Nazli und Kadriye allein in seinem Zimmer schlafst, hätte gern noch die Mutter, notfalls auch den Vater, beim Einschlafen dabei. Ilkay führt aus: „*Manchmal kommst du bei mir, 5 Minuten bei mir schlafen und ich spreche manchmal ich hab' so viel Arbeit, ich habe keine Zeit. Ich sage ,Nein, heute Abend nicht, morgen Abend.'* Immer fragt er mich: „*Kannst Du kommen?*““

Respekt: „Mein Vater ist eigentlich nie mit ans Bett gekommen.“

Einige der befragten Kinder erzählen, dass sie sich vom Vater im Wohnzimmer verabschieden, von der Mutter aber noch ins Bett geleitet werden. Cilli hatte berichtet, das sie sich zunächst vom Vater und von den Großeltern in deren Räumlichkeiten verabschiedet, um anschließend von der Mutter ins Bett gebracht zu werden.

Murat verabschiedet sich zunächst ebenfalls vom Vater im Wohnzimmer. Dann bringt die Mutter den Sohn in sein Schlafzimmer, um anschließend noch einige Zeit an seinem Bett zu verbringen.

Peri bestätigt im Experteninterview geschlechtsspezifische Differenzen. Sie erzählt, dass sie - in den 80-er Jahren - immer zum Vater gegangen sei, um sich zu verabschieden: „*Ich bin*

²⁶⁰ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel V 3.2

dahin gegangen, hab' ihm auch immer Küsschen gegeben. Meine Mutter ist dann mit mir ins Bett gekommen, hab' mich hingelegt und sie lag immer mit mir. Ich konnte gar nicht allein schlafen. ... Mein Vater ist nie eigentlich mit ans Bett gekommen. Das war immer meine Mutter.“ Zum Vater habe sie ein respektvolles Verhältnis gehabt. Die Mutter dagegen habe ihr sehr nahe gestanden, sie habe sie nie allein gelassen, schon gar nicht in angstbesetzten Situationen.

Der Ort des Gute-Nacht-Sagens verdeutlicht geschlechtsspezifische Differenzen. In ihrer Kindheit verabschiedete sich Peri vom Vater, indem sie zu ihm ging. Obgleich sie auch mit ihm körperliche Berührungen austauschte, verharrte sie in räumlicher Distanz. Das Verhältnis zur Mutter gestaltete sich anders. Diese geleitete Peri als Kind nicht nur ins Bett - überwand also die räumliche Distanz -, sondern sie legte sich neben ihre Tochter und wartete so lange, bis diese eingeschlafen war. Dabei kuschelten sich Mutter und Tochter aneinander. Der körperliche Kontakt gestaltete sich demnach intensiver als bei der Verabschiedung vom Vater.

Mutter-Kind-Beziehung: „Solche Sachen hätte sie bei den älteren Geschwistern nie erlaubt.“

Mehrere Interviewpartnerinnen mit Migrationshintergrund schildern eine besondere Beziehung der Mutter zum jüngsten Kind.

Peri, als Jüngste von 5 Kindern aufgewachsen, erzählt von der Beziehung zu ihrer Mutter. „Ich war sehr abhängig von meiner Mutter. Ohne sie bin ich nie ins Bett gegangen. Sie musste auch anfangs immer bei mir sein, das hat sich dann im Laufe der Zeit irgendwie geändert. Aber ohne sie bin ich nie ins Bett gegangen.“ Peri führt aus, sie sei von ihrer Mutter bevorzugt behandelt worden. Dadurch sei der Kontakt zu den anderen Geschwistern zunächst nicht so gut gewesen. Am Abend durfte sie so lange aufbleiben bis ihre Mutter ins Bett ging. Dann begleitete diese sie ins Zimmer, wo zwei weitere Schwestern von Peri schliefen, und legte sich zu ihrer jüngsten Tochter ins Bett bis diese eingeschlafen war. Auf meine Frage, ob dieses mütterliche Verhalten in türischstämmigen Familien auch gegenwärtig üblich sei, resümiert Peri: „Doch, das ist üblich. Die Jüngste wird da halt immer so ein bißchen, ich will nicht sagen bevorzugt, aber wirklich so das Nesthäkchen und da machen sie schon sehr viele Ausnahmen, was sie halt bei den älteren Geschwistern nicht machen würden. Also, ich durfte auch mal länger bleiben und da ist sie ja auch mit mir noch ins Bett gegangen. Solche Sachen hätte sie bei den älteren Geschwistern nicht erlaubt.“ Peri's Sonderbehandlung manifestiert sich in mehr Zeit, die das jüngste Kind mit der Mutter verbringt und in einem intensiveren Körperkontakt zwischen Mutter und Kind.

Ähnlich wie Peri früher verbringt heute Murat viel Zeit am Abend bei den Eltern. Mesude bringt ihn ins Bett und verabschiedet sich dort von ihm. Murat stellt Fragen zum Ablauf des folgenden Tages und Mutter und Sohn küssen sich zum Abschied. Auch Oktay wird als

jüngster Sohn von seiner Mutter bevorzugt behandelt. Dies äußert sich ebenfalls an einer intensiven Verabschiedung am Abend und an einer besonderen körperlichen Nähe.

Änderung traditioneller Strukturen

Peri, die als Kind der ersten Migrantengeneration in Deutschland aufwuchs, beschreibt ein geschlechtsspezifisches Verhalten beim Zu-Bett-Gehen. Die Mutter bringe die Kinder zu Bett, der Vater sei dafür nicht zuständig. Peri fügt hinzu, dass die geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung in ihrer Kindheit verbreitet gewesen sei, heute aber ein Wandel bei den Familien mit türkischem Migrationshintergrund zu beobachten sei: „*Also bei vielen, bei den ersten Generationen, bin ich mir eigentlich sicher, dass das so ist. Da gibt es wirklich kaum irgendwie so Ausnahmen. Bei der zweiten Generation hat sich das bestimmt geändert und ich sehe es ja in meinem Umkreis. Da ist das immer unterschiedlich. An einem Tag bringt der Vater die Kinder ins Bett und am anderen Tag die Mutter oder beide gemeinsam.*“

Den Wandel geschlechtsspezifischer Aufgabenverteilung bestätigen sowohl Julide als auch Lale. Julide erzählt, dass auch ihr Mann die Kinder ins Bett bringe: „*Wenn er Frühschicht hat, ja. Aber wenn er Spätschicht hat, ist er nicht zuhause. Er kommt von der Arbeit und die Kinder schlafen schon.*“ Grundsätzlich bringt der Vater ebenso wie Julide die Kinder ins Bett. Tut er dies nicht, sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen dafür verantwortlich und nicht die Aufgabenteilung innerhalb der Familie. Levent erzählt ebenfalls, dass beide Elternteile sich von ihm am Bett verabschieden.

Nach Einschätzung Peri's ist ein Wandel traditioneller Strukturen zu beobachten. In ihrer Kindheit war das Verhältnis von Kind zum Vater durch Respekt gekennzeichnet. Dies hat sich geändert: Der Vater übernimmt nun auch Aufgaben innerhalb der Familie, die zuvor nur die Mutter inne hatte.

Das Beispiel von Carla zeigt, dass das Zu-Bett-Bringen der Kinder unabhängig von nationalen Zuschreibungen nach wie vor zum familialen Aufgabenspektrum der Frauen gehört. Die Bildungszugehörigkeit der Eltern ist hier eher ausschlaggebender als die ethnische Zugehörigkeit. Männer fühlen sich weniger verpflichtet, auch wenn sich ein Wandel der traditionellen Rollenstrukturen andeutet. Die Erwerbsarbeit der Frauen verändert die Familienstrukturen deutscher Familien und Zuwandererfamilien. Hierzu noch einmal die Einschätzung von Peri: „*Ich glaube, die Kinder haben, also auch meine Geschwister, haben aus den Fehlern der Eltern gelernt. Was sie gerne haben wollten, hatten sie nicht. Jetzt machen sie halt bei ihren Kindern das Beste. Ich meine ja, wir sind ja alle hier zur Schule gegangen. Wir haben alle deutsche Freunde, können die Sprache. Da lernen wir ja auch viel. Irgendwie ist es automa-*

tisch, dass man es heutzutage anders macht. Meine ganzen Geschwister eigentlich, die gehen mit ihren Kindern ins Bett. ... Das machen sie eigentlich alle.“

Neben der Erwerbstätigkeit der Frauen wirken die Aufenthaltsdauer in der BRD und die Intensität des Austausches der Kulturen auf die Ausbildung spezifischer Erziehungsmuster.

- ⇒ Kinder und Eltern verabschieden sich vor dem Einschlafen verbal und/oder durch körperliche Berührungen voneinander. Sie versichern sich so ihrer gegenseitigen Zuneigung. Die abendliche Verabschiedung wird genutzt, um über die Vorkommnisse des Tages zu sprechen und zur Ruhe zu kommen. Körperliche Nähe zwischen Eltern und Kindern sind, neben dem Ausdruck der gegenseitigen Zuneigung, ein Zeichen für fehlendes Zusammensein - was durch den Körperkontakt kompensiert werden soll -, sowie ein Mittel gegen Angst und Unsicherheit.

Die befragten deutschen Eltern verabschieden sich in der Regel von ihren Kindern im kindlichen Territorium, d.h. am Bett des Kindes. Die Mehrheit der interviewten türkischen Kinder verabschieden sich von ihren Eltern, indem sie diese aufsuchen.

Gehen Kinder zu ihren Eltern, um den Tag zu beschließen, kann dies ein Ausdruck für die Selbständigkeit des Kindes sein – in dem Sinne wie mit zunehmendem Alter die körperlichen Berührungen zwischen Eltern und Kindern nachlassen - oder ein Ausdruck des Respekts gegenüber den Eltern.

Eine besondere Beziehung der Mutter zum jüngsten Kind zeigt sich in der Verabschiedung beim Zu-Bett-Gehen durch intensive körperliche Nähe und durch das Quantum an Zeit, die beide miteinander verbringen. Der Wandel von Familienstrukturen weist auf eine Änderung traditioneller Rollen hin.

3.2 Der ambivalente Charakter ritueller Handlungen

Die Untersuchungsergebnisse zeigen die Bedeutung einer aus den immer gleichen Segmenten bestehende Abfolge von Verrichtungen. Der rituelle Charakter von Handlungsmustern vermittelt Kindern Geborgenheit, Sicherheit und Vertrauen. Gleichzeitig führt eine strikte Einhaltung bestimmter Handlungen zur Ausbildung spezifischer Verhaltensweisen wie Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Disziplin.²⁶¹

Regelmäßige Wiederkehr bestimmter Rituale vor dem Einschlafen

Die für Kinder entwickelten Handlungsmuster, die Eltern mit ihrem Nachwuchs vollziehen, tragen dazu bei, eine Struktur und bestimmte Reihenfolge zu entwickeln. Gerade in Familien, die Rituale, die sich im Zuge der Pädagogisierung der Kindheit entwickelten, praktizieren, ist die Reihenfolge eben dieser Tätigkeiten stark reglementiert.

Diana berichtet: „*Ja, wir gehen eigentlich immer so ins Bett. Mama sagt immer: „Schlafanzug anziehen!“ Dann liest sie uns ein Buch vor und dann gehen wir Essen hier am Tisch und dann gehen wir ins Bad und putzen die Zähne und dann gehen wir ins Bett. - ..., dann sind wir im Bett, dann kriegen wir gesungen und dann kriegen wir noch einen Schluck Wasser, und dann ist Ruhe.*“ Die strikte Abfolge von Tätigkeiten, die vor dem Einschlafen praktiziert werden, verdeutlicht Diana durch obige Aufzählung. Diana kann sich darauf verlassen, dass ihre Eltern sich jeden Abend Zeit für sie nehmen und mit ihr die immer gleichen Dinge tun. Dass diese Verlässlichkeit einen Preis hat, auf Gegenseitigkeit beruhen muss, verdeutlicht der letzte Satz. „*...und dann ist Ruhe.*“ Die kindliche Ruhe und das Einschlafen gehören genauso zum Gute-Nacht-Ritual wie das elterliche Vorlesen und Singen. Dies erzeugt eine Reglementierung auf der einen Seite und eine Verlässlichkeit andererseits.

Durchbrechen des Regelmäßigen

Interessant erscheint nun die Tatsache, dass das Kind die strikte Reglementierung in ordentlicher Weise durchbricht. David erzählt, dass Diana nach dem Einschlafritual ein Glas Wasser verlangt. Die Entstehungsgeschichte dieses Phänomens erklärt er folgendermaßen: „*Vorher waren die Rituale länger und da waren wir dann mittlerweile froh, dass es nur noch ein Glas Wasser war. Also, eine Zeitlang ging's gerade mit dem Pinkeln...*“ Diana verlangte demnach trotz einer geregelten Abfolge von Handlungen, die mit ihr und für sie vollzogen wurde, län-

²⁶¹ Besonders klar wird dies an historischen Beispielen, z.B. an den Verordnungen, die in Erziehungsanstalten üblich waren. Hier verdeutlicht die strikte Aufzählung von Tätigkeiten, dass deren Einhaltung in einer ganz bestimmten Reihenfolge erwünscht war. Vgl. Kapitel III 2.2.5

ger aufbleiben zu dürfen. In geordneten Bahnen bestand sie darauf, das Einschlafritual auszudehnen. Dies ist ihr gelungen und stolz besteht sie auf dem, was sie durchgesetzt hat. „*Und dann gehen wir raus*“, meint David. „*Manchmal sagen wir dann auch schon, wenn wir zu Bett gehen, dann bringen wir ein Glas Wasser mit und es kommt auch mal vor, dass wir es vergessen. Aber dann, wenn wir draußen sind, dann kommt meistens das Glas Wasser.*“ Auf Nachfrage erfahre ich, dass Diana dann ruft „*Ein Glas Wasser!*“ Mag sein, dass Diana danach verlangt zu trinken, weil sie noch durstig ist. Darüber hinaus ist das Glas Wasser selbst zu einem Bestand des Einschlafrituals geworden.

Diana hat ursprünglich die Ordnung der Rituale durch eine chaotische Handlung durchbrochen. Mittlerweile jedoch ist die Unordnung beseitigt durch die Einbeziehung der unsystematischen Handlung in die Abfolge von Tätigkeiten, die vor dem Einschlafen praktiziert werden. Das ehemals störende Element ist domestiziert und selbst zu einem rituellen Bestandteil geworden.²⁶²

Nicht immer ist es möglich, dieselben Rituale ungestört und in der gleichen Abfolge zu praktizieren. Das Durchbrechen des Gewohnten, bedingt durch besondere Konstellationen, festigt jedoch die alltäglichen Rituale. So zeigt sich die Bedeutung kindlicher Einschlafrituale bei einer Veränderung des Gewohnten.

In einigen Fällen erzählen Probanden von einer Unterbrechung des wohlbekannten Ablaufs des Schlafengehens. In Ausnahmesituationen, z.B. Urlaub oder Feiern ist dies der Fall: „*Also, man merkt auch, wenn der Rhythmus anders ist bzw. ein Fest ist beispielsweise und dann ist es eh schon wieder spät und man hat dann nicht mehr den Nerv, dieses gleiche Ritual zu machen und es ist auch schwieriger. Das brauchen die eigentlich, das merkt man schon. Also so ½ Stunde bis ¾ Stunde, dass das ganz ruhig durchgezogen wird das Ritual.*“ David beschreibt anschaulich, wie wichtig es für seine Kinder ist, abends mit dem immergleichen Ritual ins Bett gebracht zu werden.

Die Bedeutung des Rituals zeigt sich dann, wenn es fehlt. Emily und Eliane berichten vom Weglassen der Rituale als ein Akt der Bestrafung: „*Ja, gestern war alles ein bisschen anders. Da waren wir sauer, da haben wir sie ins Bett geschickt, da sind sie so ins Bett gegangen.*“ Eliane erzählt, dass das Einschlafritual nur in einer harmonischen Stimmung stattfinden kann. Ist diese durch kindliches Fehlverhalten gestört, setzt sie das Weglassen des Einschlafrituals als Strafe ein. Das Kind empfindet die Strafe als solche, denn es berichtet mit trauriger Stimme: „*Da hat mein Bruder gesagt: „Schlaf ein, es kommt doch eh niemand zu uns.“ Dann bin ich eingeschlafen.*“

Auch Georgia bestätigt, wie wichtig es für Gisa ist, die Abfolge bestimmter Handlungen einzuhalten. Sie erzählt vom regelmäßigen Abendessen: „*Ja, das gehört zum Ritual auch dazu. Weil, wenn wir auch weg sind und haben eigentlich woanders gegessen und kommen nach Hause, dann will sie erst Abend essen, weil sonst kann sie nicht ins Bett und wenn wir gerade*

²⁶² Vgl. dazu auch bei Turner (1964, 234 ff.) die Ausführung zur Liminalität von Rituale und Kapitel VI (4) (a)

gegessen haben, und das gehört an sich schon mit zum Ablauf. Es muss dann noch ein Happen sein. Also, das Ritual fängt eigentlich mit dem Abendessen an. Abendessen, ins Bad gehen, Zähne putzen, fertig machen.“ Wie David bezeichnet Georgia die wiederkehrenden Handlungen vor dem kindlichen Einschlafen als Rituale. Das Verhalten Gisas zeigt, dass hier die Handlung – das Abendessen – völlig losgelöst vom eigentlichen Zweck, nämlich den Hunger zu stillen, praktiziert wird. Auch wenn Gisa müde und satt ist, kann sie nicht auf das ‚Essen‘ vor dem Schlafengehen verzichten. Gisa vermittelt die Einhaltung gewohnter Handlungen Sicherheit und stellt Vertrautheit her. Dabei ist die Tätigkeit vom eigentlichen Sinn und Zweck entfremdet.

Differenzen zwischen den Befragungsgruppen

Die Einhaltung bestimmter Handlungen ist in der Gruppe der türkischstämmigen Befragten nicht so wichtig.

Namik meint auf die Frage nach dem Zeitpunkt des Abendessens lachend: „*Ja, kommt darauf an, 6.00 Uhr oder 7.00 Uhr. Also bei uns ist es anders als Deutsche pünktlich genau 18.00 Uhr Abendessen. Wer Lust hat, kann jederzeit essen.*“ Dann präzisiert er: „*Sagen wir 18.00 Uhr essen alle zusammen. Eine Stunde später Kinder wollen was noch essen, also, so‘n Schokoriegel oder sonst was oder Obst oder trinken noch was, Milch oder so.*“ Namik stellt der strikten Einhaltung der Essenszeit bei deutschen Familien einen gelockerten Umgang in türkischstämmigen Familien gegenüber. Dies animiert ihn zu grundsätzlicheren Überlegungen: Deutsche Eltern handeln strikt und bestehen auf einer bestimmten Reihenfolge von Handlungen, türkische Eltern lassen ihren Kindern einen größeren Spielraum.

Folgt man der Ansicht Namiks, so wären die für die befragten türkischstämmigen Kinder entwickelten Handlungsmuster weniger stark ausgeprägt und ihre Reihenfolge variabel. Wird diese Einschätzung durch die Untersuchungsergebnisse bestätigt? Tatsächlich lässt sich in den Familien mit Migrationshintergrund eine Tendenz zu einer flexibleren Handhabung beobachten, wie die Durchführung einiger ausgewählter Ritualelementen zeigt.

Hygienische Verrichtungen, die, wie wir gesehen haben, eine große Rolle spielen bei der Herausbildung fester Zeiten, sind in türkischstämmigen Familien nicht durchgängig zu beobachten. Nur in zwei Familien ist dieses Schema ausgebildet. Ilkay führt aus: „*Immer nach dem Abendessen, ich sage. „Geht Zähne putzen!“ Dann beide gehen. Schlafanzug an und dann gehen in Bett.*“

Personen gestalten Rituale. Häufig ist es die Mutter, die sich am Abend mit den Kindern beschäftigt. Bedingt durch Berufstätigkeit, oder wenn die Mutter aus anderen Gründen abends nicht da ist, finden die gewohnten Rituale nicht statt. Ilkay erzählt, dass sie manchmal fort geht und erst später nach Hause kommt. Dann gehen auch die Kinder später schlafen und die

sonst üblichen Rituale entfallen. Julide erzählt, dass das Einschlafverhalten ihrer Kinder von ihren Arbeitszeiten abhing.²⁶³ Hatte sie Spätschicht, brachte der Vater die Kinder ins Bett. Dann änderten sich auch die Einschlafrituale.

Die befragten türkischstämmigen Kinder sind abends im Erwachsenenleben integriert. Die Familien bekommen häufig Besuch. Entweder kommen Nachbarn und Bekannte vorbei oder die Familie trifft sich intern. Familienbesuche aus dem Ausland dehnen sich manchmal über Wochen und Monate aus. Diese Treffen durchbrechen dann gewohnte Abläufe. Die Einschlafzeiten der Kinder²⁶⁴ verschieben sich und dann kommt es zu einer Durchbrechung des Regelmäßigen.

Julide bestätigt dies: „*Gestern war es anders, also die letzten zwei Monate war ein bisschen anders, weil meine Eltern sind da. Und sie möchten gern ihre Enkelkinder sehen und wir sind drei Schwestern und ein Bruder hier und alle haben Familie und meine Eltern sind ein paar Tage bei meinen Schwestern und ein paar Tage bei mir und auch bei meinem Bruder. Ja, manchmal also ist es ein bisschen anders.*“

Wenn die Kinder dann ins Bett gehen, sind sie auch müde. Für zeitaufwendige Rituale bleibt keine Zeit mehr. So meint Kadriye als ich sie nach abendliche Ritualen vor dem Einschlafen frage, sie habe „... nur einfach geschlafen.“

Gesellschaftliche Umgebungsbedingungen beeinflussen das innerfamiliale Leben in vielerlei Hinsicht. Handlungen, die von außen in die Familie hineingetragen werden initiieren Muster, die dann Ritualcharakter haben. Kezban berichtet davon wie Kadriye jeden Abend um 20.00 Uhr beginnt, die Dinge, die sie am nächsten Tag für den Schulalltag benötigt, zurechtzulegen: „*So ca. um 8.00 oder so muss sie zuhause sein, halt ihre Sachen für morgen vorbereiten. ... Ihre Getränke, ihre Bücher, ihre Kleider, was sie morgen anziehen soll und halt, ob sie Brot mitnehmen soll oder ob sie sich Kuchen kaufen soll. So was in der Art und dann Stundenplan zeigt sie uns und manchmal schreiben die in ihr Merkheft, vielleicht haben sie ja manchmal später oder so Schule. Dann sagt sie ,Ja, ich muss morgen um diese Uhrzeit gehen.' Dann geht sie ins Bett.*“ Die für den folgenden Schultag nötigen Tätigkeiten erledigt Kadriye mit Hilfe ihrer Schwestern. In der segmentierten und repetitiven Ausführung der Handlungen zeigt sich deren ritueller Charakter.

²⁶³ Jülide arbeitet mittlerweile, bedingt durch eine psychosomatische Erkrankung, nicht mehr außerhalb des Hauses.

²⁶⁴ Vgl. Kapitel V 1.1

Bei Bedarf entwickeln Kinder selbst Rituale

Kinder entwickeln selbstständig Ritualhandlungen, die jeden Abend vor dem Einschlafen stattfinden.

Murat stellt seiner Mutter, bevor er einschläft, Fragen, die den morgigen Tag betreffen. „*Ich habe ihn ins Bett gebracht. Ich habe ihn geküsst und er hat mich noch gefragt, was er morgen macht. ... Ja, er hat ein paar Fragen. Ich muss antworten, sonst kann er nicht schlafen.*“ Mesude präzisiert den Inhalt der Fragen: „*Was wollen wir morgen machen? Wohin gehen wir morgen? So was, so Kleinigkeiten.*“ Murat schließt erst mit dem Tag ab, wenn er sich mental auf das Kommende vorbereitet. Die äußeren Bedingungen sind gleich, und das ist wichtig, d.h. Murat liegt im Bett, Ansprechpartnerin ist die Mutter, die durch keine andere Person ersetzt werden kann. Inhaltlich kreisen seine Gedanken um das, was ihn erwartet, wenn er aufwacht. Deutlich ist hier der Übergang zu spüren, der stattfindet, wenn das Kind einschläft und wenn es aufwacht. Der Übergang in einen Zustand, der nicht bewusst erlebt wird, und deshalb mit Unsicherheiten verbunden ist. Durch die Beschäftigung mit dem, was kommen wird, ist es für Murat leichter den Zustand der Unsicherheit einzuordnen und zu überwinden.

Oktay erzählt, dass er eine Bettdecke habe, die in der Nacht häufiger auf den Boden falle. Aus diesem Grund klemmt die Mutter jeden Abend die Bettdecke unter die Matratze. „*Ja, meine Mutter hat das Bettzeug festgemacht. ... Sie klemmt sie immer in die Ecken so. Sie klemmt sie rein, damit sie nicht runterfällt.*“ Dieses Ritual dürfe nicht fehlen, meint Renan. Der Bruder könne erst dann einschlafen, wenn die Mutter die beschriebene Handlung vollzogen habe. Oktay versichert sich durch das Bestehen auf eben diesem Ritual der Präsenz der Mutter. Die Symbolik dieser Handlung vermittelt ihm die Gewissheit, dass die Mutter ihn in der Nacht nicht verlässt. So, wie sie die Decke fest zieht, so hält sie auch ihn fest. Er kann sich darauf verlassen, auch in der Nacht behütet zu sein und am nächsten Morgen in gewohnten Verhältnissen aufzuwachen.

Die letzten Beispiele haben gezeigt, mit wie vielen Unsicherheiten das Einschlafen verbunden ist. Rituale sind in diesem Zusammenhang wichtig, da sie Sicherheit, Vertrauen und Geborgenheit vermitteln. Die Beispiele zeigen aber auch wie stark die einzelnen Ritualhandlungen, in Abhängigkeit der jeweiligen Kontextbedingungen, variieren.

⇒ Die Reihenfolge bestimmter Handlungen ist ein wichtiges Element kindlicher Einschlafrituale.

Hygienische Verrichtungen tragen zu einer festen Abfolge von Tätigkeiten bei, die vor dem kindlichen Einschlafen stattfindet. Dies lässt sich aufgrund historischer Ereignisse belegen.²⁶⁵

In Familien, in denen für Kinder entwickelte Handlungsmuster stark ausgeprägt sind, ist deren Reihenfolge ebenfalls reglementiert.

Kinder, die sich durch die elterlichen Erziehungsvorstellungen zu stark eingeschränkt fühlen oder die ihre Machtposition erweitern möchten, durchbrechen die Ordnung der Rituale. Chaotische Elemente können dann als rituelle Segmente innerhalb der gewohnten Abfolge von Handlungen integriert werden.

Durch spezielle Situationen - Fest, Besuch, Krankheit, Bestrafung - wird der gewohnte Ablauf durchbrochen. Trotzdem bestehen Kinder in der Regel auf der einmal eingeführten Abfolge der Handlungen.

In türkischstämmigen Familien wird die Reihenfolge bestimmter Handlungen nicht so strikt gehandhabt.

Mögliche Gründe für diese Tatsache sind fehlende, für Kinder entwickelte Handlungsmuster - was nicht da ist, kann nicht in einer bestimmten Reihenfolge stattfinden -, spätere Einschlafzeiten, sowie intensive zwischenmenschliche Kontakte der Familien, die in den Abendstunden gepflegt werden.

Benötigen Kinder die Sicherheit von Ritualen, erfinden sie diese selbstständig.

²⁶⁵ Vgl. Kapitel II 2.2.5

4. Ängste

Kinder schlafen in der Regel ein, wenn Licht und Dunkelheit wechseln. Die „Schwärze der Nacht“ ängstigt viele Kinder. Die Ängste, Sorgen und Gedanken der Kinder spiegeln sich in ihren Träumen wieder. Zunächst geht es um die Zeit, wenn die Dunkelheit die Helligkeit ablöst, anschließend um die Träume der befragten Kinder.

4.1 Licht und Dunkelheit

Ursprünglich fällt der Zeitpunkt des Einschlafens mit dem Wechsel von Licht und Dunkelheit zusammen. Mit der beginnenden Dämmerung reduziert der Mensch die alltäglichen Aktivitäten und begibt sich zur Ruhe. Eltern orientieren sich, wenn sie ihre Kinder ins Bett schicken, eher an Uhrzeiten als am Hell-Dunkel-Rhythmus des Tages.²⁶⁶ Nur in gewissem Maße lassen sich Eltern von den natürlichen Lichtverhältnisse beeinflussen. Die Einschlafzeiten verschieben sich im Sommer, wenn es länger hell ist, nach hinten.²⁶⁷

Um vom natürlichen Tag-Nacht-Rhythmus unabhängig zu sein, schlafen die Kinder in künstlich abgedunkelten Räumen ein. Gardinen, Roll- und Fensterläden erzeugen die Illusion, dass der Tag mit der beginnenden - künstlichen - Dämmerung zu Ende ist.

Nacht und Dunkelheit gehören zusammen

Nacht und Dunkelheit - bei vielen Kindern mit Ängsten verbunden - gehören zusammen. Die Furcht setzt sich aus verschiedenen Elementen zusammen, vor allem aus der Unfähigkeit zu erkennen, was in der Ecke lauern mag und aus der Angst, verlassen zu sein. So antwortet Lorenz auf die Frage, wann er am meisten Angst habe. „*Abends, wenn ich im Bett bin und alles dunkel ist.*“²⁶⁸

Viele der interviewten Kinder äußern sich ähnlich. Carla, die häufig zu der Mutter ins Bett kommt, findet die Dunkelheit „*ein bisschen blöd, denn dann krieg' ich immer so Angst. Bei mir macht's nachts immer noch so Geräusche, die Heizung oder so. Dann denk' ich immer, da wären Geister.*“

Die Dunkelheit der heraufziehenden Nacht, die alles in ein gleichmäßiges Schwarz hüllt und die bisher deutlich zu sehende Gegenstände nur in ungewissen Umrissen sichtbar werden lässt, dazu die plötzlich einsetzende, unheimliche Stille, war schon immer für die Menschen

²⁶⁶ Vgl. Kapitel V 1.1

²⁶⁷ Vgl. Kapitel V 1.1

²⁶⁸ Lorenz zit. in Zedler, Manfred (Hrsg.) Kinder 6/2000 September, Hamburg, S. 16

ein Unsicherheitsfaktor. Gerade in der Zeit zwischen Sonnenuntergang und –aufgang spukten nicht fassbare, böse Geister und Dämonen, die den Menschen schadeten.²⁶⁹ In diesem Sinne meint Emily: „*Die Beatrix und ich haben mal Geister gesehn. Da war es ganz dunkel. Nein, Hexen waren's, die wir gesehen haben.*“

Ängste der befragten Kinder

Den befragten Kindern fiel es schwer über ihre Ängste zu reden, denn die Gefühle, die sie damit verbanden, waren offensichtlich so unangenehm und wurden durch das Gespräch wieder so real, dass die Kinder es vermieden, sich damit auseinander zu setzen.

Carla ist eine Ausnahme. Sie beschreibt die Angst, die sie empfindet, anschaulich:²⁷⁰ „*Das finde ich ein bisschen blöd, denn dann krieg' ich immer so Angst. Bei mir macht's nachts immer noch so Geräusche, die Heizung oder so. Dann denk' ich immer, da wären Geister. ... Dann drücke ich mich ganz feste an mein Schäfchen. Soll ich mal zeigen, wie? So feste, dann krieg' ich kaum noch Luft.*“ Während Carla mir von ihrer Angst erzählt, beschleunigt sich ihr Atem, senkt sie die Stimme und spricht leiser. Die Angstgefühle des Kindes zeigen sich nicht nur in der Situation selbst, sondern auch dann, wenn sie sich daran erinnert.

Emily hat, wie zuvor erwähnt, Angst vor Gespenstern und Hexen. Sie ist der Ansicht, diese Fabelwesen spuken in der Dunkelheit. Es mag sein, dass die Befürchtungen von Emily durch Fernsehsendungen beeinflusst sind. Ängste, die ansonsten vage sind und sich als kindliche Fantasiegebilde äußern, werden in diesem Fall auf reale Vorbilder projiziert. Die Mutter von Emily, Eliane, bestätigt die Angst ihres Kindes. Sie reagiert auf die Furcht ihrer Tochter, indem sie die Dunkelheit beseitigt und Lichtquellen aufstellt. „*Wenn das Licht aus ist, kriegt sie Angst. Wir müssen das immer hier so auf Dimmer machen.*“

Adrian sagt, dass er im Dunkeln nicht einschlafen könne: „*Weil ich dann Angst hab'.*“ Auf meine Nachfrage, nach dem Grund, meint er: „*Weil's so dunkel ist.*“ Als ich noch einmal, nach der genauen Ursache der Angst frage, antwortet er ausweichend: „*Dass ich nicht einschlafen kann.*“ Adrian erzählt zwar von seiner Furcht vor der Dunkelheit, er spezifiziert diese jedoch nicht. Recht allgemein formuliert er seine Ängste dahingehend, dass es für ihn unmöglich sei, einzuschlafen. Diese Situation empfindet er als unangenehm. Jedoch führt er nicht näher aus, worin sich das Unangenehme manifestiert. Anders als Carla vermeidet Adri-

²⁶⁹ Vgl. Verband Deutscher Verein Für Volkskunde (1935/36) Handwörterbuch Zur Deutschen Volkskunde Berlin und Leipzig Bd. IX, 1431 ff

Martin Peter (1993, 20) behauptet sogar, dass die Schwärze der Nacht, in der die Menschen erblinden und hilflos den größten Gefahren ausgesetzt sind, die traumatische Uerfahrung gewesen sein mag, die dann allgemein in der schwarzen Farbe nichts als Unannehmlichkeit, Unglück und Übel sehen wollte. Vgl. dazu auch Grimm, Jacob (u.a.) (1962) Deutsches Wörterbuch Bd. IX Leipzig, 2300 f 1962, 2300 ff und Beitl, Richard (u.a.) (Hrsg.) (1974) Wörterbuch der Deutschen Volkskunde Stuttgart, 958

²⁷⁰ Obgleich Teile dieses Zitates bereits am Anfang des Kapitels Verwendung fanden, werden die Äußerungen noch einmal im Zusammenhang aufgeführt, da sich hier die Ängste des Kindes offen manifestieren.

an so, über seine Ängste zu sprechen und sich damit erneut diesem unangenehmen Gefühl aussetzen zu müssen.

Jale und Oktay berichten ebenfalls von nächtlichen Ängsten. Jale spezifiziert ihre Ängste nicht näher. Oktay meint, er ängstige sich davor, dass „...*wir halt sterben oder Erdbeben kommen.*“ Wie Oktay an anderer Stelle berichtet, liest er gerne Gruselgeschichten und schaut oft abends fern. Er berichtet, dass manche Filminhalte ihn ängstigen. Besonders nachts, in der Dunkelheit, erscheinen ihm dann diese.

- ⇒ Sowohl die befragten deutschen wie auch die interviewten türkischstämmigen Kinder haben Angst vor der Dunkelheit. Jedoch berichten deutlich mehr deutsche Kinder von ihrer Furcht als türkische. Es gibt in beiden Probandengruppen Kinder, die keine Angst vor der Dunkelheit haben.

Reaktionen der Eltern: Schummerbeleuchtung, Sternenhimmel und Gute-Nacht-Rituale

Eltern gehen unterschiedlich mit den Ängsten ihrer Kinder um. Gewöhnung an die Dunkelheit durch Abhärtung, wie im 19. Jahrhundert empfohlen²⁷¹, ist nicht mehr üblich. Viele Eltern nehmen den Kindern ihre Ängste, indem sie Lichtquellen aufstellen.²⁷²

In der bundesrepublikanischen Gesellschaft gibt es eine Fülle unterschiedlicher Beleuchtungsmöglichkeiten, die dämmiges Licht in der Dunkelheit spenden, etwa elektrische Nachttischlampen, Lichtstecker, Kinderzimmerlampen mit Dimmer etc.

Diese Vielfalt spiegelt sich in den Interviewaussagen wieder. Arndt berichtet: „*Zum Einschlafen hat er so eine Schummerbeleuchtung an, so kleine Birnchen mit Gespensterpüppchen daran, unterschiedliche Farben. Ob er das braucht, weiß ich nicht, aber er hat's halt ganz gerne an. Es gehört irgendwo zum abendlichen Einschlafen dazu.*“

Eliane erzählt von einem phosphorisierenden Sternenhimmel, den sie für ihre Kinder an die Zimmerdecke geklebt hat. Plastikhimmelskörper, die mit Phosphor überzogen sind, speichern Licht und geben dies in der Nacht wieder.

Ibrahim und Levent liegen abends im Bett, wenn ein Nachttischlämpchen brennt. Levent besitzt eine Lampe im Mickey Mouse Design.

²⁷¹ Vgl. Kapitel III 2.3.2

²⁷² Vorläufer dieser Lichtquellen gab es, wie in Kapitel III 2.3.2 beschrieben, auch bereits am Ende des 19. Jahrhunderts.

Abb. 14: Nachtlicht



Ein "schlaues" Licht bei Nacht,
das Ihrem Kind beim Ein- bzw. Weiterschlafen hilft
und nachts den Weg (z. B. zur Toilette) zeigt.
Nach dem Einschalten wird das Licht allmählich
gedimmt und schaltet sich nach 3, 10 oder 20 min
(programmierbar) von alleine aus.
Danach geht es automatisch an, sobald das Kind
schreit oder das Nachtlicht anfasst.
Mit Musikfunktion und Helligkeitsregler.
Zwei 1,5-V-Batterien erforderlich (nicht enthalten).
Sehr sparsam. Robuster Kunststoff.

Quelle: JAKO-O Der Katalog für
ausgewählte Kindersachen
96476 Bad Rodach
August 2003 – August 2004, S. 269

Einige Eltern thematisieren die Furcht vor der Schwärze der Nacht durch eine passende Gute-Nacht-Geschichte.²⁷³

Wie die Beispiele zeigen, sind die Beleuchtungen in den Schlafzimmern vor allem der deutschen Probanden äußerst differenziert. So bericht Adrian von Leuchtketten, Emily, Gisa, Cilli und Beata erzählen von einem Leuchtstecker, Emily schaut in der Nacht in einen phosphorisierenden Sternenhimmel, und Cilli hat, ähnlich wie Levent, eine speziell gestaltete Nachttischlampe.

Einschlafen bei künstlichem Licht

Es üblich ist, dass Kinder bei künstlichem Licht einschlafen. Dabei ist es ein Widerspruch, dass in den Sommermonaten, zunächst die Kinderzimmer abgedunkelt werden, um den Kindern einen vorgezogenen Tag-Nacht-Rhythmus vorzutäuschen und dann künstliche Lichtquellen dafür sorgen, dass den Kindern die Angst vor der Dunkelheit genommen wird.

Alle befragten deutschen Kinder schlafen bei Licht ein, wobei dies in verschiedenen Stufen die Dunkelheit reduziert. Auch die interviewten türkischstämmigen Kinder schlafen mehrheitlich bei Licht ein.

²⁷³ Es gibt eine Fülle unterschiedlicher Geschichten, die sich mit diesem Thema befassen, z.B. Wadell, Martin (1989) *Kannst Du nicht schlafen, Kleiner Bär?* Wien München

Drei der türkischen Kinder schlafen in absoluter Dunkelheit ein, zwei der türkischen Probanden nächtigen in einem Zimmer, in welchem die Tür einen Spalt offen gelassen wurde, so dass Licht in abgeschwächter Form eindringen kann. Auch zwei deutsche Kinder schlafen so ein.

Mehr Kinder aus der türkischstämmigen als aus der deutschen Probandengruppe geben an, trotz absoluter Dunkelheit beim Einschlafen keine Furcht zu haben. Mögliche Gründe finden sich in der Umgebungsbedingungen - Einschlafen allein oder mit Geschwistern - und dem späteren Zeitpunkt des Einschlafens.

⇒ Bei vielen Kindern ist die Dunkelheit mit Angstgefühlen besetzt. Um von jahreszeitlichen Lichtverhältnissen unabhängig zu sein, verdunkeln die Eltern die Kinderzimmer am Abend. Den Ängsten ihrer Kinder vor der Dunkelheit begegnen die Eltern dann, indem sie künstliches Licht in abgeschwächter Form aufstellen. Die befragten deutschen Eltern halten ein differenzierteres Angebot an Angst reduzierenden Objekten und Medien für ihre Kinder bereit. Die Industrie stellt ihnen ein weitreichendes Angebot von künstlichen Lichtquellen zur Verfügung. Manche der befragten deutschen Eltern begegnen den Ängsten ihrer Kinder, indem sie diese pädagogisch aufarbeiten, z.B. in Form spezieller Buchlektüre. Die befragten Kinder mit Migrationshintergrund haben weniger Angst vor der Dunkelheit als die deutschen Probanden, was auf die differenten Rahmenbedingungen - Zeitpunkt des Einschlafens, Nähe zu Geschwistern beim Einschlafen - zurückzuführen ist. Die türkischen Eltern begegnen den Ängsten ihrer Kinder nur vereinzelt mit angstreduzierenden Objekten oder Medien.

4.2 Träume und deren Verarbeitung

Kinder träumen mehr als Erwachsene, ihre aktiven REM-Schlafphasen sind länger und wiederholen sich öfter (vgl. Noll 1999, 60). Im Rahmen einer Studie erfasste man systematisch die Inhalte von Kinderträumen. Dabei ergab sich, dass Kinder im Alter von drei bis vier Jahren hauptsächlich von Tieren und bekannten Orten träumen, Fünf bis Sechsjährige träumen überwiegend von Menschen der näheren Umgebung wie Familienmitgliedern, Freunden und Bekannten. Bis zu diesem Alter verhalten sich die Kinder in ihren Träumen passiv. Erst im Alter von sieben bis acht Jahren agieren Kinder in ihren Träumen aktiv und übernehmen die Hauptrolle in den Ereignissen ihrer Träume (vgl. ebd., 61).

Der Großteil der Kinderträume ist nicht angstbehaftet und beunruhigend. Kinder im Kleinkind- und Vorschulalter durchleben jedoch eine Phase, in welcher sie sich zum ersten Mal von den Eltern distanzieren und ablösen. Da sie ihre Umwelt in dieser Entwicklungsphase viel bewusster wahrnehmen, suchen sie nach Erklärungen für Dinge, die sie nicht verstehen. Manchmal entwickeln die Kinder in ihrer Gedankenwelt nun Phantasiegestalten, die sie ängstigen.²⁷⁴ Gerade abends und dann in Träumen setzen sich die Kinder mit den Schreckengestalten auseinander. Sie verarbeiten ihre Erlebnisse in Träumen.

Freud betont in diesem Zusammenhang, dass die Vorstellungsinhalte Verschiebungen und Ersetzungen erfahren, während die Affekte bleiben. Dies bedeutet, dass die Angst im Traum wirklich empfunden wird. „Wenn ich mich im Traum vor Räubern fürchte, so sind die Räuber zwar imaginär, aber die Furcht ist real.“ (Freud 2000, 444) Folgerichtig suchen Kinder nach Lösungen, um ihre Angst zu überwinden. Freud selbst erzählt von einem Angsttraum, den er mit etwa 7 Jahren hatte. Der Traum zeigte ihm „die geliebte Mutter mit eigentlich ruhigem, schlafendem Gesichtsausdruck, die von zwei (oder drei) Personen mit Vogelschnäbeln ins Zimmer getragen und aufs Bett gelegt wird.“ (Freud 2000, 554 f) Wie wichtig es ist, Kinder nicht mit ihren Ängsten allein zu lassen, zeigt sich an der Reaktion Freuds: „In dieser Angst erwachte ich und ließ nicht ab, bis ich die Eltern geweckt hatte. Ich erinnere mich, dass ich mich plötzlich beruhigte, als ich die Mutter zu Gesicht bekam, als ob ich der Beruhigung bedurft hätte: sie ist also nicht gestorben.“ (Freud 2000, 555) Schaffen die Kinder es, ihre Ängste zu überwinden, haben sie einen wichtigen Entwicklungsschritt vollendet: Eigenständigkeit und Selbstsicherheit nehmen zu.

²⁷⁴ Nach C.G. Jung sind diese Bilder in unserem kollektiven Unbewussten gespeichert. Er geht davon aus, dass es sich um bestimmte Archetypen in unserem Bewusstsein handelt (vgl. dazu auch Zulliger 1981, 9 f). Zulliger beschreibt die häufigsten Kinderängste, wobei er auf seine Erfahrungen verweist (Befragung von 800 Kindern im Alter zwischen 2 – 18 Jahren). Danach fürchten sich die meisten Kinder vor Tieren, gefolgt von Körperbeschädigungen, Gespenstern und Geistern, Autoritäten und Angsträumen selbst (vgl. ebd., 81 ff).

Was träumen die befragten Kinder?

Alle befragten Kinder, bis auf zwei, haben nicht nur schöne, sondern auch unangenehme Träume.

Diana erzählt, sie träume schöne Dinge. Auf Nachfrage meint sie. „*Ja, von draußen, vom hellen Schein.*“ David, Dianas Vater bestätigt, dass seine Tochter keine schlechten Träume habe. Nazli berichtet ebenfalls von schönen Träumen. Und auch dies wird vom Vater bestätigt.

Die Kinder, die von „bösen Träumen“ erzählen, reagieren darauf unterschiedlich. Manche fühlen sich durch die nächtlichen Schreckensvisionen sehr belastet, andere weniger.

In den Gesprächen verhalten sich die Kinder unterschiedlich. In einigen Fällen reden die Befragten offen über ihre Ängste, in anderen Fällen ist es ihnen unangenehm über dieses Thema zu sprechen und sie möchten nicht daran erinnert werden.

Die befragten Kinder nennen eine Bandbreite unterschiedlicher Dinge, von denen sie in ihren Träumen heimgesucht werden.

Carla fürchtet sich vor Tieren. Sie beschreibt ihren Angsttraum folgendermaßen: „*Ja, ich hatte schon mal einen. Da hab ich geträumt, ich bin mit meiner Oma spazieren gegangen und wo wir unten ankamen, waren unten auf der Straße ganz viele Dinos und auch so Dreihälsige, die Feuer spucken können. Das war ganz blöd.*“

Emily möchte ihren Traum nicht erzählen. An anderer Stelle erwähnt sie jedoch, sie habe Angst vor Hexen und Geistern. Freud interpretiert Hexen als bedrohlich wahrgenommene Muttergestalten, Räuber als gefährliche Vatergestalten: „Die Räuber, nächtlichen Einbrecher und Gespenster, vor denen man sich vor dem Zubettgehen fürchtet und die auch gelegentlich den Schlafenden heimsuchen, entstammen einer und derselben Reminiszenz. Es sind die nächtlichen Besucher, die das Kind aus dem Schlafe geweckt haben, um es auf den Topf zu setzen, damit es das Bett nicht nässe ...“ (Freud 2000, 394)

Gisa erzählt, dass sie schöne und nicht so schöne Dinge träume. Sie führt jedoch die Traum motive nicht näher aus. Ihre Mutter Georgia erzählt detaillierter: „*Dann sind ihr alle möglichen Sachen eingefallen. Das Haus könnte brennen oder irgendwas, was passieren könnte und sie ist dann alleine in der Situation.*“

Ibrahim träumt von einem verkleideten Polizisten, der seinen Bruder angreift. „*Ich hab' schon mal einen blöden Traum gehabt. Danach konnte ich nicht einschlafen. Da war so ein Junge, der hatte sich als Polizist verkleidet und da hat er auch meinen Bruder geschlagen. Voll auf den Mund!*“

Oktay redet offen über seine Ängste, unterstützt durch die Schwester und die Mutter. Renan erzählt, dass ihr Bruder früher im Dunkeln vor Gestalten Angst gehabt habe, die nicht real seien: „*Er sagt mir manchmal, wenn ich mir irgend etwas angucke, sieht das aus, wie irgend so eine Gestalt und es bewegt sich immer.*“ Oktay bestätigt dies: „*Wenn ich was Dunkles an-*

gucke, dann bewegt das sich nach einiger Zeit, wackelt das mal hin und her.“ Dies ängstige ihn. Außerdem habe er Angst davor zu sterben oder dass die Welt durch Krieg und Erdbeben zerstört werde.

Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Träumen

Zwei der befragten Kinder, Emily und Oktay, sehen eine Verbindung zwischen ihren Ängsten und Fernsehsendungen.

Eliane, die Mutter Emilys erzählt, dass ihre Tochter Träume habe, die durch Fernsehsendungen bedingt seien: „*Ich habe so kein konkretes Beispiel vor Augen. Aber das sind dann schon manchmal so Sachen, die sie dann vom Fernsehen, glaube ich, nicht so verarbeitet.*“ Oktay erzählt von Gruselfilmen, die er sich im Fernsehen anschaut und die ihn dann abends und in seinen Träumen ängstigen.

Kinder reagieren - wie Erwachsene auch - auf bestimmte Fernsehhinhalte, vor allem spannende und gruselige, mit starken, kurzzeitigen Emotionen. Ihre umgehenden Verhaltensweisen bestehen vor allem in einer emotionalen Distanz, einer Suche nach Körperkontakt oder einer rationalen Verarbeitung des Gesehenen. Neben Spontanreaktionen und eher sporadischen rationalen Umgangsweisen, verarbeiten Kinder ihr Fernseherleben längerfristig in einer breiten Palette von Handlungsweisen. Sie tragen diese aktiv nach Außen, indem sie mit Gleichaltirigen darüber reden, die Inhalte in ihr Spiel integrieren, sich mit bestimmten Typen identifizieren etc.²⁷⁵ Können Kinder ihre Fernseherlebnisse nicht in ihrem Umfeld verarbeiten, sei es, weil ihnen der dazu notwendige soziale Kontakt fehlt, sei es, weil sie nicht über ausreichende verbale, spielerische oder handelnde Umgangsweisen verfügen, oder weil sie ihr Fernseherleben verdrängen, können Probleme entstehen. Belastende Situationen und Bilder erscheinen dann in ihren Träumen. In diesen verknüpfen sie Elemente des medialen Geschehens mit realen Gegebenheiten oder bringen sie in Zusammenhang mit sich selbst. Zur Bewältigung der Bilder reicht jedoch das Träumen in der Regel nicht aus. Die Erlebnisse rufen sich ihnen dann immer wieder in ihre Erinnerung zurück, ohne etwas von ihrer Bedrohlichkeit zu verlieren.²⁷⁶

Wie gehen die befragten Kinder mit Angstträumen um?

Wie nun verarbeiten Kinder ihre Angstträume?

Die Gruppe der befragten deutschen Kinder verarbeitet belastende Angstsituationen auf zwei Arten. Zunächst suchen die Kinder selbstständig nach Lösungsmöglichkeiten und dann wenden Sie sich an Bezugspersonen.

²⁷⁵ vgl. dazu die differenzierten Untersuchungen von Theunert (1992) und das Beispiel Oktays in Kapitel V 2.6

²⁷⁶ Vgl. Theunert 1992, 201 f

Selbstberuhigung: „Ich weiß ja, dass es keine Gespenster mehr gibt.“

Beata erzählt, dass sie Gespenster gruselig finde. Als ich nachhake, meint sie, sie habe trotzdem keine Angst, denn „*Ich weiß ja, dass es keine Gespenster mehr gibt.*“ Rational überlegt sie, dass das, wovor sie Angst hat, in der Realität nicht existiert.

Carla nimmt, wenn sie Angst hat, ihr Kuscheltier zu Hilfe. Sie braucht dann ihr Schäfchen und spürt es ganz nah am Körper. Auf diese Weise kann sie sich manchmal selbst beruhigen. Ibrahim ist in der Lage, sich selbst zu beruhigen, wenn er Angst hat. Mit Hilfe eines Kuscheltieres überwindet er seine Furcht. Auf meine Frage nach seiner Reaktion auf einen schlechten Traum antwortet er: „*Nichts. Ich bin einfach aufgewacht, hab' meinen Teddy abgeholt.*“ Er tut also ‚nichts‘ weiter, holt seinen Teddy und schlafst wieder ein. Als ich wissen möchte, ob Ibrahim gerne zu seinen Eltern gehen würde, antwortet er: „*Ja, ich wollte meine Mama und meinen Papa auch gar nicht stören beim Schlafen.*“ Im weiteren Gespräch erfahre ich, dass Ibrahim vielleicht doch gern zu den Eltern ginge, aber diese nicht aufwecken möchte. Er weiß, dass der kleinere Bruder häufig zur Mutter geht und diese dann, bedingt durch eine verkrampfte Schlafhaltung, Rückenschmerzen bekommt. Er nimmt also Rücksicht auf seine Eltern. Er handelt verantwortungsvoll. Daneben bekämpft er seine Angst rational: „*Ja. Aber meine Eltern sind da. Da brauch' ich keine Angst zu haben.*“

Verdrängung: „Ich bin dann aufgewacht“

Viele Kinder möchten nicht mit ihren Ängsten konfrontiert werden, auch nicht während der Befragung.

Beata erzählt, dass sie sich an einen nicht so schönen Traum erinnere, diesen aber nicht erzählen möchte: „*An einen nicht so schönen, schon, aber den will ich lieber nicht erzählen, sonst träum ich ihn heut' wieder und der war ganz blöd.*“ Beata verdrängt den Trauminhalt. Wenn sie nicht mehr daran denkt, vergisst sie ihre Ängste.

Ähnlich verhält sich Fabian. Er charakterisiert seine Träume folgendermaßen: „*Ich tu auch manchmal nicht so schöne Träume haben. Also, immer welche, wo ich bisschen..., die nicht so, eher wildere.*“ Als ich noch einmal nachhake, meint Fabian, dass er nicht über seine Träume reden möchte, denn das seien „*nämlich total dumme*“.

Emily möchte ihre Träume auch nicht näher beschreiben. Meine dahingehende Frage ignoriert sie und wechselt das Thema: „*Ich bin dann aufgewacht.*“ Emily ist es unangenehm über ihre Träume zu sprechen, genauso wie Beata und Fabian. Sie gibt mir dies indirekt zu verstehen.

Hilfesuche bei den Eltern

Manche der befragten Kinder suchen, wenn sie Angst haben, in der Nacht ihre Eltern auf.

Adrian geht, wenn er Angst hat, ins Schlafzimmer der Eltern, legt sich in das Bett der Eltern und schläft dort bis zum Morgen.

Beata geht in der Nacht zum Bett der Mutter – nicht zum Vater - und bleibt dort stehen, bis diese erwacht. Dann sprechen die beiden miteinander und Beata kehrt wieder in ihr Bett zurück.

Cilli verhält sich ähnlich wie Beata, sucht also in der Nacht ebenfalls die Mutter auf, nicht den Vater. Manchmal läuft sie in der Nacht auch zu ihrer Oma, die auf dem gleichen Stockwerkwohnt.

Emily nächtigt, wenn sie furchtsam ist, im Schlafzimmer der Eltern. Sie bevorzugt den Vater als direkte Kontaktperson und bleibt bis zum Morgen an seiner Seite.

Auch Gisa ist in der Nacht unterwegs, um bei den Eltern zu schlafen, wenn sie Angst hat. Sie legt sich zu diesen, wobei sie die Mutter bevorzugt, aber auch an der Seite des Vaters einschläft. Gisa wechselt so häufig in der Nacht das Bett, dass beide Seiten sich daran gewöhnt haben und dies nicht mehr bewusst wahrnehmen. Gisa schläft bis zum Morgen bei ihren Eltern.

Die befragten Kinder gehen in der Nacht, wenn sie Angst haben, in der Regel zu ihren Eltern, um dort weiterzuschlafen. Die Mehrzahl der Kinder bevorzugen es, bei der Mutter einzuschlafen. Einige nächtigen lieber beim Vater. Wieder anderen ist es egal, bei welchem Elternteil sie einschläfern. Die Kinder werden von den Eltern nicht weggeschickt. Lediglich Cilli und Beata erwähnen, dass sie manchmal nicht bleiben dürfen.

Ibrahim sucht die Eltern nachts nur auf, wenn er einen „*ganz schlimmen Traum*“ hat. Ilkay schätzt, dass dies nur ein Mal im Jahr vorkommt. Dann erzählt er den Eltern den Traum und nächtigt anschließend im eigenen Bett.

Auch Murat geht ins Schlafzimmer seiner Eltern, wenn er schlecht geträumt hat, erzählt dort kurz seinen Traum und sucht anschließend wieder sein Bett auf.

Levent erzählt, dass er früher zu seinen Eltern ans Bett gegangen ist, wenn er Angst hatte. Heute kommt das nicht mehr vor. Lale bestätigt dies und fügt hinzu, dass er dann mit seinem Vater den Platz getauscht habe. Levent schließt neben der Mutter und der Vater nächtigte im Bett des Sohnes.

Oktay geht manchmal in der Nacht zur Mutter. Er schildert seine Vorgehensweise sehr detailliert. Wenn er schlecht geträumt hat, dann geht er immer sehr langsam und tritt ganz leise auf: „*Weil ich dann das Schlechte geträumt habe. Danach suche ich mein Kissen, mach mein Kissen weg, gehe ich weiter und dann habe ich mein Ziel erreicht, die Tür. Die Tür mach ich auf, gehe ich so rein in den Flur, dann passe ich auf, das Licht. Es geht doch automatisch an. Ich mach ganz langsam, dann plötzlich seh' ich etwas Leuchtendes. Sieht aus wie ein Türgriff. Ich*

mach auf, ich gehe gucken, wo meine Mutter liegt. Danach gucke ich, gehe ich an die andere Seite und sage: „Mama, ich habe was geträumt“. Sie macht die Decke hoch, gehe ich rein und sie deckt mich zu. Dann schlafe ich ein.“ Oktay orientiert sich im Dunkeln, er kennt die Gegenstände der Wohnung genau und umgeht Hindernisse. Er läuft durch einen dunklen Flur, bewegt sich ganz vorsichtig, um seine Angst, die er noch immer hat, nicht näher an sich heran zu lassen. Erst am Bett der Mutter, wenn diese ihn mit einer Geste einlädt, zu ihm zu kommen, fühlt er sich sicher.

Zusätzliche pädagogische Angebote

Auf die Ängste ihrer Kinder reagieren die befragten deutschen Eltern auch mit pädagogischen Angeboten.

Georgia erzählt, dass Gisa manchmal, wenn sie schlecht geträumt habe, ans Bett komme und dann gemeinsam mit der Mutter ein Lied singen möchte. „*Wir haben da so ein Lied zum Geister vertreiben, oder so gegen schlechte Träume. Das ist dann für den Fall. Ich weiß gar nicht, von wem das ist. Böse Träume lasst euch sagen, euch kann jedes Kind verjagen. Kommt nur ja nicht her zu mir.*“ Es geht halt so ein paar Strophen, dass man eigentlich einfach aufwachen muss und dann sind sie weg.“

Fabian hat, wenn er bei seiner Mutter übernachtet, ein spezielles Traumnetz: „*Bei der Mama, wenn ich bei der schlafe, da ist es so, da haben sie immer so ein Netz da, so ein Traumnetz und da schlafe ich immer ganz gut.*“ Und er fügt hinzu: „*Ich hab' hier keins. Aber das ist egal. Aber in meinem Zimmer oben träume ich meistens gut, weil da hat die Marie mir so Drachen gebastelt, zwei Stück. Einen für mich und einen für Papa. Und deswegen krieg' ich nicht so'n Angst.*“ Fabian hat gegen seine Angst von der Mutter ein Traumnetz bekommen, das böse Träume abhält. Zu Zeiten, an denen er nicht bei der Mutter schläft, und das ist die Regel, hat er sich selbst ein Objekt ausgesucht, welches böse Träume abhält: ein von der Schwester gebastelter Drache. Auch dieser verdrängt die Ängste von Fabian.

In Erziehungsratgebern werden zusätzliche pädagogische Mittel erwähnt, um Kindern die Angst vor bösen Träumen zu nehmen. Es gibt spezielle Geschichten, Lieder, Gedichte und Zauberformeln (vgl. Abb. 15). Die Autoren des Erziehungsratgebers schlagen eine Reihe von Ritualen gegen die Angst vor, wie anhand Abb. 15 deutlich wird. So könne man eine Gute-Nacht-Geschichte einsetzen, die regelmäßig vorgelesen werden sollte oder ein Schlaflied, welches gemeinsam von Eltern und Kind gesungen wird. Darüber hinaus werden weitere Hilfen angeboten. „*Schreiben Sie beispielsweise auf einen Zettel*“, so heißt es in dem Erziehungsratgeber „*was dem Kind Furcht einflößt und zerreißen oder verbrennen Sie diesen dann feierlich. Sie können auch gemeinsam eine Kerze anzünden, einen Zauberspruch sprechen oder gegen die Angst ansingen.*“ (Noll 1999, 72)

Abb. 15:

Pädagogische Maßnahmen

Rituale gegen die Angst

- Eine Geschichte erzählen
- Eine Kerze anzünden
- Beschwörungsformeln aufsagen
- Ein Lied singen
- Ein Monsterbild malen
- Einen kraftspendenden Talisman benutzen

Quelle:

Noll, Patricia (1999) „Schlaf gut, mein Kind“ Freiburg i.Br., S. 72

Die Kinder aus Zuwandererfamilien verarbeiten - wie dargestellt - Angstträume ähnlich wie die deutschen Probanden, indem sie entweder allein nach Lösungsmöglichkeiten suchen oder andere Personen um Hilfe bitten. Die befragten Eltern dieser Gruppe nehmen zusätzliche pädagogische Angebote nicht in Anspruch. Die Kinder, die mit ihren Geschwistern in einem Zimmer schlafen, wenden sich bei Angstsituationen nicht nur an ihre Eltern, sondern auch an ihre Geschwister.

Verarbeitung von Angstträumen mit Geschwistern: „... und dann erzählen wir unter uns ...“

Oktay holt sich nur Hilfe bei der Mutter, wenn seine Angst sehr stark ist. Ist er weniger furchtsam, wendet er sich an seine Schwester.

Auch Jale weckt ihre Schwester auf, wenn sie von Alpträumen geplagt wird. Die beiden Schwestern schlafen gemeinsam in einem Stockwerksbett und wenn Jale sich fürchtet, darf sie zu ihrer Schwester ins Bett steigen.

Kadriye schläft ebenfalls mit ihren Schwestern in einem Zimmer. Kadriye hat, so berichtet sie - und dies bestätigt Kezban - nur selten schlechte Träume. Wenn dies doch einmal vorkommt, erzählt sie diese am nächsten Tag ihren Schwestern. Kezban erklärt, dass die Geschwister untereinander über ihre Träume reden. „*Sie hat immer gefragt, weil, wenn wir träumen, dann erzählen wir unter uns, was das bedeuten würde, ob das Glück oder nicht Glück bringen würde. Dann erzählt sie es auch manchmal. Dann sagen wir ihr halt, das macht schon nichts, das sind ganz normale Träume und so.*“ Diese Gespräche beruhigen Kadriye. Sie benötigt keine weitere Hilfe von den Eltern.

- ⇒ Die Mehrzahl der befragten Kinder hat sowohl angenehme Träume als auch Alpträume. Die Kinder fürchten sich in ihren Träumen vor Tieren, Geistern, Monstern und Hexen, vor Krieg und Feuer und davor, allein zu sein.
- In manchen Fällen besteht ein Zusammenhang zwischen Fernsehsendungen und Alpträumen. Die kindlichen Probanden verarbeiten ihre Angstträume durch Selbstberuhigung, Verdrängung oder indem sie sich an weitere Personen wenden.
- Die befragten deutschen Kinder gehen mehrheitlich zu ihren Eltern, die außer Gesprächen und Körperkontakt zusätzliche Hilfen anbieten, wie spezielle Lieder, Sprüche oder Objekte (Traumnetz).
- Die interviewten türkischstämmigen Kinder wenden sich, wenn sie Angst haben, nicht nur an ihre Eltern, sondern auch an ihre Geschwister, wenn sie im gleichen Zimmer schlafen wie sie selbst.

5. Zwischenmenschliche Kontakte vor dem Einschlafen

Entscheidend für die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern in Familien ist das subjektiv erfahrbare Zusammenleben der Familienmitglieder. Die konkrete Ausgestaltung der Mutter-Kind, Vater-Kind oder Geschwisterbeziehung in den alltäglichen Interaktionen sind nicht nur maßgeblich für die Familienbeziehungen (vgl. Gloger-Tippelt 2007, 158), sondern haben eine große Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern.

Wenn Kinder zu Bett gehen, werden sie in der Regel von den Menschen begleitet, die dem Kind am nächsten stehen, Eltern und Geschwister. Die folgende Darstellung beschreibt zunächst das familiäre Subsystem „Geschwister“, dann geht es um die Begleitung durch Mütter und Väter.

5.1 Nicht allein: Einschlafen mit Geschwistern

Die Familiensituation, d.h., die Beziehung der Familienmitglieder zueinander prägt das Einschlafverhalten von Kindern nachhaltig. Dies betrifft sowohl Kinder, die Geschwister haben als auch solche, die allein aufwachsen.

Geschwister beeinflussen als die erste bedeutsame und gleichwertige soziale Gruppe den Sozialisationsprozess von Kindern. Oft dienen ältere Geschwister jüngeren als Vorbilder, setzen Grenzen, zeigen Regeln auf, vermitteln Werte und Moralvorstellungen. Geschwisterkinder machen andere Erfahrungen als Einzelkinder. Geschwister und Geschwisterbeziehungen beeinflussen den kindlichen Einschlafprozess entscheidend.

Einige Mütter erzählen, dass sich die Einschlafrituale verändert hätten, nachdem jüngere Geschwister geboren seien, denn nun fehle die Zeit sich wie zuvor mit den Kindern zu beschäftigen: „*Eine Zeit lang haben wir's immer gemacht, aber das ist jetzt so durch die Bauerei und auch sowieso irgendwie so, seitdem der Malte nun abends auch nicht mehr so unproblematisch einschläft, ist irgendwie die Muße dafür nicht so da.*“ Eliane meint, dass keine Zeit mehr für das abendliche Vorlesen bleibe. Sie sei mit dem Hausbau beschäftigt²⁷⁷ und vor allem benötige sie Zeit für den kleinen Bruder von Emily. Auch Cilli meint, dass Carla sich abends öfter selber beschäftigen muss, da der kleine Bruder Zeit brauche. Lale meint auf die Frage, ob sie Levent abends noch vorlese: „*Nein, keine Zeit (lachend). Ich bin so überfordert mit den anderen Kindern*“.

Die Kernaussage der Interviews lautet: Kleinere Geschwister benötigen Zeit. Diese Zeit

²⁷⁷ Eliane und ihr Mann sind mit den Planungen für einen Hausbau beschäftigt.

verbringen die Eltern nicht mehr wie früher mit den älteren Kindern, sondern mit den jüngeren Geschwistern. Wächst ein Kind ohne Geschwister auf, so hat auch dies Auswirkungen auf das Einschlafverhalten. Georgia erzählt, dass Gisa häufig in der Nacht zu den Eltern kommt. Sie möchte nicht allein schlafen, weil sie sich einsam fühlt: „*Wir haben nur ein Kind, weißt Du, es ist eine andere Sache, wenn du mehrere Kinder hast, dann geht das so nicht.*“ Georgia nimmt sich Zeit für die Tochter Gisa, die ein Einzelkind ist.

Gibt es in einer Familie mehrere Kinder, teilen die Eltern ihre Zeit auf. Gleichzeitig entstehen zwischen Geschwistern soziale Interaktionen. Wenn Geschwister in einem Zimmer gemeinsam einschlafen, entwickeln sie spezifische Formen abendlicher Einschlafrituale.

Die befragten türkischstämmigen Kinder haben nicht nur mehr Geschwister als die deutschen Probanden, sie schlafen auch häufiger mit diesen in einem Zimmer. Mehrheitlich schlafen sie zu zweit in einem Raum. Die Kinder bewerten das gemeinsame Schlafen mit einem Bruder oder einer Schwestern unterschiedlich: Kadriye und Murat schlafen gerne mit ihren älteren Geschwistern im Zimmer. Oktay, der sich mit der Schwester ein Zimmer teilt, würde lieber mit dem älteren Bruder nächtigen. Nazli fühlt sich durch den jüngeren Bruder gestört und möchte lieber ein Zimmer für sich allein bewohnen. Jale wünscht sich ebenfalls ein eigenes Zimmer.

Die befragten deutschen Kinder bewerten das Einschlafen mit ihren Geschwistern weder negativ noch positiv. Es wird jedoch ersichtlich, dass der ältere Bruder von Emily gern ein eigenes Zimmer hätte.

Soziale Interaktionen unter Geschwistern

Schlafen Kinder mit ihren Geschwistern in einem Zimmer, machen sie differente Beziehungs-erfahrungen, mit unterschiedlichen Gefühlen und Reaktionen.

Positive Aspekte: „Man kann noch reden ...“

Das Einschlafen mit anderen Personen vermittelt Geborgenheit.

Die türkischstämmigen Mütter erinnern sich rückblickend an ihre Kindheit. Zum Teil fand die Sozialisation in der Türkei statt, zum Teil siedelten die Eltern, als Angehörige der ersten Generation, in die BRD über. Auch wenn die Beurteilungen rückwirkend verklärt sein mögen, verbinden die Probanden das gemeinsame Einschlafen mit überwiegend schönen Erlebnissen. Julide, eine türkische Araberin, die heute – bedingt durch jahrelange, schwere Fabrikarbeit, und auch die Sehnsucht nach ihrer Heimat – krank ist und schlecht einschläft, erzählt sehr fröhlich vom Einschlafen in ihrer Kindheit: „*Nein, alleine kann ich nicht schlafen. Schöner ist*

es mit Geschwister. Man kann noch reden und sich unterhalten“. Sie beschreibt den Einschlafprozess mit zwei Geschwistern in einem Zimmer als ein soziales Miteinander, das von Gemeinsamkeiten und Nähe zueinander geprägt war.

Ilkay verbindet ebenfalls positive Erinnerungen mit dem gemeinsamen Einschlafen: „*Ja, zusammen, ich habe nicht alleine geschlafen. ... war schön.*“ Mesude, die mit ihren fünf Geschwistern zusammen in einem Zimmer schlief, erinnert sich positiv an dieses Erlebnis. „*Wir waren 6 Geschwister. Wir haben allein in einem Raum geschlafen. ... einfach auf dem Boden, haben was hingelegt. 6 Kinder, alle. ... Ja, das war schön. Ich meine damals, diese Zeiten.*“

Das gemeinsame Einschlafen von Geschwistern ist im positiven Sinn mit Geborgenheit, Nähe und Sicherheit verbunden. Soziale Interaktionen, wie Gespräche und Spiele, unterhalten und transportieren zudem Werte, Normen und Wissen.

Kezban, die ältere Schwester von Kadriye hat sich ganz bewusst dafür entschieden, mit ihren Geschwistern zusammen im Zimmer zu schlafen: „*Wir haben eigentlich eine große Wohnung. Meine Mutter hat sogar vorgeschlagen, ja das ist besser für dich, du kannst ein Einzelzimmer haben, aber ich wollte es nicht. Weil, ich weiß nicht, mit dem komme ich eigentlich zurecht. Es stört mich eigentlich nicht. Ich habe immer jemand zum unterhalten und so.*“ Kezban begründet ihre Ansicht: „*Das ist eigentlich gut. Man lernt auch vieles. Die haben andere Meinung, ich habe andere Meinung, weil Altersunterschied. Die lernen was von mir, ich lerne was von ihnen, von Tag zu Tag. Ich find's gut eigentlich.*“ Durch das enge Miteinander der Geschwister lernt Kezban die Sichtweisen der Schwestern kennen, die ihr sonst verborgen geblieben wären. Gespräche bilden in vielen Fällen den Abschluss des Tages. Kezban erwidert auf meine Frage nach dem Inhalt der abendlichen Gespräche: „*Was wir so tagsüber gemacht oder was wir morgen machen wollen. Oder wenn die anderen wandern gegangen sind, erzählen die immer. Oder was die halt in der Schule gemacht haben. So Kurzgespräche tagsüber, was sie halt alles erlebt haben, machen wir manchmal.*“ Kezban fügt hinzu: „*Wenn von uns jemand richtig müde ist und schlafen will, dann sagen sie sofort: ,Bitte seid ruhig, ich will schlafen.' Dann gehen die alle schlafen, reden sie auch nicht.*“ Die Kinder erzählen vom Tagesgeschehen, äußern eigene Bedürfnisse und reagieren auf die Gefühle und Wünsche der anderen: wichtige soziale Kompetenzen.

Die Schwester von Oktay erzählt, dass sie vor dem Einschlafen mit ihrem Bruder spiele und singe: „*Ja, wir spielen dann Spiele, so was wie Koffer packen oder er denkt sich irgend eine Zahl aus und ich muss dann raten, was das ist und wir erzählen uns dann gegenseitig was passiert ist, in der Schule oder so.*“

Die Geschwisterbeziehung geht über das Erlernen von Kompetenzen hinaus. So berichtet Renan von der Furcht des Bruders. Dieser beschreibt ihr dann die Monster und unheimlichen Dinge, die er sieht, so dass die geteilte Furcht kleiner wird und manchmal sogar verschwindet. Julide schlüpft, wenn sie Angst hat, in das Bett ihrer Schwester.

Negative Aspekte: „Zu viert ist zu viel ...“

Manche der Befragten beurteilen das Zusammenschlafen mit Geschwistern negativ.

Lale erzählt von ihrer Kindheit. Sie schlief mit ihren drei Schwestern in einem Zimmer: „Ich hatte 3, in einem Zimmer, vier Zimmer hatten wir. Mein Bruder war allein, etwas besonderes. Wir Mädchen schliefen in einem Zimmer. Nein, mit 4, in einem Zimmer. Wir hatten zwei Etagenbetten.“ Sie fühlte sich gestört durch die Gespräche und Unruhe ihrer Geschwister: „Eine war immer laut. Da war jemand immer verknallt, da haben sie sich immer irgendwas erzählt. Da sind die immer aufgewacht. Da konnte man nicht schlafen.“ Trotz der Unruhe wollte Lale nicht in einem Einzelzimmer nächtigen: „Allein, nein. Zu zweit, ja. Zu viert ist zuviel.“

Eliane schlief in ihrer Jugend mit ihrer Schwester nicht nur zusammen in einem Zimmer, sondern in einem Bett: „Ja, es war manchmal ganz schön (lachend). Aber es hatte seine zwei Seiten. Wir haben uns auch öfters gestritten, aber ich denke mal, das gehört so bei Geschwistern“ Weiter präzisiert sie die Problembereiche: „Ja, wenn die Bettdecke hin und her. Da gab's schon ...“

Fabian erzählt, dass er sich, wenn er bei der Mutter und deren Familie übernachtet, mit seiner Schwester zusammen ein Zimmer teilt. Beim Einschlafen kommt es dann häufig zu Streitigkeiten: „Also bei meiner Mutter, da will meine Schwester immer die Tür zu haben, aber ich nicht. Meistens macht sie sie dann zu und ich muss sie wieder aufmachen. Das ist halt so.“ Er fügt hinzu, dass ihm dies nicht gefalle.

Auch Nazli möchte nicht mit ihrem kleinen Bruder zusammen schlafen, weil er sie stört. Sie beschreibt sehr anschaulich wie der kleine Bruder zunächst zur großen Schwester Kontakt suche und dann, wenn er abgewiesen wird, die Enttäuschung mit Aggressionen verarbeite: „Wenn ich einschlafen will, dann sagt er: „Wollen wir jetzt spielen?“ Dann sage ich: „Nein!“ Dann kommt er zu meinem Bett manchmal und stört mich die ganze Zeit und manchmal sagt er auch: „Soll ich mit dir schlafen oder du mit mir?“ Dann sage ich: „Nein, hör auf zu fragen.“ Dann ärgert er sich, dann schlägt er mich.“

Erziehungsaufgaben: „Du bist sein Vorbild!“

Ältere Geschwister, oft sind es Schwestern, sind in die familialen Erziehungsaufgaben involviert.²⁷⁸ Nach dem 6. Familienbericht des BfFSFJ (2000, 108) werden Töchter in Familien

²⁷⁸ Wie Kinder - ob nun durch verwandschaftliche Bande verbunden oder nicht - Kinder hüteden, zeigen die Lebenserinnerungen von Paula Ludwig. Um die Atmosphäre zu verbildlichen, zitiere ich ausführlich. „Mich verlangte die Löwenwirtin zum Kindhüten. Unter den Holunderbaum setzte sie mich mit dem Säugling. Ich musste seinen Schlaf bewachen, die Bremsen von ihm scheuchen und ihm etwas vorsingen, wenn er weinte.

Weißt du, wieviel Mücklein spielen
In der hellen Sonnenglut?
Gott, der Herr, rief sie mit Namen,
dass sie all ins Leben kamen,

mit Migrationshintergrund häufiger zur Erledigung von Aufgaben im Haushalt und zur Betreuung ihrer Geschwister herangezogen als Söhne. Es steht zu vermuten, dass dies in deutschen Familien auch der Fall ist. Es findet sich in der deutschen Probandengruppe lediglich in einer Familie eine vergleichbare Konstellation (Arndt, Adrian). Weder der Vater noch der Sohn erzählten jedoch von Erziehungsaufgaben, die von älteren Geschwistern wahrgenommen werden.²⁷⁹

In der türkischstämmigen Probandengruppe spiegelt sich die Einbeziehung der älteren Geschwister, insbesondere der Töchter wieder.

Renan und Kezban berichten ausführlich davon, dass sie die Mutter nicht nur zeitweise entlasten, sondern darüber hinaus spezielle Aufgabenbereiche übernehmen. Kezban, die anstelle eines Elternteils das Gespräch mit mir führte,²⁸⁰ berichtet, dass ihre Schwester und sie für die außerfamilialen Bereiche zuständig sind und die Mutter für Tätigkeitsfelder innerhalb der Familie: „*Wir kriegen das eigentlich automatisch alles mit, was Zuhause abläuft. Nur halt, wenn es um Schlafen oder um Waschen geht, hat meine Mutter die Verantwortung. Ansonsten, wenn es um Schularbeiten oder so geht, dann machen wir es, meine Schwester oder ich.*“ Kezban kümmert sich gern um ihre Schwester und übernimmt die Erziehungsaufgaben bereitwillig.

Renan dagegen empfindet die Erziehungstätigkeit, die sie ausüben muss, als Belastung. Vor allem möchte sie den Zeitpunkt des Einschlafens nicht an den Zu-Bett-Geh-Zeiten ihres Bruders ausrichten: „*Ich muss, meine Mutter sagt: „Du bist sein Vorbild“ und wenn wir nicht schlafen gehen, geht er auch nicht. Immer wenn er gehen muss, dann muss ich auch mitgehen, weil er sonst nicht schläft.*“ Als ich nachhake, präzisiert sie: „*Er sagt: „Nein, ich muss gleichberechtigt sein und ich will auch dann schlafen gehen wenn sie geht.“ Darum kann ich nicht später schlafen.*“ Renan ist unzufrieden, sie wünscht sich ein eigenes Zimmer. „*Ich würde gerne alleine in einem Zimmer schlafen, weil manchmal ist er richtig schwierig, wenn er was will. Er kann, wenn er etwas will, richtig schwierig sein. Dann schreit er: „Nein ich will das“ und es ist so. Man kann ihn nicht überzeugen, dass das nicht gut ist oder so. Er muss das haben und er muss immer machen, was er will. Er ist der Kleine meiner Mutter, die hat ihn so richtig verwöhnt.*“

In den Experteninterviews erfahre ich, dass Geschwister in den 80-er Jahren in den Erziehungsprozess eingebunden waren. Sedat erzählt, dass die ältere Schwester Erziehungsfunktion-

Daß sie nun so fröhlich sind,
Daß sie nun so fröhlich sind ...

Nie wurde mir die Zeit lang bei diesem Singen und Wiegen – nur konnte es vorkommen, dass ich mit dem Kinde zusammen einschließ, wenn es so still und heiß war. Zwischendurch kam die Wirtin, um nach uns zu sehen, und brachte mir auch zur Jause ein großes Stück Brot und eine dicke Scheibe gelben, großlöcherigen Käse, dazu ein Krüglein Most.“ (Ludwig, Paula 1936: Buch des Lebens In: Hardach 1981, 223 f).

²⁷⁹ Die ältere Tochter von Arndt war beim Interview nicht anwesend, so dass sie selbst hätte Hinweise geben können.

²⁸⁰ Diese Tatsache macht deutlich, wie stark Kezban in die Erziehungsaufgaben eingebunden ist.

nen für ihn übernommen habe: „*Ja, dieser Altersabstand zu meiner ältesten Schwester hat halt auch ein bisschen dazu geführt, dass sie die Mutterrolle übernommen hat. Zum Beispiel erinnere ich mich daran, an meinem ersten Schultag, ist sie dann auch mit mir mitgekommen. Das vergesse ich nie, weil meine Mutter hat sprachliche Probleme. Das heißt, sie kennt sich da auch nicht aus. Mein Vater, wie gesagt, war berufstätig in drei Schichten und hat immer wenig Zeit gehabt, und da hat meine Schwester so ein bisschen schon die Mutterrolle übernommen. Das muss ich sagen.*“

Peri berichtet von ihrem älteren Bruder, der sich um sie als jüngere Schwester gekümmert habe. „*Eigentlich sind das mehr die Schwestern, aber mein Bruder war da anders. Also ich habe sehr viel von ihm gelernt, er hat mich eigentlich auch mehr oder weniger erzogen. Wir haben auch eine ganz andere Beziehung. Das war mit Bücher kaufen, mit irgendwelchen Liedern singen. Das hat er eigentlich mehr gemacht für mich. Ob in die Schule, in die Grundschule, er hat mich auch immer in die Schule gebracht zur Anfangszeit.*“

- ⇒ Einzelkinder leiden eher unter nächtlichen Ängsten als Geschwisterkinder.
Eltern mit kleinen Kindern widmen den älteren Kindern weniger Zeit als vor der Geburt jüngerer Geschwister.

Die befragten türkischstämmigen Kinder teilen sich öfter ein Zimmer mit ihren Geschwistern als die interviewten deutschen Probanden. Die Ursache für die Differenz ist eine höhere Kinderzahl der Familien mit Migrationshintergrund und den, verglichen mit den deutschen Familien, deutlich kleineren Wohnungen. Hinzu kommt, dass sich Kinder freiwillig entscheiden, ein Zimmer mit der Schwester oder dem Bruder zu teilen.

Positiv wird das gemeinsame Einschlafen bewertet, wenn es Geborgenheit, Nähe und Sicherheit vermittelt. Dann entsteht ein soziales Miteinander, indem man sich gegenseitig Geschichten erzählt, spielt und singt.

Müssen mehr als zwei Kinder in einem Raum schlafen und entsteht dadurch Unruhe und Streit, überwiegen negative Aspekte.

Geschwister in Zuwandererfamilien, hier vor allem Mädchen, übernehmen Erziehungsaufgaben. Dies gilt insbesondere für die Angehörigen der ersten Generation. Ältere Geschwister nehmen hier zwar Aufgaben in den Familien wahr, sind aber in erster Linie für die Bereiche zuständig, in denen Berührungspunkte mit der Aufnahmegergesellschaft entstehen, z.B. Schule.

5.2 Mutter oder Vater: geschlechtsspezifische Komponente

Mutter- bzw. Vaterschaft ist ein gesellschaftliches Faktum (vgl. Frieberthäuser u.a. 2007, 186). Die Bilder über Mütter und Väter in Familien und deren Aufgaben sind historisch und können in unterschiedlichen sozialen Milieus variieren. Gesellschaftliche Veränderungen und der damit verbundene Wandel der Familie wirkte sich jeweils auf Mütter in den differenten sozialen Schichten aus (vgl. Weber-Kellermann 1989).

Kindererziehung gehört in historisch-pädagogischer Perspektive zum familialen Aufgabenspektrum der Frauen.²⁸¹ Mütter sind in unserer Gesellschaft die wesentlichen Vermittlerinnen einer spezifischen kindlichen Einschlafkultur. Der Wandel der Familienstrukturen weist allerdings darauf hin, dass die traditionellen Rollen sich in einem Umbruch befinden. Die authentische Beschreibung der Probanden verdeutlicht dies und zeigt darüber hinaus die Bestimmungsfaktoren für eine zunehmende Einbindung von Männern in den Erziehungsprozess. Die spezifische Ausgestaltung von Mutter- bzw. Vaterschaft ist abhängig von sozialen, ökonomischen und kulturellen Faktoren.

„Nur meine Mama meistens und der Papa manchmal“

Die befragten deutschen Kinder werden von Mutter, Vater oder beiden Elternteilen ins Bett gebracht. Die letzte Variante überwiegt leicht.

Adrian erzählt, dass ihn „*mal die, mal der*“ ins Bett bringe. Arndt bestätigt die Aussage: „*Von beiden gleichzeitig. Er ist einer, der nicht so auf einzelne Elternteile fixiert ist, sondern am liebsten immer beide um sich hat.*“

Beata meint, ihre Eltern bringen sie gleich häufig ins Bett: „*Manchmal aber nur, wenn der Papa mich mal fertig macht, dann rufe ich die Mama manchmal auch hoch. Wenn der Papa dann weggeht, kann sie auch noch mal hochkommen. Und wenn es die Mama macht, soll der Papa noch mal hochkommen.*“ Brigitta bestätigt, dass beide Eltern ihre Kinder ins Bett bringen: „*Ja, ganz genau. So wie gestern Abend haben wir z.B. beide oben gesessen. Dann war der Andreas²⁸² dann auch noch da, der hat dann erst noch mal geguckt. Und dann haben wir hinterher beide da gesessen.*“

Diana wird ebenfalls von den Eltern und vom Onkel ins Bett gebracht. David beschreibt ausführlich, von wem und wie die Kinder ins Bett gebracht werden: „*Wenn wir zusammen sind, machen wir es in der Regel gemeinsam. Manchmal macht es dann trotzdem meine Frau, wenn ich viel zu tun hab' und dann komme ich zum Singen dazu. Dann liest sie vor und ich komme dann zum Singen dazu. Manchmal ist meine Frau auch abends weg beim Training, montags*

²⁸¹ In der Familienkonzeption von Rousseau steht die Mutter im Mittelpunkt. Vgl. dazu die ausführliche Darstellung bei Frieberthäuser u.a. 2007, 180

²⁸² Brigitta spricht vom kleinen Bruder von Beata.

und mittwochs noch, abends Schwimmtraining, und dann bring' ich die Kinder ins Bett bzw. mein Schwager ist auch oft noch dabei, der liest dann auch schon was vor. Manchmal lese ich vor. Also es sind eigentlich drei Personen. Also mein Schwager, den kennen sie auch schon, recht häufig. Das ist dann auch immer der Babysitter, wenn wir einen brauchen und der dann auch schon mal beaufsichtigt bzw., wenn die dann geschlafen haben, dann war er dann da.“ Diana bringt es auf den Punkt: „Wenn die Mama da ist, macht's die Mama. Wenn der Papa da ist, macht's der, die Mama oder der Onkel, der ist auch manchmal da abends. Der singt dann auch mit uns, weil die Mama und der Papa keine Zeit haben. Manchmal auch nur Mama und Papa, die singen auch manchmal.“

Gisa erzählt, dass sie „*von meiner Mama*“ ins Bett gebracht werde. „*Von dem Papa werde ich nicht so oft gebracht, nur wenn die Mama zum Elternabend geht.*“ Und Carla meint auf die Frage, wer sie abends ins Bett bringe: „*Nur meine Mami meistens und der Papa manchmal.*“ Fred ist alleinerziehender Vater und bringt daher seinen Sohn regelmäßig ins Bett. Emily möchte lieber vom Vater als von der Mutter ins Bett gebracht werden. Eliane erzählt, warum ihre Tochter den Vater vorzieht: „*Na, dann legen wir uns sogar dabei (lachend). Und das macht dann der Papa so schön. Der legt sich dann noch längere Zeit dabei ...*“ Emily ergänzt „*... und dann schläft er irgendwann ein.*“

Obwohl Väter in der Erziehung der deutschen Probanden präsent sind, überwiegt der mütterliche Anteil. Singen, Beten und Vorlesen am Abend sind Rituale, die zwar auch Väter übernehmen; mehrheitlich gehören sie aber zum weiblichen Tätigkeitsspektrum.²⁸³ Auch wenn die befragten Kinder ängstlich sind, wenden sie sich in der Regel an ihre Mütter.

Trotzdem: Der Aufbruch der traditionellen Rollenverteilung ist erkennbar. In Familien mit höheren sozialen Status und Bildungshintergrund (Adrian, Diana, Emily Beate) beteiligen sich die Männer eher an den Erziehungsaufgaben. Dies gilt ebenfalls für Situationen, in denen Frauen Aufgaben außerhalb der Familie wahrnehmen. Dann übernehmen die Männer ihre Tätigkeit. In Familien, in denen sich die innerfamiliale Struktur gewandelt hat (Fabian), findet ebenfalls eine Neuordnung von geschlechtsspezifischen Aufgaben statt.

In den Familien mit türkischem Migrationshintergrund gibt es den Aufbruch geschlechtsspezifischer Rollenaufteilung, die den in den deutschen Familien üblichen Mustern entsprechen. Ilkay erzählt, dass sie ihren Sohn meistens ins Bett bringt, nur manchmal übernimmt ihr Mann diese Aufgabe. Sie ist der Ansicht, dass ihr Sohn sich bevorzugt von ihr ins Bett bringen lasse: „*Lieber mit mich. Manchmal, kommst du bei mir, 5 Minuten bei mir schlafen und ich spreche manchmal: 'Ich hab' so viel Arbeit, ich habe keine Zeit.' Ich sage: 'Nein, heute Abend nicht, morgen Abend.' Immer fragt er mich: 'Kannst du kommen?' Aber sein Vater manchmal.*“ Jale, die lieber von der Mutter als vom Vater ins Bett gebracht werden möchte, ver-

²⁸³ Vgl. hierzu die Ergebnisse in Kapitel V 2.2, 2.3 und 2.4

bringt auch die Zeit vor dem Einschlafen in der Regel mit dieser. Nur wenn die Mutter verhindert ist, übernimmt der Vater diese Aufgabe. Lale bringt ihre Kinder abends ins Bett. Der Vater schaut, wenn er von der Arbeit kommt, noch einmal nach seinen Söhnen, übernimmt aber nur die führende Rolle beim Zu-Bett-Bringen der Kinder, wenn seine Frau in seltenen Fällen nicht da ist. Lale erzählt, dass Levent nur von ihr ins Bett gebracht werden möchte. Dies bestätigt der Sohn nicht. Mesude erzählt, dass sie Murat immer ins Bett bringe und dieser auch lieber von ihr zur Nachtruhe geleitet werden möchte als von ihrem Mann. Dieser Aussage widerspricht Murat. Er sagt, dass er häufiger von seinem Vater als von seiner Mutter ins Bett gebracht werde.

Die befragten türkischen Kinder werden in der Regel von der Mutter ins Bett gebracht. Aber hier ist - wie am Beispiel Ilkays deutlich gezeigt werden konnte - zu beobachten, dass die traditionellen Rollen aufbrechen. In Familien mit höheren sozialen Status (Ilkay, Ibrahim) übernehmen Männer Aufgaben aus dem traditionellen Aufgabenspektrum der Frauen.

Mit der Migration sind häufig Umverteilungen in ökonomischen, kognitiven, sozialen und zeitlichen Ressourcen der Ehepartner verbunden, die einen Einfluss auf die geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung haben. Nauck (1985) stellt fest, dass mit dem migrationsbedingten Kontextwechsel zumeist „eine veränderte Berufstätigkeit, häufig eine erstmalige außerhäusliche Erwerbstätigkeit der Frau, ungleiche Kompetenzen in der Partizipation an der Aufnahmgesellschaft durch unterschiedliche Aufenthaltsdauer und eine Neuzusammensetzung sozialer Netzwerke mit veränderten Koalitionsmöglichkeiten verbunden“ sind. Wie wichtig die Dauer des Aufenthaltes im Aufnahmeland für die Änderung traditioneller Strukturen ist, verdeutlicht die Einschätzung zur geschlechtsspezifischen Aufgabenverteilung in Familien von Peri: „*Irgendwie ist es automatisch, dass man es heute anders macht.*“

Wie nun sieht die Aufgabenzuschreibung älterer Schwestern in Zuwandererfamilien aus? Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass ältere Schwestern in den Erziehungsprozess eingebunden sind. Zwei der Befragten, Kezban und Renan, bringen ihre jüngeren Geschwister regelmäßig ins Bett. Kezban erzählt, dass sie, als Kadriye jünger war, darauf achtete, dass diese ins Bett ging. Renan muss mit Oktay ins Bett gehen, damit dieser rechtzeitig einschläft.²⁸⁴ Peri erzählt zwar, dass ihre Mutter überwiegend zuständig gewesen sei, die Kinder ins Bett zu bringen. Sie fügt jedoch hinzu, dass in vielen türkischen Familien diese Aufgabe ältere Schwestern übernehmen. In ihrer Familie hat sich allerdings der Bruder um sie gekümmert: „*Eigentlich sind das mehr die Schwestern, aber mein Bruder war da anders.*“²⁸⁵

²⁸⁴ Vgl. dazu die Aussage Renans in Kapitel V 5.1

²⁸⁵ Vgl. dazu die detaillierte Darstellung in Kapitel V 5.1

Selbstständigkeit

Einige der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund gehen selbstständig ins Bett. Kezban erzählt von ihrer Schwester: „Wenn sie müde ist, sagt sie: ‚Gute Nacht.‘ Mir sagt sie es öfters, also bei meiner Mutter habe ich’s nicht gehört. Vielleicht sagt sie es ja auch. Aber bevor sie einschläft, ‚Gute Nacht‘, sagt sie und dann legt sie sich hin. Sie sagt sogar: ‚Macht das Fernsehen zu, ich muss jetzt schlafen‘, und dann gehen wir zum Wohnzimmer.“

Namik berichtet, dass auch seine Kinder selbstständig ins Bett gehen. Er oder seine Frau weisen sie lediglich darauf hin, dass sie nun ins Bett gehen müssen: „Also manchmal sage ich: ‚Gute Nacht, Töchterchen geh’ ins Bett‘ und sie sagt auch zu mir: ‚Gute Nacht, Papa.‘ So ist es. Manchmal küsse ich meine Tochter und meinen Sohn und Kinder küssen mich und gehen ins Bett, aber nicht jeden Tag.“

Früher, so berichtet Peri, sei ausschließlich die Mutter für die Erziehung der kleinen Kinder zuständig gewesen. Unterstützung erhielt sie lediglich durch ältere Töchter: „Das hat meine Mutter, also mein Vater hat das weniger gemacht oder kaum gemacht. Er hat halt irgendwie, glaube ich, die Rolle vom türkischen, wie man das halt vom Fernseher oder von irgendwelchen Zeitschriften kennt, gehabt. Das war wirklich früher so, dass er sich mehr zurückgezogen hat und dass die Mutter sich um die Erziehung und alle Sachen gekümmert hat. Also mittlerweile hat sich alles geändert, aber als Kleinkind war das noch so, dass meine Mutter immer alles gemacht hat. Der war derjenige, der gearbeitet hat. Kam er nach Hause, hat er gegessen, Fernsehen geguckt. Aber so viel mit den Kindern was gemacht, hat er nicht. So am Wochenende mal, aber so in der Woche wenig.“

Heute, führt sie aus, sind auch Väter am Erziehungsprozess der Kinder beteiligt: „Bei der zweiten Generation hat sich das bestimmt geändert und ich sehe es ja in meinem Umkreis. Da ist das immer unterschiedlich. An einem Tag bringt der Vater die Kinder ins Bett und am anderen Tag die Mutter oder beide gemeinsam.“

Sedat meint zur geschlechtsspezifischen Erziehung in seiner Kindheit: „Mein Vater, ich muss dazu sagen, mein Vater betreibt schon die Geschlechtertrennung. Also das ist auch immer der Vorwurf meiner Schwestern gewesen. Desto mehr ich darüber nachdenke, desto bewusster wird mir das, dass es auch so war. Die Jungs hat er immer bevorzugt. Wir hatten immer mehr Freiräume.“

Der Vater habe den Söhnen am Abend, wenn er von der Arbeit nach Hause kam, ein kleines Geschenk mitgebracht, den Töchter nicht. Sedat resümiert: „Ich glaube es war in der Phase, wo ich 7, 8 war und sie so 9, 10, 11. Also da konnten wir uns schon wirklich mehr erlauben als Jungs, das muss ich sagen.“ Seine Schwestern hätten sich gegen diese ungleiche Behandlung zur Wehr gesetzt. Sedat weiter aus: „Nachher hat sich das geändert. Wo meine Schwestern älter wurden, natürlich sind sie nicht früher ins Bett gegangen als wir. Aber ich

erinnere mich an eine Zeit, es gab immer so Streitigkeiten, weil meine Schwestern halt gesagt haben: „Warum dürfen die so lange aufbleiben und wir nicht?“ Aber nach einer bestimmten Zeit hat sich das geändert.“

Wie kommt es nun zu einer Änderung traditioneller Strukturen? Peri meint, die Zuwandererfamilien orientieren sich heute an den Gegebenheiten der Aufnahmegerügschaft: „*Ich meine ja, wir sind ja alle hier zur Schule gegangen. Wir haben alle deutsche Freunde, können die Sprache. Da lernen wir ja auch viel, da sehen wir ja auch viel. Irgendwie ist es automatisch, dass man es heutzutage anders macht.*“

Orientierung der Jungen an männlichen Bezugspersonen

Die befragten Kinder aus türkischen Zuwandererfamilien möchten nicht immer von dem Elternteil ins Bett gebracht werden, der dies regelmäßig tut.

Mädchen bestätigen die Aussagen ihrer Mütter, nach denen sie gerne von ihnen ins Bett gebracht werden möchten. Widersprüchliche Aussagen ergeben sich jedoch zwischen den mit Müttern und Söhnen geführten Spiegelinterviews. Die Mütter sind der Ansicht, ihre Kinder bevorzugten sie als abendliche Bezugsperson. Die Söhne widersprechen jedoch dieser Einschätzung.

Ibrahim bestätigt die Aussage der Mutter nicht, ebenso wenig wie Murat. Oktay, der ohne Vater aufwächst, orientiert sich an seinem großen Bruder. Er wünscht sich mit diesem, nicht mit der Schwester, in einem Zimmer schlafen zu dürfen.

Peri verweist auf eine frühe Orientierung von Jungen an männliche Bezugspersonen: „*Da ist zur Zeit dieser Wunsch immer irgendwie erwachsen zu sein. Denen wird auch immer als Kind, irgendwie gerade den Jungs wird erzählt, benimm' dich wie ein Mann. Du bist jetzt ein Mann geworden. Gerade auch mit der Beschneidung. Gerade Kinder legen da dann so viel Wert darauf und versuchen, das auch wirklich so zu machen.*“

Zwar waren die Mütter der befragten Jungen abends die Bezugspersonen. Die Söhne schätzen dies in Interview aber anders ein. In diesem Kontext erzählt Levent, dass er abends mit seinem Vater in den Kindergarten gehe. Die Behauptung entspricht nicht der Realität.²⁸⁶ In dieser Aussage manifestieren sich die Wünsche Levents.

Auch wenn eine Orientierung der befragten Jungen mit Migrationshintergrund an den männlichen Kontext zu beobachten ist, so gibt es ebenfalls eine gegenläufige Tendenz, die Sedat am Beispiel geschlechtsspezifischen Spielmaterials schildert: „*Es ist ja momentan schon der Fall. Ich habe ja schon Nichten in dem Sinne und ich habe denen auch schon gekauft. Es hat sich aber schon geändert, wie gesagt. Nur dieses Bewusstsein in den Achtzigern war halt so, eine Puppe für ein Mädchen ja, aber jetzt für Jungs einen Teddybär oder dies oder jenes,*

²⁸⁶ Erstens arbeitet der Vater am Abend, zweitens ist der Kindergarten zu dieser Zeit geschlossen.

gab's nicht. Das hat man sich, denke ich auch, von den Deutschen abgeschaut. Desto mehr Kontakte in Deutschland waren, hat man sich das abgeguckt und schon irgendwie gibt's jetzt Teddybären und irgendwelche Puppen, gibt's auch für Jungen.“

- ⇒ Obgleich eine Annäherung geschlechtsspezifischer Aufgaben in Familien festzustellen ist, bleibt dennoch eine traditionelle Aufgabenverteilung erkennbar. Dies gilt für beide Probandengruppen. Der Grad des Wandels ist nicht an der nationalen Zuschreibung, sondern am sozio-ökonomischen Status festzumachen. Die Migrationssituation begünstigt eine Rollenumverteilung in den Familien. Der Grad der Modifikation wird durch die Dauer im Aufenthaltsland, Migrationszeitpunkt der einzelnen Familienmitglieder, eine veränderte Berufstätigkeit, ungleiche Kompetenzen in der Partizipation in der Aufnahmegerellschaft und eine Neuzusammensetzung sozialer Netzwerke bestimmt.

Ältere Geschwistern, in der Regel sind dies Schwestern, sind in Zuwandererfamilien in den Erziehungsprozess integriert. Zum Teil gehen Kinder selbstständig ins Bett und benötigen wenig Beistand.

In der Regel möchten die Kinder von dem Elternteil ins Bett gebracht werden, der diese Aufgabe normalerweise übernimmt. Eine Ausnahme bilden die befragten türkischstämmigen Jungen. Sie orientieren sich in ihren Wünschen an der männlichen Bezugsperson.

6. Probleme

Zu Einschlafproblemen kommt es, wenn Kinder nicht einschlafen können und wenn kindliche und elterliche Bedürfnisse differieren. Gerade die Zeit vor dem Einschlafen ist dann ein Feld von Machtkämpfen zwischen Eltern und Kindern. Im Folgenden werden Einschlaf Schwierigkeiten und die pädagogische Auseinandersetzung von Eltern und Kindern thematisiert.

6.1 Einschlaf Schwierigkeiten: elterliche und kindliche Bedürfnisse

Die Schwierigkeiten, die sich beim Einschlafprozess der befragten Kinder ergeben, sind vielschichtig. Sie können in differente Problembereiche unterteilt werden.

Einsamkeit

Gisa, ein Einzelkind, hat Schwierigkeiten allein in ihrem Zimmer einzuschlafen. Sie berichtet allerdings nicht von problematischen Situationen, ihre Mutter erzählt: „*Gisa hat lange Zeit Theater gehabt mit Angst, ist überhaupt jemand, der nicht gerne alleine war. Das war für sie immer ein schwieriges Thema, alleine sein und bis vor gar nicht allzu langer Zeit war auch immer einer von uns dabei beim Einschlafen.*“ Mittlerweile haben die Eltern ein Ritual eingeführt: An bestimmten Abenden warten sie im Zimmer von Gisa bis sie eingeschlafen ist. An anderen Abenden schläft Gisa als Teil der Abmachung selbstständig ein.

Aufarbeitung belastender Situationen

Emily erzählt von ihren Einschlaf Schwierigkeiten. Sie berichtet von Gedanken, die sie belasten und gerade zu der Zeit auftauchen, wenn sie allein im Bett liegt und einschlafen soll. „*Manchmal fällt es mir schwer. Ich denke manchmal an meine Oma.*“ Da die Oma krank ist, macht sich Emily Sorgen um die Gesundheit ihrer Großmutter.

Viele Menschen denken vor dem Einschlafen an belastende Situationen. Hanna, die jugendliche Probandin erzählt: „*Manchmal, manchmal kann ich gar nicht schlafen, wenn ich am nächsten Tag eine Arbeit schreibe oder so. Dann sagen meine Eltern, ich soll mich nicht so verrückt machen. Aber weil ich immer so schlechte Noten geschrieben habe, habe ich immer voll Angst und wenn ich dann die Arbeit verhau' und ich weiß, dass ich es kann, aber ich habe trotzdem immer Angst. Dann kann ich auch nicht einschlafen.*“

Weitere Gründe

Manche Eltern nennen weitere Phänomene, die verhindern, dass ihre Kinder einschlafen. Fred nimmt Bezug auf die Zeit, als Fabian noch jünger war. „*Das hat er früher gemacht, wie er noch jünger war. Fabian war ein Kind, was drei bis vier Mal die Nacht wach geworden ist. Er hat so seine festen Uhrzeiten gehabt, aber das hat sich gebessert. Er hat also bestimmt bis er vier – vier ein halb war, keine einzige Nacht durchgeschlafen.*“ Fred erklärt die früheren Einschlaf Schwierigkeiten seines Sohnes mit den Schwierigkeiten während der Geburt: „*Mit zwei, drei wusstest du um eins wurde er schon mal wach. Dann war's auch so, dass er dann im Bett geblieben ist erst mal und dann bis morgens um fünf wieder. Morgens um fünf, das ist auch die Zeit, wo er geboren ist, da ist es auch heute noch so, dass er da unruhig ist, auch wenn wir zusammen im Bett schlafen. Er fängt an zu strampeln oder legt sich mal anders herum, wie auch immer. Das ist meistens so gegen vier - halb fünf - fünf.*“

Ibrahim erzählt, dass er nicht einschlafen könne, wenn sein kleiner Bruder Krach mache.

Fehlende Müdigkeit

Die meisten Kinder - dies betrifft beide Probandengruppen gleichermaßen - haben Schwierigkeiten abends einzuschlafen, weil sie noch nicht müde sind.

Beata erzählt, dass sie manchmal müde sei und manchmal nicht: „*Manchmal sage ich auch: „Mama ich bin müde, ich will jetzt ins Bett!“ Und manchmal auch nicht. Manchmal quäle ich auch, ich will noch ein bisschen aufbleiben.*“ Beata berichtet weiter, dass sie trotzdem ins Bett müsse. Manchmal vertreibe sie sich dann die Zeit, indem sie spielt.

Auch Diana sei manchmal noch nicht müde, wenn sie im Bett liege, erzählt David: „*Aber das kommt nicht so häufig vor. Sie gewöhnt sich dran. Ruft sie also dann, 20 Minuten, nachdem wir sie ins Bett gebracht haben: „Mama, ich kann noch nicht schlafen oder so.“*“

Cilli erzählt, dass Carla eine zeitlang jeden Abend, nachdem sie ins Bett gebracht worden war, wieder aufstand, um am Abendprogramm der Eltern teilzunehmen: „*Da konntest du auch machen, was du wolltest. Da konntest du Geschichten vorlesen, da konntest du Kassette anmachen. Dann hat sie Kassette gehört und dann hat sie gemerkt, eine halbe Stunde, dann war die Kassette aus, dann kam sie runter: „Was soll ich denn jetzt machen?“ „Ja, schlafen!“ „Nee, schlafen kann ich nicht!“*“ Cilli fühlt sich durch das Verhalten der Tochter generiert. „*Wenn sie dann natürlich noch ein paar Mal runterkommt, werde ich dann schon mal stinkig.*“

Jale ist ebenfalls manchmal noch nicht müde, wenn sie im Bett liegt: „*Aber ich war nicht müde*“, erzählt sie. Ihre Reaktion auf die fehlende Müdigkeit sah folgendermaßen aus: „*Ich*

war die ganze Zeit im Bett geblieben, hab meine Augen zugehalten und irgendwann mal bin ich eingeschlafen.“

Levent schläft sobald er im Bett liegt ein. Nur im Sommer hat er, so berichtet Lale, größere Schwierigkeiten einzuschlafen, weil er dann noch nicht müde ist: „*Dann geht er ins Bett, spielt mit dem Teddy, erzählt ihm was und meint, er würde ihn verstehen. Dann schläft er dabei ein. So ca. 20 Minuten höchstens ist er eingeschlafen.*“

Murat empfindet normalerweise keine Schwierigkeiten einzuschlafen, er erwähnt nichts davon im Interview. Manchmal, so gibt er allerdings zu, fiele es ihm schwer einzuschlafen: „*Dann warte ich so und danach schlafe ich ein.*“

Die Mutter Murats macht sich Sorgen, da sein Einschlafverhalten stark von der Norm abweicht: „*Was mich stört, er schläft nicht genug, das ja*“. Da Murat abends immer bei den Eltern bleiben möchte und dadurch erst sehr spät ins Bett geht, suchte Mesude ärztlichen Rat: „*Ich habe viel versucht. Ich habe seit seiner Geburt immer Schwierigkeiten mit dem Kind. Immer sollte er um 8.00 Uhr ins Bett gehen, aber ich habe es nicht geschafft. Ich habe den Arzt gefragt, ich sollte das Kind in Ruhe lassen. Wenn er müde ist, dann, sagt er, schläft er. Ich habe dann auf Arzt gehört. Was Arzt gesagt hat, mache ich das so.*“ Mesude suchte bei einigen Ärzten Rat. Zunächst verordnete man Murat Medikamente. Als dies nichts half, suchte die Mutter einen anderen Arzt auf, zu dem sie nun Vertrauen hat. Dieser riet ihr, das Kind später einschlafen zu lassen, da die benötigte Schlafmenge bei jedem Menschen variiere: „*Er hat zu mir gesagt, „Die Menschen sind verschieden, auch die ausländischen Kinder, eure Kinder schlafen nicht so gerne, weil wir sitzen länger.“*“ Mesude erklärt die Formulierung des Arztes „*wir sitzen länger*“, indem sie ausführt, dass die türkischstämmigen Familien am Abend länger gemeinsam zusammen säßen als die deutschen Familien. Die Kinder nähmen häufig am Abendprogramm der Eltern teil und seien daher daran gewöhnt nicht so früh ins Bett zu gehen wie die deutschen Kinder.

Die befragten Kinder mit Migrationshintergrund, die am Abendprogramm der Eltern teilnehmen²⁸⁷, haben keine Einschlafschwierigkeiten. Dies bestätigen Eltern, Geschwister und Kinder.

Nazli erzählt, dass sie gerne einschläft, was von Namik bestätigt wird. Und auch Kadriye berichtet, dass ihre Schwester Kezban keine Schwierigkeiten habe, einzuschlafen.

²⁸⁷ Die Formulierung „am Abendprogramm der Erwachsenen teilnehmen“ bedeutet, dass die Kinder eine Zeitlang im Elternbereich anwesend sind und erst dann ins Bett gehen, wenn sie müde sind. Es heißt aber nicht, dass die Kinder genauso lange aufbleiben wie ihre Eltern.

- ⇒ Einschlaf Schwierigkeiten sind stärker im Erleben der Eltern vorhanden als in dem ihrer Kinder.

Die befragten Kinder haben Schwierigkeiten einzuschlafen, wenn sie sich einsam fühlen, wenn sie belastende Situationen verarbeiten oder wenn sie noch nicht müde sind.

Die meisten kindlichen Einschlaf Schwierigkeiten sind darauf zurückzuführen, dass die Kinder noch keine Müdigkeit empfinden, die Eltern jedoch der Ansicht sind, ihre Kinder benötigen Schlaf.

Signifikante Differenzen im Verhalten lassen sich zwischen den befragten türkischstämmigen und deutschen Kindern und Eltern nicht feststellen. In den Familien, in denen Kinder aufbleiben bis sie müde sind - dies ist in den Zuwandererfamilien häufiger der Fall -, gibt es keine Einschlaf Schwierigkeiten.

6.2 Machtkämpfe am Abend

Wenn Kinder müde sind, wird das Einschlafen in der Regel positiv erlebt. Diana drückt dies so aus. „*Eines Abends war ich so müde, da bin ich auch gerne ins Bett gegangen. Wenn man müde ist, geht man auch gerne ins Bett.*“

Ist die nötige Bettschwere noch nicht erreicht, überlegen sich Kinder Strategien, um länger aufbleiben zu können. Arndt beschreibt dies folgendermaßen: „*Er sucht dann halt über die wirklich offene Tür den Kontakt nach draußen oder er kommt schon mal raus oder er versucht vom Bett aus, noch mal was zu erfragen.*“

Manchmal können Kinder nicht einschlafen, weil sie Angst haben. Dann wiederum probieren Kinder, Grenzen auszutesten. Zum Teil gehen sie dabei sehr geschickt vor, wenn sie Gründe anführen, wie Trinken, Wasser lassen etc. David erzählt: „*Also, eine Zeitlang ging's gerade mit dem Pinkeln. ... Und dann hat sie auch gemerkt, dass sie uns in der Hand hatte. Dass wir auch nie wussten, ob das stimmte oder nicht.*“

Machtkämpfe zwischen Eltern und Kindern entzünden sich oft am Zeitpunkt des Einschlafens. Kinder möchten länger aufbleiben. Eltern bestehen auf bestimmte Zeiten. Mit steigendem Alter, wenn die Einflussnahme der Eltern auf den Zeitpunkt des Einschlafens abnimmt, verschwinden diese Konfrontationen.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die Kinder diskutieren, deren Eltern dies zulassen. Kinder, deren Eltern ohne Diskussion Gehorsam erwarten, schaffen sich ‚heimlich‘ einen Freiraum. „*Dann hol' ich mir immer leise was zum Spielen*“, meint Beata auf die Frage, was sie täte, wenn sie schlafen solle und noch nicht müde sei.

Eltern verwenden unterschiedliche Strategien, um ihre Kinder ins Bett zu schicken oder sich ihnen gegenüber durchzusetzen.

Verbale Überzeugung: „Leg' dich hin, du wirst noch einschlafen!“

Die Mehrzahl der Befragten überzeugt die Kinder mit verbalen Mitteln von der Notwendigkeit einzuschlafen.

Brigitta ermahnt ihre Tochter, wenn sie nicht hört, folgendermaßen. „*Sie geht hoch. Ich meine, man muss dann schon mal sagen: ,Nu geh' aber mal, es wird jetzt Zeit!‘*“

Diana ruft manchmal abends, wenn sie nicht einschlafen kann, nach ihren Eltern. David antwortet dann. „*Leg dich hin, du wirst noch einschlafen.*“

Ilkay beschreibt den abendlichen Dialog mit ihrem Sohnes: „*’Ja Mama, morgen, was möchtest oder machst du morgen?’ Ja, und hab' ich geantwortet und gehe noch mal fort. ,Mama ich möchte Wasser.’ ,Okay, geh zu Wasser trinken’, und dann noch mal zurück. ,Ja Mama,*

ich möchte gehen zur Toilette.’, ‘Okay, geh’ zur Toilette.’ Ja und dann mit Spielzeug hat er gesagt. „Ja Mama, ich möchte was sagen.“ „Was möchtest du sagen?“ Mein Spielzeug sagt: „Zusammen spielen“, oder: „Das Spielzeug geht heute Abend nicht, heute ist anderes Spielzeug.“ Ich sage: „Kannst du jetzt schlafen, Ibrahim, bitte.“ Er sagt, „Ja, okay“ und geht schlafen. Immer fragt er abends.“

Ibrahim zögert das abendliche Einschlafen hinaus, wenn er sich zunächst nach den Plänen der Mutter für den morgigen Tag erkundigt, dann Wasser trinken möchte, noch mal auf Toilette gehen muss und schließlich spielen möchte. Nach einer Ermahnung von Ilkay ist er jedoch bereit einzuschlafen. Ilkay bittet ihren Sohn höflich – „bitte“ – um die Einhaltung der Regeln. Julide erzählt, dass sie ihre Tochter jeden Abend mit den folgenden Worten ins Bett bringt: „Ich sage: „Jale, es ist 9.00 Uhr, du musst jetzt schlafen.“ Sie sagt erst: „Mm“, und dann: „Ja, okay!“ Und ich bringe sie ins Bett.“

Lale ermahnt ihren Sohn mit den Worten „Sofort wieder ins Bett“, wenn er abends noch einmal aufsteht.

Verbale Ermahnungen verfügen auf zwei Ebenen über Skalierungen. Zunächst ist eine Abstufung durch die Wörter als solche erkennbar, d.h. der Sinn des Gesagten vermindert oder verschärft das zuvor Gesagte. Die geschilderten Beispiele verdeutlichen die ungeheure Bandbreite, die es in diesem Bereich gibt. Die zweite Form der Modulierung betrifft die Lautstärke. Je lauter das Gesagte gesprochen wird, um so bestimmter wird das Kind angewiesen.²⁸⁸ Sedat beschreibt dies so: „Aber schon, sie wurde immer regelrecht laut. Meine Mutter kann laut werden (lachend). Das hat uns wirklich schon gereicht, ja.“

Drohung: „Also jetzt bleibst du im Bett, sonst kriegst du Ärger!“

Reagiert ein Kind nicht auf eine gemäßigte verbale Äußerung, fügen manche Eltern ihren Worten eine Drohung hinzu.

Arndt beschreibt Situationen, in der sein Sohn abends länger aufbleiben möchte: „Er sucht dann halt über die wirklich offene Tür den Kontakt nach draußen oder er kommt schon mal raus oder er versucht vom Bett aus, noch mal was zu erfragen. Also das kann schon passieren.“ Wenn die Verhaltensweisen des Kindes „nerven“, indem Adrian nicht nur ein Mal, sondern mehrmals auf Toilette geht, dann „muss man dann auch mal Grenzen aufzeigen.“ Die Grenze, die Arndt aufzeigt, besteht in einer nicht näher spezifizierten Drohung: „Also jetzt bleibst Du im Bett, sonst kriegst Du Ärger.“

Özlem droht ebenfalls manchmal verbal, um ihren Sohn dazu zu bringen, ins Bett zu gehen. Die Schwester Oktays beschreibt den typischen Verlauf einer abendlichen Debatte: „Meine Mutter sagt: „Ja, jetzt aber wirklich ins Bett.“ Dann will er meistens nicht und sie sagt: „Okay,

²⁸⁸ In diesem Zusammenhang sind weitere Modulierung in Form von Gesten und Mimik denkbar. Dies kann jedoch in dieser Untersuchung nicht nachgewiesen werden.

dann bleibst du noch eine halbe Stunde auf.' Meine Mutter kann wirklich sehr schwer nein sagen und nach einer halben Stunde dann reicht es meiner Mutter und er geht also wirklich ins Bett. Er will natürlich immer noch nicht, aber dann muss er trotzdem. Da hat meine Mutter gesagt: ,Wenn du jetzt nicht ins Bett gehst, dann, was weiß ich, nehme ich dir deine Murmeln weg, darfst du nicht mehr spielen oder darfst eine Woche kein Play-Station mehr spielen.' Und dann geht er meistens in Bett.“ Zunächst also bittet Özlem ihren Sohn ins Bett zu gehen. Danach lässt sie sich auf einen Kompromiss ein und erlaubt Oktay noch eine gewisse Zeit aufzubleiben. Später besteht sie auf der Einhaltung der Abmachung: Er muss in sein Zimmer gehen, um zu schlafen. Da er auf ihre Aufforderung nicht reagiert, droht sie ihm direkte Konsequenzen an. Die Drohung Özlems ist spezifiziert und nicht - wie bei Arndt - unklar formuliert.

Bestrafung: „Da waren wir sauer, da haben wir sie ins Bett geschickt ...“

Ob die von den Probanden genannten Drohungen eingehalten werden und es zu einer Bestrafung des Kindes kommt, lässt sich nicht feststellen. Allerdings erzählten zwei der befragten Kinder von Strafen, die sie erhalten haben.

Eliane erzählt, konkret nach dem gestrigen Ablauf des Einschlafprozesses von Emily gefragt, dass es an jenem Tag anders verlaufen sei: „*Ja gestern war alles ein bisschen anders (lachend). Da waren wir sauer, da haben wir sie ins Bett geschickt, da sind sie so ins Bett gegangen. Das kommt dann auch schon mal vor.*“ Die Eltern bestrafen die Kinder mit dem Entzug des Einschlafrituals. Die Kinder selbst empfinden dies als Strafe, denn Emily erzählt traurig: „*Da hat mein Bruder gesagt: ,Schlaf ein, es kommt doch eh niemand zu uns.' Dann bin ich eingeschlafen.*“

Oktay berichtet empört von einer Erziehungsmaßnahme seiner Cousine: „*Meine Cousine hat mich schon mal gezwungen. Sie hat mich gezwungen, mir die Zähne zu putzen. Sie hat mich in die Toilette eingesperrt, bis ich mir meine Zähne geputzt habe.*“ Oktay ist noch heute empört über diese Maßnahme. Da die Cousine nicht in der Familie lebt, ist davon auszugehen, dass dieses Erziehungsmittel eine Ausnahme bildet.

Kompromiss: „Okay, paar Minuten geben wir ihr!“

Häufig kommt es bei der Aufarbeitung der unterschiedlichen Positionen von Eltern und Kindern zu Kompromissen. Die deutschen Eltern handeln zum Teil recht aufwendige Kompromisse aus.

David erzählt von den Machtkämpfen, die in seiner Familie zwischen Eltern und Kindern stattfinden: „*Vorher waren die Rituale länger und da waren wir dann mittlerweile froh, dass es nur noch ein Glas Wasser war. Also ein Zeitlang ging's gerade mit dem Pinkeln, dann auch bei der Sara hat es länger gedauert. Und dann hat sie auch gemerkt, dass sie uns in der Hand hatte. Dass wir auch nie wussten, ob das stimmt oder nicht.*“ Kinder setzen bewusst körperliche Bedürfnisse ein - Durst, Notdurft -, um Grenzen zu erweitern. Eltern, die verhandlungsbereit sind und mit ihren Kindern diskutieren, müssen damit rechnen, dass Kinder äußerst geschickt argumentieren. David spricht davon, dass die Kinder sie „*in der Hand hatte*“. Ein treffendes Bild für die sehr sensible Balance zwischen Elternmacht und Kinderbedürfnissen bzw. -potenz.

Im Fall von David und Diana handelten Eltern und Kinder einen Kompromiss aus. „*Noch mal ein Kuscheltier wollten sie haben. Das waren dann drei Sachen: Pinkeln, Kuscheltier und ein Glas Wasser und damit sind wir dann zufrieden. Ich denke, das ist okay.*“ Mittlerweile hat sich die Situation verändert. Die Kinder bestehen nur noch auf ihrem Glas Wasser. Dies ist allerdings wichtig: Das Glas Wasser ist ein notwendiger Bestandteil von Dianas Einschlafritual.

Georgia handelt mit ihrer Tochter einen Kompromiss aus, damit diese lernt, allein einzuschlafen. Ausführlich erläutert die Mutter ihre Vorgehensweise: „*Wir sind seit längerem dran, bin ich mit ihr auch am überlegen, sie will auch eigentlich mal alleine einschlafen lernen und wir wollen das natürlich auch und jetzt haben wir eine Regelung gefunden, die kam auch von ihr, dass sie sich überlegt hat, wir machen es jetzt so, einen Tag schlafe ich alleine ein und einen Tag mit euch, immer im Wechsel. Das klappt eigentlich ganz gut, wobei das alleine Einschlafen das gleiche Einschlafritual ist, so ins Bettbringen und Geschichte lesen - bla bla - gute Nacht. Das ist jetzt noch mal ein Kompromiss, weil sie, wenn ich rausgehe aus dem Zimmer, da hängt sie immer noch mit der Angst oder das ist ihr immer noch ganz unheimlich und für mich ist das im Moment auch eine gute Lösung oder für uns beide, dass man sich ein Buch nimmt und ich setz mich dann noch eine Weile irgendwo ins Zimmer und sie schläft dann ein.*“ Gisa ist mit dem Kompromiss einverstanden Sie hat die von den Eltern vorgetragenen Argumente verinnerlicht: „*Stell Dir mal vor, wir würden das noch machen, wenn ich ganz alt wäre.*“

Die meisten Probleme zwischen Kindern und Eltern beziehen sich auf den Zeitpunkt des Einschlafens. Stellvertretend erläutert Kezban: „*Ja. Manchmal gibt es Zeiten, da will sie nicht. Unbedingt nicht, da sagt sie: „Nein, ich will jetzt nicht“ und so. Okay, paar Minuten geben wir ihr. So 10, 20 Minuten, aber dann nicht mehr.*“

Vorbildfunktion von Geschwistern

In den befragten Familien mit Migrationshintergrund fungieren Kezban und Renan als Vorbilder für ihre jüngeren Geschwister. Die Eltern sind sich dessen bewusst und halten die Kinder zu diesem Verhalten an, wie an der Äußerung von Renan deutlich wird.

Renan erzählt, dass sie zum gleichen Zeitpunkt ins Bett gehen muss wie ihr jüngerer Bruder: „*Ich muss, meine Mutter sagt: „Du bist sein Vorbild“ und wenn wir nicht schlafen gehen, geht er auch nicht. Immer wenn er gehen muss, dann muss ich auch mitgehen, weil er sonst nicht schläft.*“

Kezban nimmt ebenfalls auf die geschwisterliche Vorbildfunktion Bezug, wenn sie erzählt, dass ihre Schwester sich allein um das Schulfrühstück für den folgenden Tag kümmert. Sie ist stolz auf die Selbstständigkeit von Kadriye: „*Das hat sie von ihrer Schwester gelernt, weil die Schwester macht das ja genauso. Vorbereitet die Sachen einen Tag vorher und macht. Das ist, glaube ich, ein Vorbild von mir, weil ich das auch immer gemacht habe.*“

Übertragung von Verantwortung auf die Kinder

Manche Eltern gestehen ihren Kindern einen größeren Handlungsspielraum zu. Sie passen sich den Wünschen der Kinder an. Die Erziehenden agieren dann entweder bewusst oder die Handlungsweise ergibt sich in Folge inkonsequenter Verhaltens.

Mesude hat, wie zuvor ausführlich geschildert²⁸⁹, Probleme ihren Sohn zu dem Zeitpunkt, den sie für richtig hält, ins Bett zu schicken. Nachdem sie sich Rat außerhalb der Familie holte, hat sich bewusst dafür entschieden, den Zeitpunkt des Schlafengehens nicht mehr selbst zu bestimmen. Sie hat nun diese Entscheidung auf Murat übertragen: „*Immer sollte er um 8.00 Uhr ins Bett gehen, aber ich habe es nicht geschafft. Ich habe den Arzt gefragt, ich sollte das Kind in Ruhe lassen. Wenn er müde ist, dann, sagt er, schläft er. Ich habe dann auf Arzt gehört.*“ Mesude ist mit diesem Entschluss relativ zufrieden, weil sie ihn bewusst herbeigeführt hat.

Cilli hat ebenfalls die Entscheidung darüber, wann ihre Tochter einschläft, dieser überlassen. Sie ist jedoch nicht zufrieden mit dieser Maßnahme, weil sie nicht durch eine bewusste Entscheidung herbeigeführt wurde, sondern durch inkonsequentes Handeln. Cilli kam, nachdem sie ins Bett gebracht worden war, zu den Eltern und weigerte sich, allein in ihrem Zimmer zu bleiben: „*Ja, dann war sie hier unten. Und dann sitzt sie hier. Anfangs hat sie gespielt oder sie setzt sich halt mit aufs Sofa und guckt mit Fernsehen.*“ Cilli erzählt weiter, dass sie es vor-

²⁸⁹ Vgl. Kapitel V 6.1

züge, wenn Carla den Abend in ihrem Zimmer verbringen würde und nicht bei den Eltern. Sie hat jedoch Schwierigkeiten, ihre Tochter davon zu überzeugen.²⁹⁰

- ⇒ Der Zeitpunkt des Einschlafens gehört zu den Gegenstandsbereichen von Machtkämpfen zwischen Eltern und Kindern. Kinder versuchen hier ganz bewusst ihre Grenzen zu erweitern. Die Reaktionen der Eltern auf dieses Verhalten sind recht unterschiedlich.

Die Mehrzahl der Befragten setzt die Maßnahme der verbalen Überzeugung – Varianten finden durch Formulierungen und Lautstärke statt - als Erziehungsmittel ein. Reagiert ein Kind nicht auf gemäßigte Äußerungen, verschärfen manche Eltern ihre Worte, indem sie Drohungen aussprechen. Bestrafung als Erziehungsmittel wurden nur in einzelnen Fällen genannt. Häufig kommt es bei der Aufarbeitung der kindlichen und elterlichen Positionen zu Kompromissen.

Die befragten deutschen Eltern handeln zum Teil recht aufwendige Kompromisse aus und erklären diese ihren Kindern ausführlich.

In den befragten türkischstämmigen Familien fungieren ältere Schwestern als Vorbilder für ihre jüngeren Geschwister. Die Eltern setzen diese als Erziehungsmaßnahme bewusst ein.

Ein weiteres Erziehungsmittel besteht darin, Verantwortung auf das Kind zu übertragen. Wird diese Entscheidung bewusst herbeigeführt, sind die Eltern zufrieden. Ist sie aber eine Folge von inkonsequenterem Verhalten, sind die Eltern unzufrieden mit dem Benehmen ihrer Kinder.

²⁹⁰ Mittlerweile – kurz nach der Zeit der Befragung - hat Cilli, nachdem sie Gespräche mit anderen Müttern führte, die Situation dahingehend verändert, dass sie konsequenter darauf besteht, dass ihre Tochter im Bett bleibt.

VI Systematisierung und Diskussion der Ergebnisse

(1) Konstanz kindlicher Einschlafrituale

Erziehende Begleitung während des kindlichen Einschlafens erweist sich im Vergleich unterschiedlicher Gesellschaften und historischer Zeiträume - als ein ziemlich konstantes Phänomen. Es ist nachweisbar im ethnologischen Kontext und in historischen Gesellschaften. Immer schon und in allen Gesellschaften sind Kinder von Erwachsenen ins Bett gebracht worden. In Gesellschaften, in denen die implizite Erziehung überwiegt, halten sich die Kinder in den Abendstunden bei den Erwachsenen auf. Sie übernehmen gesellschaftliche Werte und Normen, kulturelle Fertigkeiten und Wissen, indem sie die Erwachsenen beobachten und ihren Gesprächen, Liedern, Tänzen und Geschichten lauschen. Nicht nur Eltern, sondern auch Großeltern, ältere oder besonders befähigte Personen, Dienstpersonal und Gleichaltrige begleiten den kindlichen Einschlafprozess.

Das Einschlafritual weist eine Konsistenz auf. Die Elemente, aus denen es zusammengesetzt ist, wandeln sich. Sie sind abhängig von den ökonomischen, sozialen und kulturellen Kontextbedingungen. Wie sich die kindlichen Einschlafrituale gestalten, hängt von der sozio-ökonomischen Form der Gesellschaft und von individuellen kulturellen Ausprägungen ab.

In den hier dargestellten ethnologischen Beispielen überwiegt die implizite Begleitung der Kinder am Abend. Doch finden sich in einigen der Kulturen auch intentionale Erziehungsvorgänge. Allein aus dem Fehlen oder Vorhandensein an intentionaler Erziehung kann jedoch nicht auf ein höheres oder geringeres Maß an vermitteltem historischem und religiösem Wissen in kindlichen Einschlafritualen geschlossen werden. In diesem Sinn ist es interessant, die Wechselwirkung zwischen dem Erziehungsverhalten und den gesellschaftlichen Umgebungsbedingungen auf einer weiteren Ebene, der historischen, zu betrachten. Die geschichtlichen Quellen zeigen einen Wandel: Im 19. Jahrhundert ändert sich das Verhältnis zu Kindern grundlegend. Leitbildgebend ist zunächst die bürgerliche Gesellschaftsschicht. Erziehung geschieht nun reflektiert und ist mit bestimmten Zielen und Absichten versehen. Handlungsmuster, Objekte und Materialien zur Unterstützung der Erziehungsziele entstehen. Die für Kinder entwickelte Kultur lässt sich im Bereich des kindlichen Einschlafens detailliert nachweisen. Sie ist äußerst differenziert und umfasst verschiedene Aspekte des kindlichen Da-seins, wie Unterhaltung, Belehrung, medizinische Versorgung, Hygiene und seelische Begleitung. Mit der Entstehung kultureller Elemente ist die strikte Trennung zwischen Erwachsenen- und Kinderwelt verbunden. Kinder werden aus der Welt der Erwachsenen ausgegrenzt. Dies verdeutlicht nicht nur die räumliche Marginalisierung - in eben diese Zeit fällt die Ent-

stehung eines Kinderzimmers -, sondern auch die Verdrängung der Kinder aus bestimmten Bereichen des Lebens wie Tod, Krankheit und Sexualität. Das neue Erziehungsverhalten schafft nicht nur Nähe zwischen den Generationen, sondern verhindert diese auch. Erziehungsziele werden immer wichtiger, manchmal wichtiger als kindliche Bedürfnisse. Diese Ambivalenz im Miteinander der Generationen spiegelt sich auch in den für Kinder entwickelten Objekten. Von Erwachsenen entwickelte Kinderkultur unterhält, fördert und belehrt Kinder. Zugleich engt die vorgegebene Struktur ein und presst die Kinder manchmal an ihren Bedürfnissen vorbei, in ein zu enges Korsett.

Im Kontext des kindlichen Einschlafens spielen rituelle Elemente wie Segmentierung, Inszenierung bestimmter Handlungspraktiken und Repetitivität eine entscheidende Rolle. Neben der offensichtlichen Funktion, die die neu entwickelten Handlungsmuster und Objekte verkörpern, transportieren diese auch maskierte Eigenschaften wie Triebunterdrückung, Disziplinierung, Ordnung und Gehorsam.

Es stellt sich nun die Frage, ob die empirische Untersuchung historische Kontinuität oder einen Wandel aufzeigt. Die mit der Entwicklung kultureller Muster einhergehende Veränderung der Kinderwelt, die im 18. Jahrhundert begann, ist auch gegenwärtig in einer Fortführung und Diversifikation dieser Muster zu beobachten. Die detaillierte Ausgestaltung kinderkultureller Elemente ist Thema des folgenden Fragekomplexes.

(2) Ausprägung des kindlichen Einschlafrituals

Nachdem wir die Universalität des kindlichen Einschlafrituals aufgezeigt haben, interessiert die spezifische Ausprägung des Rituals in den befragten Familien. Worin besteht dieses Ritual und in welche Elemente gliedert es sich?

Viele der im 19. Jahrhundert entwickelten Erziehungsziele und Elemente sind auch heute noch präsent. Bevor diese nun in ihrer spezifischen Merkmalsausprägung genannt werden, muss auf die Diversifikation der befragten Familien verwiesen werden. Sie stellen keine homogene Einheit dar. Sie unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf ihre nationale Zugehörigkeit, sondern auch durch sozio-ökonomische Differenzen. Auf den engen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und der Ausprägung kultureller Elemente hat Bourdieu (1983) hinreichend hingewiesen. Danach sind sozio-ökonomisch bedingte Unterschiede auch für kulturelle Differenzen in einer Gesellschaft bestimmend. Die Zugehörigkeit zu einem sozio-ökonomischen Milieu ist somit prägend für die Ausgestaltung kinderkultureller Elemente.

Dies gilt auch für Bevölkerungsgruppen anderer ethnischer Herkunft. So hat Wieler (1997, 314) in einer Studie zum Vorleseverhalten von Eltern und Kindern belegt, dass die Unterschiede in den verschiedenen Milieus auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und nicht auf die Sozialisation in einer spezifischen (Sprach-)kultur zurückzuführen sind. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen: Die entscheidenden Grenzen, die für die Ausprägung der Kulturelemente verantwortlich sind, verlaufen zwischen den sozialen Schichten und nicht zwischen den verschiedenen Probandengruppen.

Einschlafrituale, die in der Tradition des 19. Jahrhunderts stehen, werden in besonderem Maße von bildungsbürgerlichen Kreisen praktiziert. Die folgenden Aussagen fassen die Ergebnisse der Studie im Hinblick auf den Zeitpunkt des Einschlafens, die Ausgestaltung des Einschlafortes, spezifische Einschlafhilfen und –beschäftigungen, die vor dem Zu-Bett-Gehen stattfinden, zusammen. Sie stellen eine Tendenz dar, die sich different stark ausgeprägt in den befragten Gruppen abzeichnet. Im bildungsbürgerlichen Milieu sind mehr der in der Tradition des 19. Jahrhunderts stehenden Erziehungsmuster zu finden als in niedrigeren sozialen Schichten. Sie werden dort ausgiebiger und regelmäßiger praktiziert.

Zunächst geht es um den Zeitpunkt und die Dauer des Schlafes. Die Kinder gehen bedingt durch äußere Faktoren, wie Kindergarten- oder Schulbesuch, zu regelmäßigen Zeiten ins Bett. Unterbrochen wird die Regelmäßigkeit nur durch besondere, vom Alltag abgehobene Ereignisse oder das Wochenende.

Jahreszeitliche Besonderheiten, wie die längere Helligkeit im Sommer, spielen bei dem Zeitpunkt des Einschlafens nur eine untergeordnete Rolle. Kinder orientieren sich zwar in ihrem Schlafrhythmus an Hell-Dunkel-Kategorien. Eltern favorisieren indes feste Einschlafzeiten für ihre Kinder und orientieren sich dabei an medizinischen und pädagogischen Ratgebern, die eine dem Alter angepasste Schlafdauer für Kinder als sinnvoll erachten. Die Erziehenden setzen Hilfsmittel wie die Verdunklung des Zimmers ein, um die natürlichen Einflüsse auf das kindliche Einschlafverhalten zu minimieren.

Um die Einbettung des Zeitpunktes und die Dauer des Schlafes in der gegenwärtigen Kinderwelt zu verdeutlichen, betrachten wir die Strukturierung und Zerstückelung des kindlichen Alltags. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lassen für Kinder fest organisierte und zeitlich durchstrukturierte Raster in fixierten Grenzen entstehen, die sich sowohl auf die zeitliche Einteilung als auch auf die Raumerfahrung ausdehnt. Die soziale Lebensumwelt von Kindern gestaltet sich in einer Wechselbeziehung zwischen Raum und Zeit. Viel weniger als früher können Kinder ihre Wohnumgebung unter Eigenregie entdecken und für sich erschließen. Es gibt nur noch vereinzelt freie Bewegungs- und Spielräume, in denen sich Kinder unbeobachtet und unbedroht bewegen können. Außerdem befinden sich diese oft in Entfernung, die Kinder nicht selbstständig überwinden können. Daraus resultiert, dass sie viel Zeit an speziellen, pädagogisierten Orten verbringen. Dabei sind sie wiederum abhängig von der Zeit

und der Bereitschaft der Eltern, um an diese Orte zu gelangen. Auch die Spielkontakte müssen häufig von den Eltern hergestellt und aufrecht erhalten werden.²⁹¹

Somit bleibt wenig Raum für Eigeninitiative: Es ergeben sich nur selten Situationen, in denen Kinder ohne erwachsene Aufsicht die Umwelt entdecken können. Zu der zeitlichen und örtlichen Strukturierung kommt eine Zerstückelung des Alltags, zudem werden die Entfernung mit dem Auto überwunden. Die Verbindungslien zwischen den einzelnen Aufenthaltsorten bleiben den Kindern dann verborgen. Auch das Zeitempfinden ändert sich. Es wird nicht als kontinuierlich empfunden, sondern als eine Reihe aufeinander folgender Punkte. Orte und Zeiten sind so zu isolierten Segmenten mutiert. Die Folge dieser Entwicklung ist, dass sich der Lebensraum nicht mit der allmählich wachsenden Selbstständigkeit des Kindes vergrößert, so dass ein immer größer werdender Radius erschlossen werden kann. Der kindliche Lebensraum besteht von Anfang an aus einer Vielzahl entfernter sozialer ‚Inseln‘ in einem großen Einzugsbereich.²⁹²

Strukturierung und Zerstückelung des kindlichen Alltags findet also auf vielen Ebenen statt. Zeitpunkt und Dauer des Schlafens korrespondiert mit dieser Entwicklung. Die Gestaltung des Einschlaftes ist ein weiteres Merkmal im Kontext kindlicher Einschlafrituale, das die Rahmenbedingungen heutiger Kindheit verdeutlicht.

Die befragten Kinder verfügen über ein eigenes Kinderzimmer, in dem sie allein oder mit einer Schwester oder einem Bruder einschlafen. Dieser Raum dient nicht nur dem Schlafen, sondern auch der kindlichen Beschäftigung. Er ist mit Spielmaterialien ausgestattet. Die Eltern erwarten von den Kindern, dass sie, nachdem sie sie ins Bett gebracht haben, in ihrem Raum bleiben und dort einschlafen. Ordnen sich Kinder dieser Prämisse nicht unter und versuchen am Erwachsenenleben teilzunehmen, wird dies als Störung empfunden. Die Kinder werden dann in ihren Bereich verwiesen. Leiden Kinder in der Nacht unter Angstgefühlen, ist es ihnen jedoch möglich, in das elterliche Territorium einzudringen.

Die Separation der Kinder innerhalb der Wohnung korrespondiert mit einer solchen außerhalb der Wohnung. Die direkte Wohnumwelt wird für Kinder immer weniger zugänglich und stellt fast nur ausgegrenzte und allein für Kinder organisierte und pädagogisierte Spielräume zur Verfügung. Gerade der Lebensbereich Straße verliert im Vergleich zu früheren Generationen immer mehr als Aufenthalts- und Lernort an Bedeutung. Der kindliche Spielraum ist durch städtebauliche Maßnahmen stark eingegrenzt und zudem sind Kinder auf der Straße enormen Gefahren ausgesetzt.²⁹³ Auch in ländlichen Gegenden ist diese Entwicklung zu beobachten, indem der Alltag zum Pendleralltag mit langen Wegen wird, weil die Freizeit- und Kulturangebote weit verstreut sind. Das Spielen innerhalb und außerhalb der Wohnung ist ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung. Jedoch bietet die Wohnwelt der Kinder dafür

²⁹¹ Dies steht der Tatsache gegenüber, dass Kinder in anderen, ausgewählten Bereichen selbstständiger und liberaler erzogen werden. So haben sie beispielsweise mehr Mitbestimmungsrecht in der Auswahl der Freizeitaktivitäten.

²⁹² Vgl. die detaillierten Ausführungen zum Begriff der ‚Verinselung‘ bei Helga Zeiher (1990 und 1994).

²⁹³ Verkehrsunfälle sind bei Kindern die Todesursache Nr.1.

ungünstige Bedingungen, da sie ein hohes Maß an Disziplinierung und Kontrolle verlangt. Auf der anderen Seite verfügen Kinder, wenn sie ein eigenes Zimmer haben, über die Möglichkeit, sich zurückzuziehen und ohne die Kontrolle der Eltern zu beschäftigen.

Neben einer räumlichen Separation geschieht, wie bereits anhand der historischen Quellen gezeigt werden konnte, eine Ausgrenzung der Kinder aus weiten Bereichen der Erwachsenenwelt, wie Sexualität, Krankheit und Tod. Diese ist jedoch durchlässig, vor allem dann, wenn Kinder am abendlichen Fernsehprogramm der Erwachsenen teilnehmen.

Die Marginalisierung der Kinder und Ausgrenzung aus dem Erwachsenenleben ist ambivalent. Zum einen werden Kinder abgeschieden. Sie dürfen an bestimmten Bereichen des Erwachsenenalltags nicht teilnehmen, ihre Welt verkleinert sich. Andererseits evoziert gerade die entstandene Lücke die Entwicklung einer eigenen Welt für Kinder. Die Beschäftigung vor dem kindlichen Einschlafen zeigt diese enorm ausdifferenzierten Kinderwelten.

Die für Kinder geschaffene Welt ist äußerst differenziert. Um die Bandbreite der Tätigkeiten und Objekte zu verdeutlichen, seien hier die Grundmuster in ihrer charakteristischen Ausprägung genannt. Alle aufgeführten Handlungsmuster und Objekte – eine Ausnahme bilden neuere technische Medien – haben Vorläuferformen, die im historischen Kontext beschrieben sind.

Die Kinder²⁹⁴ besitzen mehrere Übergangsobjekte in den unterschiedlichsten Ausführungen, die abhängig vom Alter und Entwicklungsstand des Kindes, entsprechend wichtig sind.

Abendliches Beten ist in den Familien üblich, die sich einer Religionsgemeinschaft zugehörig fühlen. Mehrheitlich leiten diese Eltern ihre Kinder zum Beten an, wobei sie auf Verse zurückgreifen, die im 18. / 19. Jahrhunderts aufgeschrieben und gesammelt wurden.

Singen vor dem Einschlafen ist in vielen Familien ebenfalls üblich. Auch hier geben die Eltern mehrheitlich die Lieder, die sie gemeinsam mit den Kindern singen, vor, wobei eine Orientierung hin zu traditionellen kindlichen Einschlafliedern vorherrscht, die im 18. / 19. Jahrhundert gesammelt und herausgegeben wurden. Vereinzelt werden kindliche Vorschläge, die von den Erfahrungen im Kindergarten bzw. in der Schule beeinflusst sind, aufgenommen.

Viele Eltern bzw. Mütter lesen ihren Kindern am Abend Geschichten vor. Bei der Auswahl orientieren sie sich am bundesrepublikanischen Angebot, das äußerst differenziert ist. Gelesen werden Geschichten und Märchen. Seit den 50-er Jahren gibt es als Literaturgattung „Gute-Nacht-Geschichten“. Diesen kurzen, abgeschlossenen Geschichten lauschen Kinder gerne. Sind die Kinder älter, werden ihnen Bücher mit fortlaufenden Geschichten vorgelesen.²⁹⁵

²⁹⁴ In der Darstellung geht es um eine vereinfachende Zusammenfassung der empirisch ermittelten Ergebnisse. Details können in den einzelnen Kapiteln nachgelesen werden. Besondere Ausprägungen der Familien mit Migrationshintergrund werden unter (5) aufgezeigt.

²⁹⁵ Differenzierte Ausführungen zum wichtigen Ritualelement des Vorlesens finden sich im weiteren Verlauf dieses Kapitels.

Familien eines höheren sozialen Milieus verwenden „Singen“ und „Lesen“ als strukturierendes, wichtiges und wiederkehrendes Element des Einschlafrituals. Familien aus unteren sozialen Schichten legen weniger Wert auf die Regelmäßigkeit dieser Ritualelemente. In diesen Familien ist die Beschäftigung mit den neuen Medien vor dem „Zu-Bett-Gehen“ wichtiger. Überhaupt haben die technisch neueren Medien wie Kassetten und Fernsehen einen festen Platz in den kindlichen Einschlafritualen gefunden. Während Kinder Geschichten auf Tonträgern selbstständig hören, die für sie entwickelt wurden, ist die Nutzung des Fernsehens unterschiedlich. Zum Teil sehen Eltern und Kinder gemeinsam ausgewählte Kindersendungen. Zum Teil rezipieren sie Filme für Erwachsene. Schauen Kinder ohne erwachsene Kontrolle, sehen sie auch Filme, die nicht für ihr Alter geeignet sind.

In vielen Fällen übernehmen Medien wie Kassettenrekorder, Computer, Handy, Playstation und Fernsehen, eine Aufsichts- und Beschäftigungsfunktion. Gerade am Abend, wenn Kinder aus dem elterlichen Bereich verbannt sind, zeigt sich die Bedeutung der neuen Medien. Im Konsumieren von Sendungen, die für ein erwachsenes Publikum geschaffen wurden, verlassen Kinder die für sie geschaffene Welt und erkunden Bereiche, aus denen sie verbannt wurden. Die weitreichende Beeinflussung der Medien auf die Welt der Kinder ist unbestritten. Die Formen des Medienumgangs sind vielfältig. Neben sozialer Schicht, Wohnumfeld, Milieu und den Möglichkeiten von Freizeitaktivitäten spielen auch das Erziehungsverhalten und das Familienklima eine Rolle.²⁹⁶ Die Bedeutung der soziokulturellen und individuellen Faktoren im Hinblick auf den Medienkonsum von Kindern am Abend konnte in dieser Studie nachgewiesen werden. Neue Medien gehören zum festen Bestandteil kindlicher Einschlafrituale. Sie beeinflussen familiale Interaktionen und den Sozialisationsprozess von Kindern.

Träume und Ängste gehören zum kindlichen Einschlafen. Strategien gegen Furcht und Einsamkeit sind deshalb in vielen Familien Bestandteil des rituellen Ablaufes vor dem „Zu-Bett-Gehen“. Die Industrie hat ein differenziertes Angebot angstreduzierender Objekte und Medien entwickelt, das viele Eltern ausgiebig nutzen. Die Kinder verrichten mit einer hohen Regelmäßigkeit hygienische Tätigkeiten am Abend. Waschen, „Zähne-Putzen“ und der Gang zur Toilette gehören zum Ablauf der Handlungen. Gerade das „Zähne-Putzen“ hat in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen. Eltern verbringen viel Zeit damit, ihren Kindern diese Tätigkeit nahe zu bringen. Sie nutzen ausgiebig die vielfältigen, die hygienische Erziehung unterstützenden pädagogischen Hilfen und Objekte.

²⁹⁶ Der Medienumgang in der Familie kann aufgrund einer Studie des Medienforschers Lull, der Langzeitstudien durchführte, in zwei grundsätzliche Muster unterteilt werden. Demnach wird zwischen zwei Familientypen unterschieden. Der strukturelle Familientyp ist gekennzeichnet durch einen mit Regeln, Routinen und Ritualen geprägten Medienumgang. Zudem vollzieht sich der Medienumgang unbewusst im Gegensatz zu dem relationalen Familientyp. Dieser Typ ist geprägt durch einen bewussten Medienumgang. Fernsehinhalte dienen hier zu einer Erleichterung der Kommunikation. Zum Beispiel werden Szenen, Figuren in bestimmten Filmen oder Serien dazu genutzt reale Ereignisse innerhalb der Familie zu klären oder näher zu beleuchten. Fernsehen dient somit zur Steuerung familialer Kontakte. Bei diesem Familientyp dienen die Medien auch als Unterstützung für Lern- oder auch Entwicklungsprozesse der Kinder (vgl. Barthelmes 1988, 388 ff). Die alltägliche Mediennutzung ist damit, so steht zu vermuten, stark ritualisiert.

Die Ergebnisse der Studie zeigen: Es gibt eine Kontinuität von Erziehungstraditionen, die sich im Kontext bürgerlicher Erziehungsmuster des 19. Jahrhunderts entwickelten. Differenzen in der Ausprägung ergeben sich durch die Zugehörigkeit zu den sozialen Schichten. In höheren sozialen Milieus sind die in der Tradition des 19. Jahrhunderts stehenden Erziehungsmuster eher anzutreffen und ausgeprägter als in den unteren sozialen Schichten.

Die sich im geschichtlichen Kontext herauskristallisierenden Veränderungen der Kindheit verstärken sich nun und erfahren ihre spezifische Ausprägung. Die Separation von Kindern aus Teilen der erwachsenen Alltagswelt korrespondiert mit einer enormen Ausdifferenzierung einer Kinderkultur. Die beschriebene Situation ist also durch Ambivalenz gekennzeichnet: Einerseits geschieht eine Verdrängung und Marginalisierung, andererseits entstehen neue Handlungsmuster und Objekte nur für Kinder. Kindheit befindet sich damit in einem Spannungsfeld widersprüchlicher Entwicklungen.

Die im Kontext der kindlichen Einschlafrituale entstandene Ambivalenz korrespondiert mit den gesamtgesellschaftlichen kinderkulturellen Elementen. Die Bedingungen des Aufwachsens pluralisieren und privatisieren sich durch die enorme Ausdifferenzierung innerhalb und außerhalb des familialen Umfeldes. Auf der einen Seite führt dies zwar zu vermehrter Strukturierung und einer Zunahme an Zwängen, auf der anderen Seite zu einer Auflösung von Rollenvorgaben, Lebensmustern sowie Milieu- und Schichtgrenzen. Durch die soziale Durchlässigkeit dringen vermehrt standardisierende Bedingungen der Gesellschaft in den Bereich der Kindheit ein. Dies geschieht über das Erziehungssystem, Institutionen, Politik und Medien. Diese Einflüsse wirken auch auf soziale Interaktionen in Familien.

(3) Soziale Interaktionen

Der dritte Fragenkomplex gilt der sozialen Interaktion während des kindlichen Einschlafprozesses. Zunächst interessiert die Kommunikation zwischen Kindern und ihren Eltern.

Das Eltern-Kind-Verhältnis stellt sich als ein äußerst differenziertes Geflecht zwischenmenschlicher Beziehungen dar. Es ist geprägt durch historische Traditionen, gegenwärtige gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Ausprägungen. In der Art und Weise, in der Eltern mit Kinder kommunizieren, werden Werte und Erziehungsnormen deutlich. Die öffentliche Wertigkeit und die emotionale Bedeutung von Kindern ist, trotz sinkender Geburtenzahlen, gestiegen. Familien heute sind in hohem Maße kindzentriert, d.h. die Eltern ver-

wenden viel Zeit und Energie für die Erziehung und Sozialisation des Nachwuchses.²⁹⁷ Dabei sollen Kinder bzw. Jugendliche aktiv in ihrer Entwicklung unterstützt werden. Das bedeutet, dass Eltern für das Verhalten ihrer Kinder in steigendem Maße verantwortlich sind. Probleme, die im kindlichen Lebenslauf auftreten, werden als „elterliches Versagen“ (Lakemann 1999, 95) interpretiert. Schon allein, um solche Zuschreibungen zu vermeiden, erhöhen Eltern ihren Aufwand für die Erziehungs- und Betreuungsarbeit. Dies macht sich in einer Reihe von Ritualelementen, die Eltern mit ihren Kinder regelmäßig vor dem Einschlafen praktizieren, bemerkbar.

Die für Kinder entwickelten Handlungsmuster und Objekte enthalten erzieherische Absichten. Die Kindergebete, -lieder, -literatur und -medien dienen aber zunächst einmal der Unterhaltung und Beschäftigung. Darauf hinaus zeigen sie manchmal Kindern Lösungswege auf, die sie befähigen, Probleme selbstständig zu lösen. Geschichten, neuere Lieder, Kinderfilme etc. transportieren dann Bilder von emanzipierten persönlichkeitsstarken Kindern, die sich aktiv mit den Gegebenheiten ihres Lebens auseinandersetzen. Daneben gibt es nach wie vor „heile Welten“ und Helden, mit denen Kinder sich identifizieren können, um Problemen zu entfliehen. Gerade die Erziehungsziele im Sinne einer Stärkung der Individualität und Persönlichkeit des Kindes sind im Zuge der historischen Entwicklung der Familie immer stärker hervorgetreten. Damit haben sich die Anforderungen an die Erziehenden erhöht. Um den Stellenwert der erzieherischen Arbeit im Verhältnis der Generationen zu beschreiben, spricht man von einer Pädagogisierung der Kindheit.²⁹⁸ Diese äußert sich auch in einem kaum überschaubaren Angebot von Ratgeberliteratur im deutschsprachigen Raum.²⁹⁹ Darüber hinaus symbolisiert die weitverbreitete Rezeption von Ratgeberliteratur und medialer Beratung die starke Verunsicherung von Eltern in Erziehungsfragen. Erziehung heute ist mit einer hohen Selbstreflexibilität der Mütter und Väter verbunden.³⁰⁰

Betrachtet man den historischen Kontext, haben wissenschaftlich begründete Erziehungsnormen zugenommen. Der Wandel hin zu rationalen Reflexionen lässt sich am wichtigen Ritualelement des „Zähne-Putzens“ anschaulich beschreiben.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts verbietet ein Vater seinem Kind den Genuss von Süßigkeiten. Er begründet dies mit der davon ausgehenden Gefährdung der Persönlichkeit, die über Verwöhnung, Sucht und Abhängigkeit bis hin zu kriminellen Handlungen führe. Medizinische

²⁹⁷ Vgl. Frieberthäuser 2007, 192 ff und die Ausführungen von Kaufmann (1990, 39 ff), in welchen er auf die herrschende Norm verantworteter Elternschaft hinweist. Kaufmann betont die gesellschaftlichen Erwartungen, die darin bestehen, dass Eltern Verantwortung für das Leben und die Erziehung des Kindes übernehmen müssen.

²⁹⁸ Rosemarie Nave-Herz (1989, 218) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Pädagogisierung der Kindheit“.

²⁹⁹ Zips spricht von ca. 1000 Ratgebern, die zur Zeit zum Thema „Kindererziehung“ angeboten werden. Zips, Martin (2006) „Das Ende der Schnullerfee“ in SZ Nr. 235, 12.10.2006, S.11

³⁰⁰ Vgl. dazu die detaillierten Ausführungen bei Frieberthäuser 2007, 192

Gründe wie Krämpfe, Ausdünstungen, verdorbener Magen und schlechte Zähne werden nur am Rand als Argumente gegen den Genus von Süßigkeiten vom Vater angeführt.³⁰¹ Heute gehört das „Zähne-Putzen“ so selbstverständlich zur Kindererziehung, dass es keiner Begründung mehr bedarf. Kinder waschen sich, putzen sich die Zähne, nehmen Zahnschutzseide, Flourtabletten etc.. Die von den Eltern verwendeten Erziehungsberater enthalten eine große Fülle von Ratschlägen zur pädagogischen Umsetzung der hygienischen Maßnahmen. Dies zeigt: Eltern legen heute Wert auf die abendliche Hygiene und verwenden viel Zeit und Energie darauf, diese den Kindern zu erklären und ihnen spielerisch anzugehören. Bedingt durch eine strikte Regelmäßigkeit dieses Handlungselementes, die fester Bestandteil des Einschlafrituals ist, werden weitere Werte und Normen vermittelt: Ordnung, Sauberkeit, Disziplin.³⁰² Auch hinsichtlich der Einführung geregelter Schlafzeiten orientieren sich Eltern an medizinisch begründeten Ratschlägen. Einschlafprobleme von Kindern sind in unserer Gesellschaft weit verbreitet. Eine differenzierte Betrachtung der Einschlaf Schwierigkeiten im Kontext dieser Studie zeigt auch: Diese sind stärker im Erleben der Eltern vorhanden als in dem ihrer Kinder. Die Kinder haben Schwierigkeiten einzuschlafen, wenn sie sich einsam fühlen, wenn sie belastende Situationen verarbeiten oder wenn sie noch nicht müde sind. Die meisten kindlichen Einschlaf Schwierigkeiten in den befragten Familien lassen sich darauf zurückführen, dass die Kinder noch keine Müdigkeit empfinden, die Eltern jedoch der Ansicht sind, ihre Kinder benötigen Schlaf.

Während des kindlichen Einschlafrituals finden zwischen Kindern und Eltern auf verschiedenen Ebenen Interaktionen statt. Differenzen ergeben sich, wenn Eltern und Kinder unterschiedliche Standpunkte bzgl. der Hygiene und des Einschlafzeitpunktes haben. Kinder, die sich durch elterliche Erziehungsvorstellungen zu stark eingeschränkt fühlen oder ihre Macht position erweitern möchten, durchbrechen die alltägliche Ordnung. Dann kommt es zu Machtkämpfen zwischen Eltern und Kindern.

Die Eltern setzen sich in der Regel mit ihren Kindern verbal über differente Positionen aus einander. Häufig werden Kompromisse ausgehandelt, d.h. Kinder verfügen über die Möglichkeit ihre eigene Position innerhalb der Familie zu erläutern und evtl. zu verändern. In den letzten Jahrzehnten haben entscheidende Wandlungsprozesse stattgefunden. Erziehungsziele im Sinne einer Stärkung der Individualität des Kindes, sowie Gleichberechtigung und Partnerschaft im Umgang mit dem Kind haben zugenommen.³⁰³ Es ist eine Liberalisierung des Erziehungsverhaltens zu beobachten mit einer Eltern-Kind-Beziehung, die nicht auf elterliche Autorität, sondern auf kindliche Entfaltung und Verhandlung ausgerichtet ist. Büchner (1983) bringt das neue Erziehungsverhältnis auf die Formel „Vom Befehlen und Gehorchen zum

³⁰¹ Vgl. „Ein Vater zu Beginn des 19.Jahrhunderts“ zit. I Rutschky 1988, XXXIX; vgl. Dazu die detaillierten Ausführungen in Kapitel III 2.2.5

³⁰² Die zusätzlichen Funktionen werden im ethnologischen Kontext deutlich, vgl. Kapitel III 2.2.5

³⁰³ Das traditionelle Umgangsmuster, wonach Kinder sich unterordnen und die Anforderungen und Bedürfnisse von Kindern denen der Erwachsenen gebeugt werden, sind im Rückgang begriffen. Fend spricht in seinem 1988 erschienenen Werk davon, dass Kinder und Eltern auf ein partnerschaftliches Verhältnis zusteuern.

Verhandeln“. Dies bedeutet, dass Kinder und Jugendliche ihre Verhaltensmöglichkeiten immer neu austesten. Die Erziehungsarbeit ist daher für Eltern, die sich ständig rechtfertigen müssen, anstrengender geworden als früher. Auch Kinder und Jugendliche können überfordert werden, wenn sie zu früh Verantwortung für sich selbst und ihre Handlungen übernehmen müssen.³⁰⁴ Das geschilderte reziproke Eltern-Kind-Verhältnis ist als Trend zu beobachten, der sich noch nicht in allen Gesellschaftsschichten der Bundesrepublik durchgesetzt hat. Es gibt viele Eltern, bei denen keine der geschilderten Einstellungs- und Verhaltensänderungen anzutreffen sind, bei denen nach wie vor Autorität, Gehorsam und Unterordnung entscheidend sind. Daneben gibt es nicht wenige Eltern, die ihren Kindern gleichgültig gegenüber stehen und deren Bedürfnisse vernachlässigen.³⁰⁵

Die Zeit vor dem Einschlafen nutzen die Eltern und Kinder auch, um gegenseitige Zuneigung zum Ausdruck zu bringen. Wenn Eltern mit ihren Kindern lesen, singen und beten, geschieht dies normalerweise in einer friedvollen und harmonischen Atmosphäre. Die geschilderten Tätigkeiten erfordern auf Seiten der Kinder Ruhe und Aufmerksamkeit, auf Seiten der Eltern eine einfühlsames Handeln.

Neben einer harmonischen Atmosphäre ist auch die körperliche Nähe zwischen Eltern und Kindern vor dem Schlafengehen wichtig. Sie äußert sich in verschiedenen Situationen. Kinder kuscheln beim Lesen und Singen und sie verabschieden sich vor dem Einschlafen von ihren Eltern. Die Verabschiedung ist ein wichtiger Bestandteil des Einschlafrituals. Sie findet als letztes Element kurz vor dem Schlafen statt. Kinder und Eltern verabschieden sich verbal voneinander, häufig begleitet von gegenseitigen Gesten des Respekts, der Zuneigung, Nähe und Liebe. Manchmal ist die körperliche Nähe zwischen Eltern und Kindern ein Zeichen für zuwenig gegenseitige Präsens. Intensiver Körperkontakt soll dann die Zeit, die Eltern nicht mit ihren Kindern verbringen, kompensieren. Das Eltern-Kind-Verhältnis ist - wie diese Gesten verdeutlichen - durch Vertrauen geprägt. So suchen die befragten Kinder, wenn sie Angst haben, die Nähe der Eltern. Im Regelfall reagieren die Eltern verständnisvoll auf die Ängste ihrer Kinder.

Aber nicht immer ist der Einschlafprozess ein harmonisches Miteinander. Haben Eltern keine Zeit oder kein Interesse, werden Erziehungsfunktionen auf außerfamiliale Institutionen übertragen. Neben staatlichen Einrichtungen und privat vermittelten Personen lässt sich eine subtiler geartete Entwicklung beobachten. Im Fall des kindlichen Einschlafrituals übernehmen „synthetische Babysitter“ eine Aufsichts- und Beschäftigungsfunktion und entlasten so die Eltern.

³⁰⁴ Vgl. hierzu die ausführlichen Erläuterungen bei Bründel 1996, 110 ff

³⁰⁵ Die Erziehungsvorstellungen heutiger Eltern werden detailliert bei Bründel (1996) dargestellt.

Welche Rolle spielt nun die Geschlechtsspezifität während der Phase des „Zu-Bett-Gehens“? Ist das Eltern-Kind-Verhältnis durch eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung zwischen den Eltern geprägt? Und lässt sich im abendlichen Miteinander eine Aufgabenverteilung zwischen Vätern und Müttern feststellen?

In der Regel weicht die Aufgabenverteilung im Haushalt, auch wenn beide Eltern erwerbstätig sind, nicht vom geschlechtsspezifischen Muster ab. Die traditionellen Aufgabenbereiche der Frau sind immer noch die Hausarbeit und die Kindererziehung, während der Mann sich um Reparaturen und hauswirtschaftliche Verwaltungsarbeiten kümmert. Zu konstatieren ist allenfalls ein Wandel von Einstellungen, weniger jedoch das Verhalten bei der Verteilung von Haushaltsaufgaben.

Während die Forschungsergebnisse zur Arbeitsteilung im Haushalt insgesamt ein Bild deutlicher geschlechtsspezifischer Rollenmuster zeigen, sind die Differenzen bei der Betreuung und Erziehung der Kinder nicht so stark ausgeprägt.³⁰⁶ Rosemarie Nave-Herz verweist in diesem Zusammenhang auf empirische Untersuchungen, die zeigen, „dass das väterliche Verhalten – vor allem ihren Säuglingen und Kleinkindern gegenüber – mit Attributen, wie Zärtlichkeit usw. zu beschreiben ist. Mit der Mutterrolle ist heutzutage also nicht mehr das Monopol auf expressives Verhalten in Pflege- und Betreuungssituationen verknüpft.“ (Nave-Herz 1989, 215) Hieraus kann jedoch nicht auf eine Entdifferenzierung der geschlechtsspezifischen Rollen geschlossen werden. Es besteht faktisch weiterhin eine innerfamiliale Arbeitsteilung, auch wenn sie an normativer Kraft verloren hat und unter spezifischen Bedingungen durchbrochen wird. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bestätigen dies: Eine geschlechtsspezifische Erziehung geschieht nach wie vor. Obwohl Väter in der Erziehung präsent sind, überwiegt der mütterliche Anteil. Vor allem in den höheren sozialen Schichten beschäftigen sich Väter in steigendem Maße am Abend mit ihren Kindern. Ritualelemente, die im Laufe des 18. / 19. Jahrhunderts entstanden, wie Singen, Vorlesen, Beten, werden in steigendem Maße von Männern wahrgenommen. Die regelmäßige Durchführung und Kontrolle hygienischer Maßnahmen liegen dagegen eher im weiblichen Tätigkeitsbereich.

Veränderte Familienformen führen ebenfalls zu einer differenten geschlechtsspezifischen Aufteilung. Ist ein Vater alleinerziehend, übernimmt er auch die Tätigkeiten der Mutter. Die Frage, ob Väter ihre Kinder anders ins Bett bringen als Mütter, kann bejaht werden. Väter sind eher im Dialog mit den Kindern präsent - in Form von Lesen, Singen etc. - und weniger in der Anleitung zur Hygiene. Ob Väter die Rituale anders ausführen als Mütter, lässt sich nur schwer beantworten, da neben der geschlechtsspezifischen Ausprägung individuelle Elemente das Verhalten steuern. Heute haben Väter jedoch zu ihren Kindern ein ähnlich vertrauensvolles Verhältnis wie Mütter. In bedrohlichen Situationen zeigt sich das Vertrauen der Kinder: Haben Kinder Angst, suchen sie die Zuwendung beider Elternteile, nur in wenigen Fällen werden Mütter bevorzugt.

³⁰⁶ Vgl. dazu die Ausführungen zu Müttern und Vätern in Familien bei Frieberthäuser 2007, 179 ff

Geschwister spielen im abendlichen Einschlafprozess eine wichtige Rolle.

Jüngere Geschwister sind der Grund für eine eingeschränkte Beschäftigung der Eltern mit den älteren Kindern. In der bundesrepublikanischen Gesellschaft wachsen jedoch immer mehr Kinder als Einzelkinder auf. Diese sind auf sich gestellt und müssen Entwicklungsaufgaben ohne Vorbilder in der engeren Familie bewältigen. Sie müssen keine konkurrierenden Kämpfe führen und erfahren ein ungeteiltes Maß an Zuwendung von den Eltern.

Geschwister prägen familiale Interaktionen und den Sozialisationsprozess entscheidend.³⁰⁷ Die Beziehung zwischen den Eltern und einem Kind stellt sich wie eine Zweiergemeinschaft Elternpaar versus Kind dar. Zwar nimmt das Kind die Eltern als zwei getrennte Individuen wahr, trotzdem bilden diese im Hinblick auf viele Erziehungsaufgaben eine Einheit.³⁰⁸ Bei zwei oder mehreren Kindern kann die Einheit der Geschwistergruppe ein Gegengewicht zu den Eltern bilden. In Familien mit mehreren Kindern formiert sich neben Eltern- und Eltern-Kind-Dyaden ein Subsystem von Geschwistern, in dem ganz wesentliche Erziehungs- und Sozialisationsprozesse stattfinden.

Ältere Geschwister haben in ihrem Verhalten Vorbildfunktion für jüngere Geschwister. Zudem erkämpfen sie nicht nur für sich, sondern auch für ihre jüngeren Geschwister Rechte und Privilegien. Außerdem wird die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzuversetzen, eine andere Perspektive zu übernehmen, geschult, indem ältere Kinder jüngere Geschwister beschützen. Innerhalb der beschriebenen Verhaltensweisen und darüber hinaus leisten ältere Geschwister Erziehungsarbeit. Ältere Schwestern übernehmen diesbezügliche Rollen besonders häufig und füllen diese oft auffallend intensiv aus.³⁰⁹ Die Ergebnisse dieser Studie belegen dies. Wachsen Kinder mit Geschwistern auf und teilen sich diese ein Zimmer, findet am Abend ein Austausch statt, der den kindlichen Einschlafprozess entscheidend prägt. Kinder kommunizieren miteinander, wenn sie einschlafen. Ältere Geschwister geben den Jüngeren - manchmal auch umgekehrt - Anregungen, sind Ansprechpartner für Probleme und Ereignisse, die am Tag stattfanden und übernehmen so Erziehungsarbeit. Schlafen mehrere Kinder in einem Zimmer, fühlen sie sich nicht allein. Dies reduziert Angstgefühle, d.h. Kinder, die sich mit Geschwistern ein Zimmer teilen, verlassen seltener in der Nacht ihr Bett, um die Eltern aufzusuchen. Sie suchen und finden Trost bei der Schwester oder dem Bruder.

- ⇒ Soziale Interaktionen, die in Familien während des kindlichen Einschlafprozesses stattfinden, sind durch eine Pädagogisierung im Umgang mit den Kindern geprägt. Viele Eltern suchen ihre Erziehungskompetenz durch Ratgeberliteratur zu stützen. Die befragten Familien tragen Konflikte verbal aus, wobei auch hier eine „Pädagogisierung“ zu beobachten ist, d.h. Eltern erklären, verhandeln und schließen Kompromisse. Das Verhältnis von Eltern und Kindern am Abend ist durch Vertrauen und körperliche Nähe charakterisiert, aber auch durch fehlende Zeit und/oder mangelndes Interesse.

³⁰⁷ Vgl. dazu die detaillierten Ausführungen bei Gloger-Tippelt 2007, 157 ff

³⁰⁸ Georg Simmel (1983, 32-100) diskutiert ausführlich die Familienkonstellationen als Gruppe.

³⁰⁹ Mit geschlechts- und altersspezifischen Betreuungs-, Unterstützungs- und Beeinflussungsstrategien von Eltern und Geschwistern befasst sich Schmidt-Denter (1994, 73 ff) ausführlich (vgl. außerdem Schneewind 1994).

Dann übertragen Eltern Funktionen auf die Medien, die als „synthetische Babysitter“ fungieren.

Es ist eine Durchbrechung geschlechtsspezifischer Rollenmuster zu beobachten. Väter beteiligen sich an der Erziehungsarbeit, wobei sie die hygienischen Aufgaben eher meiden. Geschwister sind eine wichtige Instanz im innerfamilialen Sozialisationsprozess von Kindern.

(4) Funktionen von Ritualen im Familienalltag

Der vierte Fragenkomplex beschäftigt sich mit den in den Familien praktizierten rituellen Handlungsmustern und deren Auswirkung auf erziehende Komponenten und auf die Ausgestaltung des innerfamilialen Alltags. Welche Funktionen erfüllen Rituale in Familien? Welche Auswirkungen haben Rituale auf die Interaktionsmuster einzelner Familienmitglieder? Mehrere Aspekte erscheinen interessant:

- (a) Die Familie konstituiert sich als Gemeinschaft durch Rituale, die symbolische Inszenierungen sind. Im rituellen Handeln ergeben sich Spielräume für spontanes und kreatives Handeln, bei dem bestehende Normen der Gemeinschaft außer Kraft gesetzt oder verändert werden.
- (b) Im Ritual kommen der Körperlichkeit der Teilnehmer sowie dem inszenatorischen Charakter ihrer Handlung eine zentrale Bedeutung zu. In dieser Perspektive haben Symbole Zeichencharakter.
- (c) Das Ritual ist ein Ausdruck für die familiale Ordnung mit ihren impliziten Machtverhältnissen. Die verschiedenen Teilnehmer führen spezifische Arrangements auf, an denen die innerfamilialen Beziehungen sichtbar werden.
- (d) Im Ritual vollziehen sich Bildungsprozesse. Diese beziehen sich nicht nur auf die direkt vermittelten Informationen, sondern auch auf Werte, Normen und Regeln, die sich in den in rituellen Arrangements immanenten Bildern und Handlungen zeigen.
- (e) Rituale haben mit der Be- und Verarbeitung von Differenzerfahrungen wie Brüchen, Übergängen, Krisen und Ängsten zu tun.
- (f) Rituale reproduzieren die sich in ihnen zeigenden gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Sie können dazu benutzt werden, Menschen zu unterdrücken.
- (g) Soziale Gemeinschaften wie die Familie bilden und reproduzieren sich durch ritualisierte Formen der Interaktion und Kommunikation. Fehlen Rituale, werden sie neu geschaffen.

Zu (a)

Rituale stabilisieren die soziale Gemeinschaft der Familie. Sie dienen dazu, sich der Präsenz der Gemeinschaft immer wieder zu versichern und durch Wiederholung zu bestätigen. Das Ritual selbst ist gekennzeichnet durch Vielschichtigkeit und Multidimensionalität. Es besteht die Möglichkeit für spontanes und kreatives Handeln. Ist eine Anpassung an veränderte Bedingungen möglich, stärkt dies die Beziehung der Ritualteilnehmer untereinander.

Nach Bergensen (2003, 51 ff) bewegt sich das soziale Leben ständig zwischen zwei Polen: zwischen Individualität und Kollektivität. Das Ritual bildet dabei den grundsätzlichen Vermittlungsmechanismus, der wiederholt eingesetzt wird, um isolierte Individuen in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren. Soziale Ordnung und persönliche Identität stehen in einer symbiotischen Beziehung, die jedoch ambivalent ist. Zum einen stabilisiert die soziale Ordnung die Individuen und vermittelt Sicherheit. Zugleich aber üben die sozialen Normen Druck aus: Sie kanalisieren Gedanken, Emotionen und Wahrnehmungen. Bedürfnisse, die im Alltagsleben nicht befriedigt werden, drängen nach einer Befreiung vom Druck der sozialen Ordnung.³¹⁰ Die Aufhebung der Alltagsnormen ist bedrohlich für die Aufrechterhaltung der inneren sozialen Ordnung einer Sozietät. Findet sie geleitet statt, wird die Kommunität als solche gestärkt. Elemente, die die soziale Gemeinschaft in Frage stellen, werden oftmals separiert und zeitlich begrenzt ausgelebt. Die Entlastung vom Druck der Gemeinschaft nimmt angestauten Wünschen und Trieben ihre verändernde, manchmal auch zerstörerische Macht. In solchen Phasen erfahren die Teilnehmer konkret, wie das soziale Miteinander Sicherheit gibt: Die Erfahrung des Nicht-Gewöhnlichen erneuert das Bedürfnis nach der Stabilität der bekannten Abläufe.³¹¹ Phasen der Aufhebung gewöhnlicher Regeln sind demnach für die Erhaltung der Ordnung unerlässlich.

In diesem Zusammenhang ist der folgende empirische Befund³¹², der zu den kindlichen Einschlafritualen überleitet, interessant. Ein befragter Vater erzählt, dass seine Tochter nach dem Einschlafritual ein Glas Wasser verlangt. Die Entstehungsgeschichte dieses Phänomens erklärt er folgendermaßen: „*Vorher waren die Rituale länger und da waren wir dann mittlerweile froh, dass es nur noch ein Glas Wasser war. Also, eine Zeitlang ging's gerade mit dem Pinkeln...*“ Die Tochter verlangte demnach trotz einer geregelten Abfolge von Handlungen, die mit ihr und für sie vollzogen wurde, länger aufbleiben zu dürfen. Sie bestand darauf, das Einschlafritual auszudehnen. Dies ist ihr gelungen und stolz besteht sie auf dem, was sie durchgesetzt hat. „*Und dann gehen wir raus*“, meint der Vater. „*Manchmal sagen wir dann auch schon, wenn wir zu Bett gehen, dann bringen wir ein Glas Wasser mit und es kommt auch mal vor, dass wir es vergessen. Aber dann, wenn wir draußen sind, dann kommt meis-*

³¹⁰ Vgl. dazu auch bei Turner (1964, 234 ff) die Ausführungen zur Liminalität.

³¹¹ Vgl. hierzu die Aktivitäten in der Faschingszeit, die die normale gesellschaftliche Situation karikieren bzw. zeitlich begrenzt aufheben. Dies fängt soziale Unzufriedenheit auf und trägt dann insgesamt zu einer stabilen sozialen Situation bei. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Hennig (Chr. (1997) Reiselust. Frankfurt/Main, S. 90 ff), der sich mit Tourismus und Ritualen befasst.

³¹² Ausführlich können die im vorliegenden Kontext aufgeführten Begebenheiten im empirischen Teil der Studie nachgelesen werden.

tens das Glas Wasser.“ Auf Nachfrage erfahre ich, dass die Tochter dann ruft „*Ein Glas Wasser!*“ Und dann darf sie noch einen Schluck Wasser aus einem Glas trinken. Mag sein, dass sie zu trinken verlangt, weil sie noch durstig ist. Darüber hinaus macht sie jedoch deutlich, dass das von ihr erstrittene Ritual eingehalten wird, das Trinken selbst ist dann nebenschälich. Das Glas Wasser ist damit zu einem Bestand des Einschlafrituals geworden.

Die Probandin hat ursprünglich die Ordnung der Rituale durch eine chaotische Handlung durchbrochen. Mittlerweile jedoch ist die Unordnung beseitigt durch die Einbeziehung der unsystematischen Handlung in die Abfolge von Tätigkeiten, die vor dem Einschlafen praktiziert werden. Das ehemals störende Element ist domestiziert und selbst zu einem rituellen Bestandteil geworden. Ganz deutlich wird hier der die Gemeinschaft verbindende Charakter von Ritualelementen. Dies betrifft eben nicht nur Feste und Lebenskreisfeiern, die durch ihre Handlungen per se die beteiligte *societas* verbinden, sondern auch Aktivitäten, die die Regeln der Gemeinschaft in Frage stellen. Werden chaotische Elemente in Ritualelementen aufgefangen, stabilisieren sie sogar die Gemeinschaft, da die Unzufriedenheit sich nicht mehr gegen Elemente innerhalb der Sozietät richtet.

Das rituelle Handeln lässt demnach die Möglichkeit zu, Ritualelemente hinzuzufügen oder wegzulassen, bei denen die bestehenden Normen der Gemeinschaft modifiziert werden. Ludische Elemente dienen dann nicht nur einer „körperlich-inszenatorischen Selbstvergewisserung der Gemeinschaft“ (Wulf 2004, 12), sondern entschärfen Konflikte und reduzieren Ängste. So setzen Eltern in Grenzsituationen wie dem Zeitpunkt des Schlafengehens oder der Durchführung hygienischer Maßnahmen spielerisch Ritualelemente ein.³¹³ In Situationen der Differenzerfahrung, wenn Kinder Angst haben oder von bösen Träumen geplagt werden, greifen Eltern ebenfalls auf ludische Ritualelemente zurück oder sie stellen einen transzendenten Bezug her, indem sie spezifische Lieder, Spiele und Gebete einbringen. Manchmal schaffen sich Kinder ihre eigene rituelle Welt. Fabians Mutter begegnet den Ängsten ihres Kindes mit einem Traumnetz.³¹⁴ Schläft Fabian beim Vater, benutzt der ebenfalls ein Traumnetz. Obgleich es sich um ein differentes Objekt handelt, erfüllt es dieselbe Funktion.

³¹³ Turner (1985, 87) unterscheidet zwischen Liminalität und Liminoidität. Im Kontext ludischer Ritualelemente ist es angebracht von Liminoidität zu sprechen. Liminoidität bezeichnet einen spielerischen Ernst, der gewisse Grenzen wahrt. Inwieweit auch Liminalität eine Rolle in spielerisch anmutenden familialen Interaktionen spielt, bleibt der Interpretation des jeweiligen Einzelfalles überlassen. Fest steht, dass in den genannten spielerischen Aktionen ernstzunehmende Differenzen einzelner Familienmitglieder bearbeitet werden.

³¹⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen in e)

Zu (b)

In Ritualen kommunizieren Menschen auf der verbalen und der kognitiven Ebene. Rituale entstehen mit Hilfe von Körperbewegungen. In ihren szenischen Arrangements kommen nach Wulf (2004, 362 und 374) die Werte, Normen und Einstellungen der Beteiligten zum Ausdruck wie auch die soziale Beziehung der Ritualteilnehmer untereinander. Bilder, Szenen, Körperbewegungen und symbolische Rahmenbedingungen verdeutlichen dann die Innenwelt der Beteiligten.

Der verbalen Auseinandersetzung kommt im erzieherischen Geschehen sicherlich eine große Bedeutung zu. Dennoch gibt es weitere Dimensionen, die sich außerhalb der sprachlichen Ebene bewegen. Rituale sind vielschichtiger als Sprache und können in Gemeinschaften als Hilfsmittel zur Erweiterung der rein sprachlichen Kommunikation genutzt werden.³¹⁵ Sie sind eine Art Mitteilungsform, die die Mitteilung nicht von der Handlung trennt. Manchmal ist es leichter, sich in Form von Ritualen zu verständigen als dies verbal geschehen könnte.

In diesem Sinne erzählt der 9-jährige Oktay, dass er eine Bettdecke habe, die in der Nacht häufiger auf den Boden falle. Aus diesem Grund klemmt die Mutter jeden Abend die Bettdecke unter die Matratze. „*Ja, meine Mutter hat das Bettzeug festgemacht. ... Sie klemmt sie immer in die Ecken so. Sie klemmt sie rein, damit sie nicht runterfällt.*“ Auch die Schwester, die mit Oktay im selben Zimmer schläft, berichtet davon, wie die Mutter jeden Abend komme und die Bettdecke von Oktay fest verankere. Dieses Ritual dürfe nicht fehlen, der Bruder könne erst dann einschlafen, wenn die Mutter die beschriebene Handlung vollzogen habe. Oktay versichert sich durch das Bestehen auf eben diesem Ritual der Anwesenheit der Mutter. Ginge es nur um das Befestigen der Decke, müsste diese Tätigkeit nicht jeden Abend wiederholt werden. Zudem könnten diverse Personen diese Handlung vollführen, einschließlich Oktay selbst. Die Symbolik dieser Handlung vermittelt Oktay jedoch die Gewissheit, dass die Mutter ihn in der Nacht nicht verlässt. So wie sie die Decke fest zieht, so hält sie auch ihn fest. Er kann sich darauf verlassen, auch in der Nacht behütet zu sein und am nächsten Morgen in gewohnten Verhältnissen aufzuwachen.

³¹⁵ Bergesen (2003, 60 ff) bezeichnet diese Rituale als Mesoriten. Die rituelle Praxis besteht auf dieser Ebene aus Gesten der Ehrerbietung und des Benehmens etc., die zwischen sozialen Rollenspielern ablaufen.

Zu (c)

Pädagogen und Pädagoginnen sind wichtige Begleitpersonen innerhalb ritueller Handlungen. In der Familie sind die Beziehungen zwischen den Beteiligten durch individuelle, einzigartige Momente (Diana-David) und durch Rollenerwartungen, die durch den jeweiligen Status festgelegt sind (Vater-Kind), geprägt.

Innerhalb von Statuspassagen fungieren erwachsene Bezugspersonen oft als Begleiter im Lebenslauf, auch wenn sie sich dessen nicht bewusst sind. In familialen Zusammenhängen ist die statusbegleitende Rolle, die den Eltern zukommt, leicht nachvollziehbar, beispielsweise an Kindergeburtstagen oder am 1. Schultag.³¹⁶

Aber auch beim Einschlafen übernehmen Eltern Patenfunktionen. „*Ja, wir gehen eigentlich immer so ins Bett. Mama sagt immer: „Schlafanzug anziehen!“ Dann liest sie uns ein Buch vor und dann gehen wir Essen hier am Tisch und dann gehen wir ins Bad und putzen die Zähne und dann gehen wir ins Bett.*“³¹⁶, berichtet die sechsjährige Diana. Die Mutter gibt die Rituale vor und kümmert sich darum, dass diese auch eingehalten werden. „*Mama sagt immer*“, macht ganz deutlich, dass die Mutter diejenige ist, die das kindliche Einschlafen überwacht und als Begleiterin fungiert.

Die Mutter ist hier - wie in der Mehrzahl der befragten Familien - die Person, die kulturelle Traditionen weitergibt und deren Inhalt und Ausgestaltung maßgeblich bestimmt. Auch in anderem Kontext ist bereits auf die Frau als „Bewahrerin und Hüterin der Familie“³¹⁷ hingewiesen worden. Innerfamiliale Aufgabenverteilung, die Weitergabe von Traditionen bzw. die Ausgestaltung spezifischer Ritualelemente sind wichtige Funktionen, die bisher nur selten zur Kenntnis genommen werden. Läuft doch nach Karakasoglu (2000, zit. In Beck-Gensheim 2004, 59) die in den westlichen Industriegesellschaften übliche Einteilung vom gesellschaftlich wichtigen Ort der Öffentlichkeit – gleichgesetzt mit dem Wirkungsbereich von Männern – und dem gesellschaftlich weniger wichtigen Ort der Familie – gleichgesetzt mit dem Wirkungsbereich von Frauen – Gefahr innerfamiliale Machtpotentiale nicht zur Kenntnis zu nehmen. Dabei beeinflusst die Weitergabe kultureller Traditionen bzw. die spezifische Ausgestaltung von Ritualen nicht nur innerfamiliale Erziehungsprozesse und damit die Verhaltensmuster und Denkstrukturen der nachfolgenden Generationen, sondern auch die zukünftige Ausgestaltung unserer Gesellschaft.

Neben der Struktur und dem zeitlichen Ablauf, den pädagogische Begleitpersonen vorgeben, bekommen Kinder wichtige Informationen. Wählt man Begriffe, die der anthropologischen Forschung entlehnt sind, rückt die rituelle Begleitung des kindlichen Einschlafens in den Vordergrund. Dann nämlich werden statt Einschlafgeschichten und Gebeten „heilige Informa-

³¹⁶ Vgl. die Ausführungen zum Kindergeburtstag und zur Einschulung in Kapitel I 2.1
Auch in Formen der öffentlichen Erziehung gibt es die, wie Lenzen (1997, 12) es nennt „lebensbegleitende Sorge um das Individuum“.

³¹⁷ Schwarz (1984, 96) bezeichnet die Frau als diejenige, die sich um die Familiengeschichte kümmert. Im Kontext der Urlaubsfotografie ist sie für das Sammeln und Präsentieren der Fotos zuständig.

tionen“ gegeben und Übungen vollzogen, die den Eintritt in einen Statuswechsel - in diesem Fall in den Schlafzustand begleiten. „*Dann liest sie uns ein Buch*“ steht für Einschlafgeschichten. Sicherlich dienen Geschichten der Unterhaltung, gleichzeitig übermitteln sie Informationen und tradieren kulturelles Wissen. Dies wird im nun folgenden Abschnitt genauer ausgeführt.

Zu (d)

Rituale tradieren kulturelles Wissen. Menschen übernehmen Werte und Normen durch sich in den rituellen Ausgestaltungen findenden Bildern und Handlungen. Rituale selbst sind bildungsimmanent.

Rituale verkörpern immer auch gesellschaftliche Werte, Normen und Idealvorstellungen. Das Praktizieren von Ritualen trägt dazu bei, dass die nachfolgende Generation, die sich in den Ritualen inszenierende soziale Ordnung verinnerlicht – im Sinne von Christopf Wulf (2004, 9) inkorporiert – und im späteren Handeln diese Ordnung wieder hervorbringt. Dies gilt insbesondere für Rituale, die Statuspassagen begleiten. Hier wird ein spezifischer Umgang in lebensgeschichtlich bedeutsamen oder krisenhaften Ereignissen mit bestimmten Formen der Bewältigung aufgezeigt, auf die später immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Aber auch in Alltagsritualen tradiert sich kulturelles Wissen im Sinne einer Weitergabe von kulturellem Kapital (Bourdieu 1983). Durch Einübung und Inkorporierung in Gestalt eines Habitus werden die Zuschreibungen zur zweiten Natur. Rituale erziehen zu bleibenden Dispositionen und Gewohnheiten. Bourdieu (1990, 88) verdeutlicht dies durch den Satz „*Werde, was Du bist.*“ Neben der kollektiven Identitätsbildung (Audehm, Wulf, Zirfas 2007, 426) übermitteln Einschlafrituale Wissen in Form von Informationen. Dazu eine Interviewpartnerin: „*Also, wenn ich sie ins Bett bringe, bete ich meistens mit den Kindern. Das habe ich irgendwie so daheim, da kann ich mich noch daran erinnern, das hat mein Vater auch so mit uns gemacht und das möchte ich meinen Kindern auch mitgeben.*“

Die Probandin hat positive Erinnerungen an das abendliche Beten. Daher übernimmt sie dieses Ritual. Damit bestätigt sie die sich in dem Gebet äußernden Wertvorstellungen und Normen. Zudem verdeutlicht dies die kollektive Bildungsaufforderung an die Familie die individuelle Entwicklung bezogen auf christliche Werte und kirchliche Autorität zu ermöglichen. Insofern steht das Abendgebet für die Verbindung christlicher Glaubensinhalte mit der familialen Lebenspraxis, die Religion individuell bedeutsam werden lässt.

Über die indirekte Inkorporierung von Normen, Werten und Wissen hinaus, ist die rituelle Handlung selbst ein Bildungsprozess. Nach Wulf (2004, 8) vollzieht sich ein erheblicher Teil der Bildung von Kindern und Jugendlichen in Ritualen.

Die Wissensvermittlung in Form kindlicher Einschlafrituale ist ein kulturübergreifendes Phänomen. In allen menschlichen Gesellschaften vermitteln Ältere den Jüngeren vor dem Einschlafen Wissen. Dies führt zu der Frage: Worin besteht die bildende Wirkung von Ritualen allgemein? Und gibt es eine spezifische Bildungswirkung von Einschlafritualen?

Die Nachhaltigkeit der Bildungswirkung von Ritualen besteht in ihrem repetitiven, symbolischen und performativen Charakter (Wulf 2004, 9). In rituellen körperlichen Inzenierungen sind mehrere Sinne eingebunden. So wird die Information auf unterschiedliche Weise aufgenommen. Symbole aktivieren als Bilder die innere Vorstellungswelt der Teilnehmer. Das repetitive Wesen der Rituale sorgt für eine ständige Wiederholung des Wissens.

Die Untersuchungen der kognitiven Neurobiologie und der Neuropsychologie belegen, dass durch Wiederholungen die synaptischen Verbindungen zwischen den Nervenzellen als wesentliche Voraussetzung für das Lernen und Speichern von Gedächtnisinhalten gebildet werden. Die Stimulation des Gehirns zur Bildung neuer Synapsen erfolgt am Tag, ihre Ausprägung ist indes ein Prozess, der vorwiegend in der Nacht stattfindet. Rituale, zumal Einschlafrituale, sind demnach besonders geeignet, die Lernleistung des Menschen zu steigern, da das Gehirn kurz vor dem Einschlafen optimal auf die Ausweitung der neuronalen Verbindungen eingestellt ist. Geschichten, Lieder, Spiele, Wahrnehmungen und Informationen, mit denen sich Kinder vor dem Einschlafen beschäftigen, prägen sich so besonders gut ein.

Und es gibt ein weiteres wichtiges Faktum aus der Neurobiologie: Nicht allein die Bildung neuer Synapsen steigert die Lernleistung von Menschen, auch unser Wohlbefinden trägt wesentlich zu einer Steigerung unserer Lernleistung bei. Gelernt wird, indem Wahrnehmungen über das limbische System, besonders über Amygdala und Hypothalamus, als angenehm oder unangenehm empfunden werden (Michaels 1999, 42f). Deshalb entwickeln Einschlafgeschichten, Lieder und Gebete etc., die in einer rituellen, sicheren und angenehmen Atmosphäre stattfinden, eine weite Bildungswirkung.

Zu (e)

Im Ritual zeigt sich ein Bezug zur Transzendenz oder es wird in angsterfüllenden Situationen praktiziert.

In Ritualen zeigt sich der Bezug auf eine transzenderende, auf eine jenseitige, höhere geheilte Welt (Michaels 1999, 36). Durkheim ist sogar der Ansicht „On ne peut donc définir le rite qu' après avoir défini la croyance“ (1912, 50), dass Rituale nicht ohne Glauben gedacht werden können. Diese Aussage geht konform mit einer der ursprünglichen Bedeutungen des Wortes „Ritual“ bzw. mit dem frühen Gebrauch des Begriffes im religiösen Kontext.³¹⁸ Die Einbeziehung des religiösen Anteils vermag Rituale von bloßer Routine zu trennen. Im Kontext der Einschlafrituale spielt der Bezug auf eine höhere, transzendenten Welt eine wichtige Rolle. Transzendenz beschränkt sich aber nicht ausschließlich auf den religiösen Bezug. Wulf und Zirfas sprechen davon, dass „Gemeinschaften beginnen sich selbst mehr und mehr zu ‚heiligen‘, ohne auf traditionelle religiöse Motive und traditionelle religiöse kirchliche Institutionen zurückzugreifen“ (2004, 377). Sie sprechen von einer profanisierten Sakralität. Dann bezieht sich Transzendenz nicht immer auf religiöse Überhöhungen. Auch Gemeinschaften selbst zelebrieren eine übergeordnete Wirklichkeit, indem sie die ihnen immanenten Werte, Normen etc. feiern. Wenn Vorstellungen nachweisbar sind, die transzendenten Wirksamkeit auf Gegenstände, Handlungen, Menschen, Gemeinschaften etc. übertragen, dann liegt nach Michaels (1999, 37) innerhalb einer rituellen Handlung der Bezug zu einer übergeordneten Wirklichkeit vor. Die Transzendenz bzw. Ausrichtung an allgemeinen Werten muss dem einzelnen Ritualteilnehmer jedoch nicht bewusst sein. An irgendeiner Stelle ist sie aber nachweisbar.

Betonen Rituale einen zeitlichen, räumlichen, individuellen oder soziale Übergang und verweisen auf übergeordnete Normen, Werte und Regeln, so verstärken sie in den sozialen Zusammenhalt. Das kollektiv geteilte Wissen und die aufgeführten Handlungspraktiken inszenieren und bestätigen so die bestehende Ordnung. In persönlichen Krisen oder alltäglichen Ängsten schaffen Rituale ein vertrautes Umfeld.

In angstbesetzten Situationen bedienen sich die Ritualteilnehmer einer Symbolik, die die Transformation von Erfahrungen auf eine andere Bedeutungsebene ermöglicht. Kindliche Einschlafrituale sollen den Übergang begleiten: Den Übergang vom Tag zur Nacht, vom Licht zum Dunkeln, vom wachen Bewusstsein zum schlafenden Zustand. In dieser Situation helfen ritualisierte Handlungsmuster die Differenzerfahrungen zu be- und verarbeiten. Häufig haben die Rituale einen religiösen Bezug (z.B. Kindergebete am Abend), häufig verweisen sie auf die Sicherheit der Gemeinschaft, (Verabschiedung zwischen Eltern und Kindern). Manchmal beziehen sie sich im Sinne der von Wulf und Zirfas beschriebenen profanisierten Sakralität auf eine transzenderende Welt ohne eine Verbindung zur Religion herzustellen. Dies zeigen die folgenden Beispiele.

³¹⁸ Vgl. Kapitel I 2.

Eine Interviewpartnerin erzählt, dass ihre Tochter manchmal, wenn sie schlecht geträumt habe, ans Bett komme und dann gemeinsam mit der Mutter ein Lied singen möchte: „*Wir haben da so ein Lied zum Geister vertreiben, oder so gegen schlechte Träume. Das ist dann für den Fall. Ich weiß gar nicht, von wem das ist. Böse Träume lässt euch sagen, euch kann jedes Kind verjagen. Kommt nur ja nicht her zu mir.*“ Es geht halt so ein paar Strophen, dass man eigentlich einfach aufwachen muss und dann sind sie weg.“ Das Ritual erfüllt in diesem Beispiel mehrere Funktionen: Zunächst hilft es dem Kind, wenn es die Nähe einer vertrauten Person sucht. Körperkontakt vermittelt Sicherheit und Geborgenheit, das Kind weiß nicht nur rational, dass es nicht allein ist, es spürt dies auch mit seinen Sinnen. Darüber hinaus gewinnt das Kind durch das Unterbrechen der bisherigen Tätigkeit einen Abstand zur belastenden Situation. Der Text des Liedes gibt ihm zudem Mut und vermittelt ihm das Gefühl, Ängste überwinden zu können.

Es gibt eine große Bandbreite von Handlungen und Objekten, die Kindern die Angst am Abend nehmen. So hat ein befragter Junge, wenn er bei seiner Mutter übernachtet, ein spezielles Traumnetz. „*Bei der Mama, wenn ich bei der schlafe, da ist es so, da haben sie immer so ein Netz da, so ein Traumnetz und da schlafe ich immer ganz gut.*“ Und er fügt hinzu. „*Ich hab' hier keins. Aber das ist egal. Aber in meinem Zimmer oben träume ich meistens gut, weil da hat die Marie mir so Drachen gebastelt, zwei Stück. Einen für mich und einen für Papa. Und deswegen krieg' ich nicht so ,ne Angst.*“

Zu Zeiten, an denen er nicht bei der Mutter schläft, benutzt er ein selbst bestimmtes Objekt: ein von der Schwester gebastelter Drache. So transformiert er selbstständig ein Objekt zu einem transzendenten Symbol.

Zu (f)

Rituale können unterdrücken und gesellschaftliche Macht- und Gewaltverhältnisse verschieben, stützen und reproduzieren. Indem Sie dem Anschein nach natürlich sind, spielen sie eine zentrale Rolle im Gefüge der Macht. Die Inszenierung verdeckt den historischen und gesellschaftlichen Charakter von Ritualen, der gewährleistet, dass rituelle Handlungen verändert, ersetzt oder abgeschafft werden können.

Rituale sind bisher weitgehend als sinnvoll und nutzbringend dargestellt worden. Die Probleme und Schwierigkeiten, die Rituale auch in sich tragen, dürfen allerdings nicht verschwiegen werden. Da Rituale per se eingeführte Handlungen sind, die während des Vollzugs nicht hinterfragt werden, bergen sie die Gefahr in sich, Wahlmöglichkeiten und individuelle Freiheiten zu beschneiden. Auf die Ambivalenz von Ritualen hat Annemarie von der Groeben (1999) innerhalb der „schwarzen Pädagogik“ aufmerksam gemacht. Friebertshäuser (2004, 34) hat die problematischen Formen des Ritualmissbrauchs im Kontext der Heimerziehung problema-

tisiert. Wulf (2004, 9) und Zirfas (2004, 69) haben ebenfalls auf den Aspekt der Macht in Ritualen hingewiesen.

Hierzu nun ein historisches Exempel, in welchem das hygienische Verhalten vor dem Schlafen genau geregelt wird. Wir bleiben demnach bei den Alltagsritualen, beim kindlichen Einschlafprozess, verlassen aber die Gegenwart. Wir verlassen ebenfalls die Familie und begeben uns in eine öffentliche Einrichtung.

Die folgende Quelle ist einem Gesetz für die Lebensordnung von Anstaltszöglingen entnommen. Darin heißt es: „*Nach der Ankunft in den Schlafsälen spült sich jeder den Mund aus, entkleidet sich, legt seine ausgezogenen Kleidungsstücke und setzt seine Schuhe oder Stiefel an die bestimmte Stelle. Wer einen Kammertopf gebraucht hat, muß solchen so tief unters Bett stellen, daß kein An- und Umstoßen von der (sic!) Vorübergehenden zu befürchten ist. Nachdem man sich untereinander gute Nacht gewünscht hat, darf nicht weiter gesprochen werden.*“³¹⁹ Vor dem Schlafengehen mussten die Kinder demnach Zähne putzen, d.h. Mund ausspülen, Anziehsachen zusammenlegen, den Nachttopf nach Benutzung unters Bett stellen und nach dem Wünschen einer Guten Nacht einschlafen. Die Aufzählung dieser Tätigkeiten ist stringent und ein unbedingter Gehorsam ist erforderlich. Das Ritual dient dazu, Kinder zu einem bestimmten Verhalten zu erziehen. Es ist ein Beispiel für die (un-)heimliche Macht der Rituale, die mit Strenge und Unnachgiebigkeit, kindliche Eigenart in eine kollektive Lebenslage zwingt. Hier haben die Rituale eine normative Ordnung, die in Machtsituationen eingebettet ist. Die Machtstrukturen drücken sich in den spezifischen alltäglichen sozialen Interaktionen aus, bestimmen und reproduzieren diese aber auch. Rituale in diesem Sinn unterdrücken individuelle Ausprägungen, behindern persönliche Entwicklungen und generieren spezifische Strukturen. Aus diesem Grund haben Angehörige der 68-Generation mit ihrer pädagogischen Kritik gerade bei den verkrusteten Ritualen und deren negativen Auswirkungen angesetzt.

Zu (g)

Rituale gehören zum menschlichen Leben. In ihnen kommen kulturelle Haltungen und soziale Beziehungen zum Ausdruck. Fehlen sie, werden sie neu geschaffen.

Friebertshäuser (2004, 34) beschreibt den Prozess der Entritualisierung von Ritualen in der Heimerziehung, der zur „Individualisierung, Differenzierung und Entstrukturalisierung als handlungsleitende Prinzipien“ führte. Zwar habe dies eine stärkere Individualisierung bewirkt

³¹⁹ C.J.R. Christiani: Gesetze und Verfügungen für die Lebensordnung der Anstaltszöglinge (1802) §28 zit. In Rutschky 1988, 203

und einen größeren Freiraum von Kindern und Jugendlichen, aber gleichzeitig seien fehlende Rituale durch Initiationsäquivalente ersetzt worden.³²⁰

Göhlich hat darauf hingewiesen, dass Kinder eigene Rituale schaffen. Am Beispiel des Übergangs vom Unterricht zur Pause in der Schule führt er dies (mit Wagner-Willi 2001, 196ff) detailliert aus. Bereits Schultheis (1998, 186f) hatte herausgefunden, dass Kinder rituelle Arrangements kreieren, um Sicherheit und Geborgenheit zu erlangen.

Auch vor dem Einschlafen gilt: Existieren keine Rituale, weder familieninterne, noch durch gesellschaftliche Normen gebildete, erdenken Kinder selbstständig Handlungen. So stellt ein befragter Junge seiner Mutter, bevor er einschläft, Fragen, die den morgigen Tag betreffen. „*Ich habe ihn ins Bett gebracht. Ich habe ihn geküsst und er hat mich noch gefragt, was er morgen macht. ... Ja, er hat ein paar Fragen. Ich muss antworten, sonst kann er nicht schlafen.*“ Die interviewte Mutter präzisiert den Inhalt der Fragen: „*Was wollen wir morgen machen? Wohin gehen wir morgen? So was, so Kleinigkeiten.*“ Das Kind schließt erst mit dem Tag ab, wenn es sich mental auf das Kommende vorbereitet. Die äußeren Bedingungen sind gleich, und das ist wichtig, d.h. das Kind liegt im Bett, Ansprechpartnerin ist die Mutter, die durch keine andere Person ersetzt werden kann. Inhaltlich kreisen seine Gedanken um das, was ihn erwartet, wenn er aufwacht. Ganz deutlich ist hier der Übergang zu spüren, der stattfindet, wenn das Kind einschläft und wenn es aufwacht. Der Übergang auf eine differente Bedeutungsebene. Mit dem Ritual bearbeitet das Kind die Differenzerfahrung.

- ⇒ Die Ausführungen haben gezeigt: Rituale sind im pädagogischen Alltag von Familien nicht nur gegenwärtig, sondern sie prägen diesen entscheidend. Rituale strukturieren das innerfamiliale Leben, transportieren Regeln, Werte und Normen. Sie sind wesentlich am Sozialisationsprozess von Kindern beteiligt.

³²⁰ Dalferth (1999, 386) hat darauf hingewiesen, dass sich in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung, Rituale entwickeln, wenn sie fehlen. Nach Daferth ist die Situation in der Heimerziehung gegenwärtig, durch eine starke Individualisierung in den Betreuungsformen und einen gewissen Freiraum, der Kindern und Jugendlichen gewährt, charakterisiert. Dies hat dazu geführt, dass eine rituelle Begleitung der Betreuten nur eine untergeordnete Rolle spielt. Immer wieder organisieren Kinder und Jugendliche daher selbst Initiationsäquivalente. Dabei kann es - und darauf weisen Kłosinski (1991), Dalferth (1999, 392) und Friebertshäuser (2001, 498) explizit hin - zu Regelübertretungen kommen. Es besteht die Gefahr, dass sich unter bestimmten Bedingungen Initiationsäquivalente entwickeln, die Personen diskriminieren oder verletzen. Zu denken ist hierbei beispielsweise an Formen von Aufnahmeritualen, die Neue diskriminieren oder Aufgaben verlangen, die gefährlich sind (Trinkgelage, Mutproben, Lächerlich-machen etc.).

(5) Spezifika von Familien mit Migrationshintergrund

Der fünfte Fragenkomplex gilt den Differenzen in der Ausgestaltung kindlicher Einschlafrituale zwischen den befragten Probandengruppen - deutsche Familien und solche mit türkischem Migrationshintergrund.

Zunächst geht es allgemein um den Einfluss kultureller Umgebungsbedingungen auf das ausgewählte Erziehungsphänomen, den kindlichen Einschlafprozess.

Das Erziehungsverhalten türkischer Migrantinfamilien ist geprägt durch die Herkunftskultur. In weiten Teilen ist diese Kultur lebendig und wird im Besonderen innerhalb der eigenen Gemeinschaft gelebt. Erziehung erweist sich – und dies wird durch die Ergebnisse im ethnologischen und historischen Feld bestätigt – als ein ziemlich konstantes Phänomen. Die Zuwandererfamilien mit türkischen Wurzeln, die nach dem Anwerbevertrag der BRD mit der Türkei im Jahr 1961 nach Deutschland kamen, stehen in der Tradition der in der Türkei entwickelten und damals präsenten Kinderkulturen. Diese türkische Kinderkultur bezogen auf kindliche Einschlafrituale ist in den befragten Familien kaum existent. Die erste Generation, die in den 60-er Jahren in die BRD einreiste, praktizierte noch kinderkulturelle Elemente, die dem türkischen Kontext entlehnt waren.³²¹ In den untersuchten Gruppen ließen sich solche Ritualelemente nicht finden.³²²

Wie begleiten die befragten Familien ihre Kinder beim „Zu-Bett-Gehen“? Bevor die spezifischen Ausprägungen kinderkultureller Einschlafrituale in türkischstämmigen Familien genannt werden, weise ich nachdrücklich darauf hin, dass die Ergebnisse nur Tendenzen darstellen, da die einzelnen Befragungsgruppen nicht homogen sind. Es ist bereits betont worden, dass die Ausprägung kultureller Muster in erster Linie durch sozio-ökonomische Zugehörigkeiten bestimmt sind (Bourdieu 1993) und nicht durch die ethnische Herkunft.

Die befragten Familien mit Migrationshintergrund entstammen mehrheitlich der mittleren und unteren sozialen Schicht. Die agrarische und kleinbürgerliche Herkunft im Heimatland ist für die Ausprägung kinderkultureller Elemente bedeutsam. Den im Folgenden genannten Spezifika lassen sich nicht immer alle Familien zuordnen. Sie sind daher eher als Orientierung denn als feststehende Größe zu verstehen.

Welche Spezifika weisen die befragten Zuwandererfamilien mit türkischem Migrationshintergrund auf? Zunächst betrachten wir wichtige Elemente impliziter Erziehung in den Familien.

Implizite Erziehung zeigt sich in der Partizipation von Kindern im Alltagsleben, auch am Abend, an Funktionen, die Geschwister im Erziehungsprozess übernehmen und an einer ge-

³²¹ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Geschichten erzählen und Beten von Peris Mutter in Kapitel V 2.2

³²² Zum Verschwinden kinderkultureller Elemente im Kontext der befragten Familien Kapitel V 2.2, 2.3 und 2.4

schlechtsspezifischen Aufgabenverteilung in der Familie. Die Art der Erziehung spiegelt sich auch im Verhältnis von Eltern und Kindern. Deshalb fassen wir hier die wichtigsten Merkmale im familialen Miteinander zusammen, die sich für die Zeit des „Zu-Bett-Gehens“ herauskristallisiert haben. Auf der Grundlage dessen wenden wir uns dann den innerfamilialen Veränderungsprozessen zu, die ursächlich durch die Migrationssituation bedingt sind. Diese betreffen sowohl die Gestaltung des familialen Alltagslebens wie auch die Ausgestaltung kinderkultureller Ritualelemente.

Welche Elemente impliziter Erziehung lassen sich nun in den befragten Familien feststellen? Die Ausgrenzung der Kinder aus dem Erwachsenenleben ist in den befragten türkischen Familien nicht so ausgeprägt wie in den deutschen Haushalten. Betrachtet man den familialen Kontext, so zeigt sich, dass die befragten türkischstämmigen Kinder selten ein Zimmer für sich allein haben, mehrheitlich schlafen sie mit Geschwistern in einem Raum.

Darüber hinaus nehmen die befragten türkischen Kinder oft am Abendprogramm der Erwachsenen teil, was sich, wie ausgeführt, in späteren Einschlafzeiten manifestiert. Der Prozess des Einschlafens wird dann als soziales Miteinander erlebt, von welchem die Kinder erst dann isoliert werden, wenn sie nicht mehr in der Lage sind, die Geschehnisse zu verfolgen, d.h. wenn sie so müde sind, dass sie sofort einschlafen. In der Regel nehmen die Kinder am Programm der Erwachsenen teil oder sie beschäftigen sich innerhalb ihrer Altersgruppe miteinander. Es kann auch vorkommen, dass sie bestimmten Tätigkeiten allein nachgehen, wobei sie die Welt der Erwachsenen als eine sie umgebende Kulisse wahrnehmen.

Sind die befragten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund früh ins Bett geschickt worden, wird von ihnen erwartet, dass sie in ihrem Raum bleiben und in diesem ruhig sind, bis sie einschlafen. Den Kindern, die mit Geschwistern nächtigen, fällt es leicht, sich an diese Vorgabe zu halten. Diejenigen, die allein in einem Raum schlafen, suchen oft noch, wie die deutschen Probanden auch, den Kontakt nach draußen: Die physische Nähe der Eltern vermittelt ihnen Geborgenheit, von diesen werden sie jedoch in ihren Bereich verwiesen. Leiden Kinder in der Nacht unter Angstgefühlen, ist es ihnen möglich, in den elterlichen Bereich einzudringen.

Die innerfamiliale Separation der türkischen Kinder in Deutschland bzw. deren Ausgrenzung aus Bereichen des Erwachsenenlebens stellt sich als eine durchlässige Komponente dar. Den Marginalisierungen außerhalb der innerfamilialen Gemeinschaft sind türkischstämmige Kinder genauso ausgesetzt wie die deutschen. Hier kann es zu Konfrontationen innerhalb der differenten kulturellen Strukturen der Aufnahmegerellschaft und der Sozietät der Migranten kommen.³²³

³²³ Mehrfach wurde ich in den Interviews mit den türkischen Probanden darauf hingewiesen, dass die Kinder abends nicht lange draußen spielen könnten, weil der kindliche Lärm die deutschen Nachbarn störe.

Innerhalb der impliziten Erziehung haben Geschwister eine große Bedeutung. Auch wenn die Kinderzahl der türkischen Familien, die in Deutschland leben, rückläufig ist, so scheint die Bedeutung von Geschwistern in Familien weiterhin groß zu sein.³²⁴ Gerade in der Migrationssituation übernehmen Geschwister zusätzliche Aufgaben und Funktionen, um entstandene Defizite auszugleichen.

Darüber hinaus sind Geschwister in türkischen Familien in der Lage migrationsbedingte Defizite, wenn nicht auszugleichen, so doch abzuschwächen. Dies betrifft vor allem die Bereiche, die die institutionellen Anforderungen der Aufnahmegerellschaft repräsentieren. Ältere Geschwister dienen den jüngeren nicht nur als Vorbild, sondern sie übernehmen Verantwortung, wenn es bestimmte Situationen erfordern.

Türkische Mädchen - so ein gängiges Urteil - sind für die Versorgung und Begleitung kleinerer Geschwister zuständig. Sind Töchter in Familien mit türkischem Migrationshintergrund wirklich verstärkt in die Erziehungsaufgaben involviert?

Die Resultate dieser Studie verdeutlichen den Aufbruch geschlechtlich orientierter Strukturen.³²⁵ Es gibt jedoch nicht nur ein Verhaltensmuster, es treten gleichzeitig mehrere Varianten auf. Zum einen gibt es ältere Schwestern, die Betreuungsfunktionen für jüngere Geschwister übernehmen.³²⁶ Untersuchungen, die sich mit der Wahrnehmung der Eltern wie auch der jugendlichen Kinder beschäftigen, belegen, dass türkische Töchter signifikant häufiger zur Erledigung von Aufgaben im Haushalt herangezogen werden als Söhne. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass ältere Schwestern häufig Betreuungsfunktionen für jüngere Geschwister übernehmen.³²⁷ Die türkischen Kinder fühlen sich stärker belastet als von ihren Eltern wahrgenommen wird, wobei die türkischen Töchter in diesem Punkt die höchste Wahrnehmungsintensität hatten (vgl. Sechster Familienbericht des BMFSFJ 2000, 108). Wie Untersuchungen zwischen türkischen Familien im Herkunftsland und im Migrationsland ergaben, ist das Belastungsniveau in der Herkunftsgesellschaft deutlich niedriger als in der Migrationssituation. Die Migrationssituation führt offenbar dazu, dass insbesondere Mädchen aus besser ausgebildeten Familien – in denen deren Mütter attraktive Erwerbschancen wahrnehmen – für einen Spannungsausgleich zwischen inner- und außerfamilialen Angelegenheiten instrumentalisiert werden, in denen sie für Aufgaben im Haushalt und für Kinderbetreuung herangezogen werden (vgl. Sechster Familienbericht des BMFSFJ 2000, 108).

In dieser Untersuchung lässt sich ein Wandel traditioneller Geschlechterrollenorientierung beobachten. Faktoren, die diese Änderungen bewirken, sind ursächlich mit der Migration und

³²⁴ Die durchschnittliche Haushaltsgröße der Türken in Deutschland beträgt 4,1 Personen, die der deutschen Wohnbevölkerung 2,35 Personen (vgl. Abo-Media, Mai 2000).

³²⁵ In manchen Familien gibt es den Vater, der respektvoll behandelt wird - die Kinder verabschieden sich im Territorium der Eltern ehrerbietig am Abend vom Vater (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel V 3.2) - , in anderen Familien übernehmen Väter Aufgaben, die traditionell weibliche Zuschreibungen haben (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel V 2.4 und 3.2).

³²⁶ So führte ich zum Beispiel ein Interview mit der Schwester des Kindes, nicht mit der Mutter oder dem Vater.

³²⁷ Gleichwohl gibt es auch den älteren Bruders von Peri, der Erziehungsaufgaben übernimmt.

dem Leben in der Aufnahmengesellschaft verbunden. So begünstigen die Arbeitsverhältnisse in der Bundesrepublik die Modifikation herkömmlicher traditioneller Familienstrukturen.³²⁸

Wir sehen, dass spezifische Elemente einer impliziten Erziehung wie die Partizipation am Abend in der Erwachsenenwelt, die Erziehungsfunktion von Geschwistern und eine sich verändernde geschlechtsspezifische Aufgabenverteilung in den befragten Familien mit türkischem Migrationshintergrund bedeutend sind. Wie wirken sich nun diese Konstanten auf die innerfamilialen Interaktionen aus? Wie gestaltet sich das Eltern-Kind-Verhältnis?

Das Eltern-Kind-Verhältnis ist durch ein offenes gegenseitiges Verhalten geprägt, in welchem Kinder als Partner im familialen Miteinander wahrgenommen werden, die ein Mitspracherecht in Dingen besitzen, die sie direkt betreffen, die darüber hinaus Aufgaben wahrnehmen und so direkt im familialen Alltag eingebunden sind. So ist eine Partizipation der Kinder selbst auf ihre kulturellen Erscheinungsformen nachzuweisen. Sie bringen eigene Vorstellungen ein und sind an der Auswahl bestimmter Themen beteiligt.

Eine ausgeprägte Eigenverantwortlichkeit der türkischstämmigen Kinder zeigt sich ebenfalls hinsichtlich des sozialen Gefüges unter Geschwistern. Da Geschwister Erziehungsarbeit übernehmen, müssen sich die jüngeren Kinder mit diesen auseinandersetzen. Hier, so die Ergebnisse der Studie, war es in der Regel eher möglich, Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren und zu diskutieren, als in einem Generationen übergreifendem Verhältnis.

Das Vertrauen der Eltern in ihre Kinder zeigt sich in der Durchführung einzelner Ritualelemente. So sind sie von der Notwendigkeit einer hygienischen Erziehung überzeugt, überlassen es in der Regel jedoch ihren Kindern, die geforderten Maßnahmen durchzuführen. Der Verantwortungsbereich türkischstämmiger Kinder in diesem Bereich ist groß.

Das Eltern-Kind-Verhältnis ist durch gegenseitiges Vertrauen geprägt. Körperliche Nähe zwischen Eltern und Kindern ist in verschiedenen Situationen nachweisbar.

So verabschieden sich Kinder vor dem Einschlafen verbal und/oder durch körperliche Berührung voneinander. Sie versichern sich so ihrer gegenseitigen Zuneigung. In der Regel suchen die Kinder die Eltern auf, nicht umgekehrt. Das Verhalten der türkischstämmigen Probanden kann ein Ausdruck für die Selbstständigkeit des Kindes sein³²⁹ oder ein Ausdruck des Respekts gegenüber den Eltern. In den Familien, die sich auch in anderen Bereichen am Leben der Aufnahmengesellschaft orientieren, ist eine Verabschiedung von Kindern und Eltern zu beobachten, die im kindlichen Territorium stattfindet.

Wie verhalten sich die Eltern mit Migrationshintergrund, wenn Kinder und Eltern differente Positionen vertreten?

³²⁸ Arbeitet die Frau beispielsweise am Abend und fehlen familiale Bezugspersonen der Großfamilie, die sich um die Kinder kümmern, bringt der Vater die Kinder ins Bett (vgl. Kapitel V 5.2).

³²⁹ Mit zunehmendem Alter lassen die körperlichen Berührungen zwischen Eltern und Kindern nach.

Kinder, die sich durch elterliche Erziehungsvorstellungen zu stark eingeschränkt fühlen oder ihre Machtposition erweitern möchten, durchbrechen diese Ordnung. Dann kommt es zu Machtkämpfen zwischen Eltern und Kindern. Die Eltern mit türkischem Migrationshintergrund setzen sich, wie auch die deutschen Eltern, in der Regel mit ihren Kindern verbal über differente Positionen auseinander. Die Ergebnisse der Forschungen Kagitcibasis (1997, 158) nach deren Argumentation und Induktion, d.h. dem Kind die Konsequenz seines Handelns für andere bewusst zu machen, nur selten zu beobachten sind, können hier nicht belegt werden. Die Kinder sind in der Regel in den Entscheidungsprozess einbezogen und es werden ihnen bestimmte Handlungsweisen erläutert. Das Verhältnis von Eltern und Kindern lässt sich als ein partnerschaftliches beschreiben, welches eng mit der hohen Eigenverantwortung von Kindern in türkischen Migrantinfamilien korrespondiert. Daneben gibt es Vertrauen und Nähe zwischen Eltern und Kindern. Ein respektvolles Verhalten von Kindern gegenüber ihren Eltern lässt sich nur vereinzelt und in Ansätzen feststellen.³³⁰

Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kindern finden, wie innerhalb der deutschen Probandengruppe auch, im verbalen Rahmen statt. Strafmaßnahmen der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund unterscheiden sich nicht von denen der deutschen Eltern.

Nachdem wir nun die spezifischen Erziehungselemente und das Eltern-Kind-Verhältnis während des kindlichen Einschlafprozesses in den befragten Familien mit türkischem Migrationshintergrund betrachtet haben, interessiert der Einfluss der Migrationssituation auf familiale Interaktionen und die Ausbildung bestimmter Ritualelemente. Welchen Einfluss übt die Migrationssituation in den befragten Familien aus?

Zunächst geht es um die innerfamilialen Prozesse: Wie Nauck und seine Mitarbeiter herausfanden, ist die intergenerative Transmission, d.h. die Weitergabe zwischen den Generationen von Situationswahrnehmungen, Einstellungen und Handlungspräferenzen – dies bezieht sich auch auf Erziehungseinstellungen und –praktiken – in türkischen Migrantinfamilien, die in der Bundesrepublik Deutschland leben, durchgängig höher als in den in der Türkei gebliebenen Familien. Dies lässt auf eine hohe Integrations- und Interaktionsdichte innerhalb der Familien schließen, die sich in einer Migrations- und Minoritätensituation befinden. Entsprechend gering ist die Abschließung der Generationen voneinander. Die hohe Übereinstimmung zwischen den Generationen lässt auf geringe Differenzen innerhalb der generativen Beziehungen in den Migrantinfamilien schließen, d.h. die einzelnen Familienmitglieder wissen mehr voneinander und richten ihr Verhalten stärker aneinander aus, als dies bei nicht gewanderten Familien normalerweise der Fall ist. Die Migrationssituation scheint somit intergenerative Beziehungen nicht zu schwächen, sondern in der Mehrzahl der Fälle zu stärken. (Sechster Familienbericht des BMfFSFJ 2000, 109). Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen

³³⁰ Die Angehörigen der zweiten Generation verwiesen in den Interviews auf die Achtung, die sie als Kinder gegenüber den Eltern, insbesondere gegenüber dem Vater, empfunden hatten.

dies. Der vorübergehende Aufenthalt von Familienmitgliedern, die im Heimatland leben, wird dazu genutzt, die zwischenmenschlichen Kontakte zu intensiven. Kinder, als Angehörige der nachfolgenden Generation, sind in die innerfamilialen Aktivitäten integriert. So finden in den Abendstunden familiale Zusammenkünfte statt, durch die feste Einschlafzeiten aufbrechen. Die Ordnung und Struktur kindlicher Einschlafrituale ändert sich und verläuft dann nicht immer nach dem gleichen Muster.

Welche kinderkulturellen Elemente gibt es nun in den Familien mit Migrationshintergrund und wie gestaltet sich der Einschlafprozess?

Es wäre möglich, dass die Rückbesinnung auf traditionelle Formen der Familienerziehung als Reaktion der Eltern auf die spezifische Migrationssituation, die als eine den familialen Erziehungsprozess gefährdende wahrgenommen wird, stattfindet.³³¹ Die Ergebnisse dieser Studie zeigen jedoch, dass die türkischstämmigen Eltern in der Migrationssituation die heimatlichen Orientierungen und Einstellungen nicht verstärken. Im Gegenteil: Mit der Übernahme deutscher Kinderkulturelemente geht ein Verschwinden türkischer Kinderkulturmuster, soweit sie vorhanden waren, einher.³³² Es lassen sich Hinweise darauf finden, dass die nachfolgende Generation kein Interesse daran hat, die türkische Kinderkultur kennen zu lernen. Eltern insistieren dann nicht auf einer Rezeption traditioneller Elemente. So hat es den Anschein, als wenn letzte Reste einer türkischen Kinderkultur in der Bundesrepublik Deutschland verloren gehen. Es lässt sich im Gegenteil ein steigender Einfluss einer deutschen Kinderkultur in den befragten Migrantenfamilien nachweisen. Die einzelnen Handlungsmuster und Objekte stellen sich wie folgt dar:

Die Kinder besitzen Übergangsobjekte. Waren diese noch in der zweiten Generation wenig verbreitet, so verfügen mittlerweile alle Kinder über Kuscheltiere. Singen vor dem Einschlafen ist unter den befragten Kindern durchaus üblich. Sie werden dazu nicht von ihren Eltern angeleitet, sondern tun dies selbstständig evtl. gemeinsam mit ihren Geschwistern. Sie wählen Lieder aus, die ihrem Erfahrungshorizont entstammen.³³³ Wenn die Kinder abends Gebete sprechen, tun sie dies in Form von eigenständig formulierten Gedanken. Auch wenn die befragten Familien alle einer Religionsgemeinschaft angehören, so halten die Eltern ihre Kinder

³³¹ Das Bild von der deutschen Gesellschaft und auch von der Erziehung deutscher Kinder prägt sich nicht nur im Kontakt mit Familien, d.h. in der direkten Beobachtung „deutschen Erziehungsverhaltens“, sondern auch von außen, über das Fernsehen, Beobachtungen auf der Straße, Berichte in Medien, die eher das Sensationelle als das Durchschnittliche darstellen. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll zu beachten, dass ausländische Familien häufig in Wohngegenden leben, die durch eine hohe Konzentration sozial schwacher, fehlende Infrastruktur (Spielplätze, Jugendzentren usw.), zu dichte Bebauung oder besondere Verkehrsdichte belastet sind. Die Angst türkischer Eltern vor Alkoholmissbrauch, Drogenkonsum, Bandenbildung usw. kann dann durchaus berechtigt sein.

Vgl. dazu Neumann (1981, 134), die schon früh auf diese Situation aufmerksam machte.

³³² Vgl. dazu die Ausführungen Peris, die von Einschlafritualen berichtete, die ihre Mutter mit ihr praktizierte.

Vgl. Kapitel V 2.2

³³³ In der Regel singen türkische Kinder deutsche Lieder, die sie aus dem Radio, anderen öffentlichen Medien oder der Schule bzw. dem Kindergarten kennen. Eines der befragten Kinder singt ein türkisches Kinderlied. Vgl. Kapitel V 2.3

nicht zum Abendgebet an. Nach Mertens (1997, 63) spielt die Religiosität in den türkischen Haushalten, verglichen mit anderen Migrationsfamilien in der BRD, z.B. griechischen und italienischen Familien, eine im Durchschnitt eher untergeordnete Rolle. Unter den türkischen Familien mit Migrationshintergrund in der BRD gibt es nach Merkens (1997, 63) eine Tendenz zur Ausbildung zweier extremer Gruppen. Die eine scheint eine stark religiöse, die andere eine eher säkulare Orientierung aufzuweisen. Es gibt demnach eine große Gruppe mit starker Distanz zur Religion. Dem steht eine kleinere Gruppe mit intensiven religiösen Bindungen gegenüber. Tatsächlich orientieren sich demnach nur wenige Familien in allen Bereichen ihres Lebens an dem Islam und stellen einen Bezug zwischen ihrem Erziehungsverhalten und islamisch bestimmten Normen her.³³⁴ Auch hier kann, wie beim Lesen und Geschichten erzählen, das Verschwinden türkischer Kinderkulturelemente beobachtet werden.³³⁵ Daneben ist es üblich, den Kindern eigene Entfaltungsmöglichkeiten zu öffnen: Beten am Abend ist eine individuelle Angelegenheit. Kinder lernen hier durch Imitation.

Die befragten türkischen Eltern lesen ihren Kindern selten am Abend vor. Dies hängt ursächlich mit der Migrationssituation zusammen. Die innerfamilialen Modifikationen, die mit dem abendlichen Vorlesen verbunden sind, verdeutlichen detailliert die Auswirkung der Migrationssituation auf Sozialisationsprozesse. In einem Fall berichtet eine Mutter davon, wie sie immer wieder versucht ihrem Sohn abends vorzulesen. Dieser lehnt es jedoch ab, türkischen Geschichten zuzuhören und er möchte auch nicht, dass seine Mutter in deutscher Sprache liest. Die Aussage „*Er hat über mich gelacht, dass ich nicht so gut deutsch lesen kann.*“³³⁶ zeigt ganz deutlich, dass die sprachlichen Kompetenzen, die die Mutter erworben hat, vom Sohn nicht anerkannt, ja sogar abgelehnt werden.

Bevor dieser Sachverhalt genauer analysiert wird, muss zunächst festgehalten werden, dass der kulturelle Hintergrund verantwortlich ist für die spezielle Ausprägung des Vorlesens am Abend – in diesem Fall: Vorlesen türkischer Bücher –, nicht aber für das Vorlesens als solches. Petra Wieler, die deutsche und niederländische Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Kindern untersucht hat, kommt zu einem ähnlichen Schluss. Auch sie stellt fest, dass „die für die jeweilige Ausprägung der primären Literatur-Erfahrung von Kindern entscheidenden Grenzen zwischen den sozialen Schichten und nicht zwischen den verschiedenen Sprachkulturen verlaufen“ (Wieler 1997, 314) In diesem Sinne ist für die Gestaltung des abendlichen Vorleserituals die sozio-ökonomische Situation der Familie verantwortlich, nicht aber der kulturelle Hintergrund.

Die Migrationssituation der Familie spielt gleichwohl eine bedeutende Rolle. In Murats Fall verändert sie das familiäre Leben in zweierlei Hinsicht. Zunächst erfährt das Verhältnis zwi-

³³⁴ Vgl. Riesner 1990 und vgl. Sechster Familienbericht des BMF/FSFJ 2000, 107

Interessanterweise haben Studien ergeben, dass in den türkischen Familien die Religionserziehung in der Vater-Sohn-Beziehung eine deutlich stärkere Rolle spielt als in der Mutter-Tochter-Beziehung. Religion ist somit in türkischen Familien eher männlich besetzt (vgl. Sechster Familienbericht des BMF/FSFJ 2000, 107).

³³⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen Peris in Kapitel V 2.2

³³⁶ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel V 2.4

schen Mutter und Sohn eine Veränderung dahingehend, dass die sprachlichen Kompetenzen der Mutter gering geschätzt und deshalb abgelehnt werden. Dies bedeutet konkret, dass die Mutter dem Sohn abends nicht mehr vorlesen kann. Er beschäftigt sich allein, Mutter und Sohn gehen differenten Tätigkeiten nach.

Darüber hinaus verdeutlicht die Ablehnung Murats seine Erfahrungen, die er außerhalb seiner Familie mit der türkischen Sprache macht: Anscheinend verbindet Murat mit Büchern die Sprache des Migrantenlandes. Er greift auf Erfahrungen in Kindergarten und Schule zurück. Schriftsprache ist deutsch. Gesprochene Sprache, wie sie zuhause erfahren wird, ist türkisch. Vermischungen dieser beiden Bereiche lehnt er ab.

Die Spracheneinordnung Murats ist so auffällig, dass sich die Frage stellt, warum keine Vermischung stattfinden kann. Augenscheinlich hängt es mit den Erfahrungen zusammen, die er im alltäglichen öffentlichen Leben macht, wenn er das Idiom seines Heimatlandes spricht. Er erfährt allzu oft, dass seine kulturellen Orientierungen abgewertet und seine erstsprachlichen Kompetenzen als Hindernis beim Erwerb der deutschen Sprache gesehen werden, d.h. er wird mit Defiziten wahrgenommen und erfährt für seine sich entwickelnde Zweisprachigkeit selten Anerkennung. Ein positives Selbstbild, ein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann sich so nur schwer entwickeln. Es ist hinlänglich bekannt, dass für das Gelingen einer zweisprachigen Erziehung eine positive Einstellung der Umgebung der Kinder nötig ist sowie eine Wertschätzung der Erstsprache. Murat erfährt jedoch die Beherrschung der türkischen Sprache eher als Makel denn als Qualifikation. Seine Ablehnung der türkischen Sprache im Kontext des abendlichen Vorlesens ist nicht nur ein Zeichen dafür, dass er als Defiziträger wahrgenommen wird, sondern dass er dies auch realisiert. Um der Stigmatisierung zu entgehen, strebt Murat danach seine deutschen Sprachkompetenzen zu erweitern. Er möchte diese nicht nur im öffentlichen Leben der Aufnahmegerüesellschaft praktizieren, sondern auch innerhalb der Familie in ausgewählten Bereichen. So ergibt sich die Bitte nach dem abendlichen Vorlesen deutscher Kinderbücher. Murats Mutter kann den Wunsch ihres Kindes nach dem Vorlesen deutscher Bücher am Abend nicht erfüllen. Untersuchungen zufolge gibt es ein enormes Gefälle in der Beherrschung der Sprache der Aufnahmegerüesellschaft zwischen den Generationen. Kinder beherrschen die Sprache des Migrationslandes erheblich besser als Eltern (vgl. BMfFSFJ 2000, S. 109).

Um die Lesekompetenz zu stärken, entwickeln Eltern und Kinder familieninterne Handlungsstrategien. Darin liegt eine enorme Ressource. Bereits Nauck (in BMfFSFJ 2000, 111ff) hat auf die Bedeutung von Verwandtschaftsbeziehungen in Migrationssituationen hingewiesen.³³⁷ Die in den befragten Familien gefundenen Unterstützungsleistungen lassen sich drei Bereichen zuordnen:

³³⁷ Vgl. hierzu auch die auf die Ergebnisse der Studie bezogenen Ausführungen in Kapitel VII (5)

Geschlechtsspezifische Modifikationen

Verfügt die Mutter nur über geringe Sprachkompetenz nimmt ihr Mann, wenn er besser als sie deutsch spricht, Aufgaben wahr, die zuvor in ihren Bereich gehörten. Er ist dann derjenige, der am Abend dem Kind vorliest.

Diese Tatsache steht im Kontext der Migrationssituation: Mit der Migration sind häufig Umverteilungen in den ökonomischen, sozialen und zeitlichen Ressourcen der Ehepartner verbunden, die einen enormen Einfluss auf die Entscheidungsmacht und Aufgabenverteilung zwischen den Eheleuten haben. Mit dem migrationsbedingten Kontextwechsel geht oft eine veränderte Berufstätigkeit, ungleiche Partizipation in der Aufnahmegergesellschaft sowie eine Neuordnung sozialer Netzwerke einher. Kulturelle Einflussfaktoren bestimmen dabei in weitem Maße, wie eine Neuorganisation der familialen Interaktionsstruktur aussieht. Entweder werden Aufgaben kooperativ oder autonom erledigt, d.h. begleitet von gemeinsamen Abstimmungsprozessen oder getrennt in selbstständigen Aufgabenbereichen.³³⁸ Eine Handlungsvariante betrifft, wie oben beschrieben, die Umverteilung geschlechtsspezifischer Handlungskompetenzen.

Geschwisterliche Kompensationsleistungen

Eine andere Variante besteht darin, dass Geschwister Erziehungsaufgaben übernehmen, die ursprünglich in den Handlungsbereich der Mütter gehörten.

Ozlem, alleinerziehende Mutter von fünf Kindern, liest ihrem Sohn nicht vor, weil sie Analphabetin ist. Die Schwester des Sohnes nimmt dann diese Tätigkeit wahr. Sie betont, dass sie in deutscher Sprache liest, nicht in türkisch. In einem weiteren Fall wendet sich das Kind direkt mit seinem Lesewunsch an seine Schwestern, nicht an die Mutter. Die Schwester erzählt: *So ein Kinderbuch hatten die mal gehabt. Damals konnte sie nicht lesen. Da hat sie immer gefragt: „Ja, was steht denn da? Kannst du mir mal vorlesen?“ „Ja“, habe ich ihr gesagt. „Ja, setz dich mal neben mich hin und dann lese ich’s dir.“*

Die Kompensationsleistungen, die Geschwister vollbringen, sind beträchtlich und stellen eine enorme Unterstützungsleistung dar. Die große Bedeutung, die Geschwister im Netzwerk türkischer Jugendlicher in Deutschland haben, ist hinlänglich bekannt.³³⁹ 50% der Töchter und 60 % der Söhne nennen mindestens einen Bruder als Bezugsperson, 60 % der Töchter und 52 % der Söhne eine Schwester (Vgl. BMFSFJ 2000, 114). Die Beziehungen zwischen den Geschwistern beschränkt sich nicht nur auf die innerfamilialen Kontakte. Ältere Geschwister nehmen oftmals eine Mittlerfunktion ein zwischen den Gegebenheiten der Aufnahmegergesellschaft und den spezifischen Kontextbedingungen in den Einwandererfamilien. Innerhalb der

³³⁸ Vgl. hierzu die ausführlichen Erläuterungen im Familienbericht des BMFSFJ 2000, 91 ff

³³⁹ Vgl. dazu die Ausführungen zu den geschwisterlichen Aktivitäten in Familien mit türkischem Migrationshintergrund in diesem Kapitel weiter vorne.

gesellschaftlich vorgegeben Migrationsbedingungen stellen die Kompensationsleistungen von Geschwistern eine erhebliche Ressource dar.

Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass zugleich die Inanspruchnahme der Solidarleistungen ihren Preis hat und direkte Nachteile für die Person bedeuten kann, die sie erbringt. Zu denken ist hierbei an die zeitliche Aufwendung, fehlende Entfaltungsmöglichkeiten etc.

Persönliche Kompensationsleistungen

Neben der geschlechtsspezifischen Modifikation und den geschwisterlichen Unterstützungsleistungen innerhalb von Migrantfamilien, erbringen oftmals die Kinder selbst enorme Kompensationsleistungen, um an den gesellschaftlichen Ressourcen der Aufnahmegerellschaft teilhaben zu können. Dabei müssen sie selbst zusätzliche Leistungen erfüllen und nach Möglichkeiten suchen, um ihre Situation zu verbessern. Eine Chance besteht darin, ausgewählte Angebote wahrzunehmen. Im vorliegenden Fall erzählt eine Probandin, sie habe sich beispielsweise Bücher in öffentlichen Institutionen ausgeliehen, die zu einer Steigerung des persönlichen Wissenspotentials führen. Sie schildert anschaulich die selbstständig erworbene Lesekompetenz, wobei sie, wie deutlich wird, von ihren Geschwistern Unterstützung erfahren hat. „*Das ist bei vielen älteren Generationen... Also, in der türkischen Kultur ist es so gewesen, in Deutschland, war es selten, dass man von den Eltern Bücher geschenkt bekommen hat.*“ Sie erzählt, dass sie sich selbstständig Bücher beschafft hat. „*Durch die Schule, durch die Stadtbibliothek am Rathaus. Da habe ich mir Bücher ausgeliehen, durch Freunde oder bei mir war es auch teilweise so, dass meine älteren Geschwister mir welche gekauft haben. Erst nachdem sie auch selber ein bisschen älter wurden, haben sie mich praktisch eigentlich erzogen. Meine Eltern, sie konnten früher selber kaum lesen und schreiben.*“

Ganz deutlich wird hier noch einmal die Kompensationsleistung, die Kinder selbst erbringen und die darüber hinaus die Solidargemeinschaft der Familie übernimmt. Diese stellt eine nicht zu unterschätzende Ressource dar.

Neben dem abendlichen Lesen, ist das Hören von Geschichten mittels Tonkassetten verbreitet. Die Kinder lauschen mehrheitlich Märchen, Geschichtenfolgen, die für Kinder entwickelt wurden oder speziellen Einschlafgeschichten in deutscher Sprache. Die Kinder folgen den Geschichten, wie die deutschen Kinder auch, allein, ohne die Anwesenheit der Eltern. In einigen Fällen ersetzt das Radio den Kassettenrekorder. Gegenstand des Hörkonsums sind dann Musikprogramme.

Das Fernsehen spielt im Einschlafprozess der befragten Kinder mit türkischen Wurzeln eine bedeutende Rolle. Es gibt zwei Varianten des kindlichen Fernsehkonsums. Entweder die Kinder sehen – in der Regel allein – ausgewählte Kindersendungen am frühen Abend in deutscher Sprache, oder sie nehmen am türkischen Fernsehprogramm für Erwachsene – gemeinsam mit

den Älteren – am späteren Abend teil. Dabei verstehen sie das Fernsehangebot mehr als Hintergrundkulisse denn als Sendung, der sie konzentriert folgen.

⇒ Die Migrationssituation beeinflusst die innerfamilialen Interaktionen und die Ausprägung von Kinderkulturelementen entscheidend. Die wichtigsten Modifikationen seien hier noch einmal genannt:

Innerfamiliale Beziehungen verstärken sich in der Migrationssituation und manifestieren sich in gegenseitigen Besuchen. Die Kinder sind in die zwischenmenschlichen Interaktionen auch am Abend eingebunden.

Der Aufenthalt im Einwanderungsland führt nicht zu einer Rückbesinnung auf traditionelle türkische Kulturelemente. Türkische Einschlafrituale sind in den befragten Familien nicht nachweisbar, vielmehr ist eine Übernahme spezifischer deutscher Kinderkulturelemente in allen befragten Familien mit türkischem Migrationshintergrund zu beobachten. Die Adaption erstreckt sich nicht auf alle Aspekte des kindlichen Einschlafrituals. Im Sinne einer segmentierten Assimilation werden die Dinge übernommen, die entweder von außen an die Familie herangetragen werden (Einschlaf- und Aufstehzeiten der Kinder) oder solche, die dazu beitragen, die Situation der Kinder in der Aufnahmegergesellschaft zu verbessern. Von Bedeutung für eine Adaption von Kulturelementen ist außerdem die sozio-ökonomische Stellung, die Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland sowie individuelle Erfahrungen: je länger türkische Familien in Deutschland leben, desto höher ist im Allgemeinen die Bereitschaft, Kinderkulturelemente der Aufnahmegergesellschaft zu übernehmen. Identifizieren sich die Migranten mit dem Aufnahmeland³⁴⁰, steigt die Bereitschaft zur Übernahme von Kulturelementen. Dort, wo gesellschaftliche Rahmenbedingungen direkt in die Alltagssituation von Migrantenfamilien eingreifen, finden Veränderungen statt. Diese tangieren die Strukturen des kindlichen Alltags, und nehmen Einfluss auf die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und die familialen Lebensformen.

Transformationsprozesse, die von der nachfolgenden Generation initiiert und gefordert werden, verbessern die Möglichkeiten der Kinder, an den Ressourcen der Aufnahmegergesellschaft zu partizipieren. Die Kinder, die z.T. über intensive Kontakte in sozialer und zeitlicher Perspektive innerhalb der Mehrheitskultur verfügen, fordern bestimmte Handlungsmuster, die der Einwanderungsgesellschaft entlehnt sind. Diese Handlungsmuster müssen drei Bedingungen erfüllen: sie haben einen hohen Stellenwert innerhalb der deutschen Enkulturation, sie werden nicht oder nur marginal durch türkische Kulturelemente vertreten und sie werden in der Minderheitenkultur generell respektiert. Umfang und Art der jeweiligen Handlungsmuster richten sich nach dem Erfahrungshorizont der beteiligten Personen. Am Beispiel des abendlichen Vorlesens als einem wichtigen Element des kindlichen Einschlafrituals zeigt sich detailliert der Einfluss der Migrationssituation auf familiale Interaktionsprozesse.

³⁴⁰ Dies wird z.B. an der Übernahme der deutschen Staatsbürgerschaft deutlich.

VII Fazit und Perspektiven

Die Forschung zeigt, dass Familienrituale wichtige Funktionen erfüllen (vgl. Audehm, Wulf, Zirfas 2007). Sie sind ein bedeutungs- und beziehungsreicher Teil familialer Lebenswelten.

Abendrituale sind im Vergleich unterschiedlicher Gesellschaften und historischer Zeiträume ein ziemlich konstantes Phänomen. Überall auf der Welt und zu allen Zeiten begleiteten bzw. begleiten Erwachsene Kinder am Abend rituell.

Einschlafrituale sind also universell. Die Elemente, aus denen sich die Rituale zusammensetzen, differieren dagegen. Sie sind abhängig von den ökonomischen, sozialen und kulturellen Kontextbedingungen. Welche Gestaltung die Einschlafrituale aufweisen, hängt von der sozio-ökonomischen Form der Gesellschaft und von den individuellen Ausprägungen der teilnehmenden Personen ab.

Bisher gab es zu der spezifischen Ausgestaltung von Abendritualen wenig gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse. Das in dieser Studie vorgenommene Quellenstudium und die empirische Erhebung erlauben es, die gewonnenen Einsichten in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Die qualitative Studie ermöglicht einen Blick auf die gegenwärtige Situation in der Bundesrepublik Deutschland.

In vielen Familien, das zeigen die Ergebnisse, wiederholt sich der gleiche rituelle Ablauf Abend für Abend, oft mit einer erstaunlich langfristigen Stabilität. Einige Elemente haben ihren festen Ort in diesem Ablauf und kommen immer vor. Sie bilden eine Art „rituelle Achse“. Andere variieren von einem Abend zum nächsten. Ein Grossteil der Aktivitäten betrifft die direkte Interaktion zwischen Eltern und Kindern. Abendrituale scheinen damit ein bevorzugter Ort der alltäglichen Begegnung der Familienmitglieder untereinander zu sein.

Die spezifische Ausgestaltung der Rituale ist abhängig von verschiedenen Faktoren. Durch die Auswahl differenter Probandengruppen ließ sich ein Inventar typischer Sequenzen von Einschlafritualen erstellen. Dieses zeigt, wie vielfältig die Tätigkeiten sind, welche in einem festen rituellen Rahmen allabendlich von den Eltern mit ihren Kindern inszeniert und eingeübt werden.

Die Verwendung einzelner Ritualelemente und deren Inszenierung ist abhängig von der gesellschaftlichen Positionierung jeder einzelnen Familie. Im Sinne von Bourdieu (1983) werden tradierte Elemente von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Dies können Elemente mit einem starken intergenerationalen Bezug sein, wie Gebete, Lieder und Geschichten als Erbstücke früherer Generationen, oder spezifisch ausgewählte Rituale, die gerade am Abend eine weite Bildungswirkung entfalten und damit den Grundstein für die Positionierung des Einzelnen in der Gesellschaft legen. Dabei scheint die mütterliche Traditionslinie bei der Ausformung der Rituale einflussreicher zu sein als die väterliche.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie die Migrationssituation beeinflussen direkt die Ausgestaltung der Abendrituale und die damit verbundenen familialen Interaktionsprozesse. Hier kann es zu einem Bruch der intergenerationalen Kontinuität kommen.

Kinder sind wichtige Akteure in den rituellen familialen Inszenierungen. Fasst man sie und ihre Rolle im rituellen Geschehen in den Blick, zeigt sich, dass Kinder nicht nur Rituale wünschen und brauchen, sondern auf die Ausgestaltung von Ritualen Einfluss nehmen, sich so diese familiale Ausdrucksform aneignen und die Rituale prägen. Damit tragen Kinder wesentlich zur familialen Tradierung von Ritualen bei.

Die Interviewauszüge belegen eindrücklich, welches Engagement, welche Ernsthaftigkeit und wie viel Lebendigkeit Familien mit Kindern entwickeln, um das alltägliche Miteinander rituell zu gestalten. Dies sichtbar zu machen, ist ein Ziel dieser Studie.

Eltern und Kinder in dieser rituellen Kompetenz zu würdigen und zu stützen ist ein weiterer Sinn dieser Forschungsarbeit. Dies ist die Aufgabe von Institutionen, die mit Familien zusammenarbeiten. Kindergarten bzw. -tagesstätten, Schulen und ausgewählte pädagogische und sozialpädagogische Institutionen tun gut daran, entsprechende Angebote zu entwickeln und bestehende zu erweitern. Für ihre Arbeit lassen sich viele praktische Konsequenzen aus den Ergebnissen dieser Studie ziehen. Beispielsweise wie wichtig es ist, sich Zeit für die Gestaltung von Ritualen zu nehmen. Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung lässt sich aber auch ganz konkret ableiten, wie Familienrituale gestaltend wirken können und dass sie das Wohlbefinden und das soziale Miteinander der einzelnen Familienmitglieder untereinander stärken.

Rituale nehmen aber nicht nur Einfluss auf innerfamiliale Beziehungen. Die den Ritualen innerwohnende Bildungswirkung verstärkt die Weitergabe kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983) und damit die Platzierung des Einzelnen in der Gesellschaft. Die Forschungsergebnisse bzgl. des abendlichen Vorlesens verdeutlichen eindrucksvoll wie früh in Familien der Grundstein für eine optimale Förderung von Kindern gelegt wird.

Genau an diesem Punkt ist die Gesellschaft mit ihren öffentlichen Einrichtungen gefordert, innerfamiliale Ressourcen und Selbsthilfepotentiale in Familien der Unterschicht und in Familien, die in besonderer Weise Benachteiligung erfahren, beispielsweise durch die Migrationssituation, zu fördern. Darüber hinaus sind konkret Konzepte der Leseförderung, die in der Schule und anderen Institutionen der öffentlichen Erziehung einsetzen, gefragt.

Eines wird deutlich: Alle Projekte, die wirklich eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Menschen anstreben, müssen an den subjektiven Vorstellungen und Lebensumständen der Betroffenen ansetzen. Die Untersuchung von Sozialisationsprozessen in Familien bilden hierbei die Grundlage, um innerfamiliale Ressourcen und Selbsthilfepotentiale zu erkennen.

Sie bieten die Möglichkeit einen tiefgehenden Einblick dahingehend zu gewähren, welche kognitiven Strukturen und familialen Aufgaben die heranwachsende Generation übermittelt bekommt, wie diese kommuniziert und welche spezifischen Strategien entwickelt werden, um an den Ressourcen unserer Gesellschaft partizipieren zu können. So sollte es letztendlich möglich sein, im Sinne einer „ethischen Grundordnung“ (Thole 1999, 240) Ausgrenzungsmechanismen zu begegnen und Marginalisierungen aus ökonomischen, sozialen und kulturellen Bereichen der Gesellschaft entgegenzutreten.

VIII Literaturverzeichnis

- ADEN-GROSSMANN, W. (1989) Familie und öffentliche Erziehung. In: Soukup, G. (u.a.) (Hrsg.) *Es kamen härtere Tage. Soziale Arbeit zwischen Aufbruch und Stagnation*. Weinheim/Basel
- ADEN-GROSSMANN, W. (2002) *Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim, Basel
- ADEN-GROSSMANN, W. (2001) Von Viel- und Weniglesern. In: Aden-Grossmann, W. (Hrsg.) *Kindheit Jugend Medien: Beiträge zur pädagogischen Arbeit*, Heft4/2001, S. 27-30
- ALT, KURT W. / KEMKES-GROTTENTHALER, A. (2002) *Kinderwelten. Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich*. Köln, Weimar, Wien
- APITZSCH, U. (1990) *Migration und Biographie. Zur Konstruktion des interkulturellen in den Bildungsabgängen junger Erwachsener der 2. Migrantengeneration*. Bremen
- ARIÉS, P. (1975) *Geschichte der Kindheit*. München (Paris: 1960)
- ASLAN, A. (1989) *Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Deutschland und Österreich*. Stuttgart
- AUDEHM, K. / ZIRFAS, J. (2000) Performative Gemeinschaften. Zur Bildung der Familie durch Rituale. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, Opladen, 1.Jg., H. 1, S. 29-50
- AUDEHM, K. / ZIRFAS, J. (2001) Familie als ritueller Lebensraum. In: Wulf, Ch. (u.a.) (2001) *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, S. 37-116
- AUER, P. (u.a.) (2000) Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In: Gogolin, I. (u.a.) (Hrsg.) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen, S. 97-112
- AUFENANGER, S. (Hrsg.) (1991) *Neue Medien – Neue Pädagogik. Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule*. Bonn
- BAACKE, D. (u.a.) (1991) *Medienwelt – Medienorte*. Opladen
- BASTIAN, U. (1975) Märchen. In: Doderer, Klaus (Hrsg.) (1975) *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim, Basel, Bd. II, S. 422 – 426
- BARTHELMES, J. (u.a.) (1990) *Familie und Medien*. München
- BECK-GERNSHEIM, E. (2004) *Wir und die Anderen*. Frankfurt/M.
- BEHNKEN, I. (u.a.) (1989) Lebensräume von Kindern im Prozeß der Modernisierung. In: Trommsdorff, G. (1989) *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart, S. 196-221
- BEIL, B. (1997) *Schlummertuch und Hochzeitstag*. Rituale in der Familie. München
- BERG, Chr. (1991) "Rat geben". Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 710-731

- BERGESEN, A. (2003) Die rituelle Ordnung. In: Belliger, A. (u.a.) (Hrsg.) *Ritualtheorien. Ein führendes Handbuch*. Wiesbaden, S. 49-76
- BIER-FLEITER, C. (Hrsg.) (2001) *Familie und öffentliche Erziehung*. Opladen
- BOIS-REYMOND, M. du (u.a.) (1994) *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen
- BOOS-NÜNNING, U. (1989) *Berufswahl türkischer Jugendlicher*. Nürnberg
- BOURDIEU, P. (1983) *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M. (Paris 1979)
- BOUVERESSE, P. (1993) Was ist eine Regel? In: Gebauer (u.a.) (Hrsg.) *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*. Frankfurt/M. S. 41-56
- BREZINKA, W. (1990) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München, Basel
- BREZINKA, W. (1964) Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: Röhrs, H. *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt/Main, S. 193
- BRÜNDEL, H. (u.a.) (1995) Akkulturation und Minoritäten. Die psychosoziale Situation ausländischer Jugendlicher in Deutschland unter dem Gesichtspunkt des Belastungs-Bewältigungs-Paradigmas. In: Trommelsdorff, G. (Hrsg.) *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. München, S. 293-304
- BRÜNDEL, H. (u.a.) (1996) *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim, Basel
- BRUNER, J. (1983) *Child's Talk: Learning to use Language*. New York, London.
Dt. Übersetzung (1987) *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern
- BÜCHNER, P. (1983) Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. (u.a.) *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg*. Weinheim, Basel, S. 176-195
- BÜCHNER, P. / BRAKE, A. / FUHS, B. (1992) Kinderleben. Deutsch-deutscher Vergleich: Freizeitaktivitäten und Freizeitinteressen von 10-14jährigen Kindern in unterschiedlichen Regionen (Teilstudie West). In: *HORT heute*, 3. Jg., 7/8, S. 13-20
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998) *Zehnter Kinder- und Jugendbericht*. Bonn
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000) *Sechster Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen*. Berlin
- BUNDESMINISTERIUM für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006) *Siebter Familienbericht. Familien zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik*. Berlin
- CHARLTON, M. (u.a.) (1990) Rezeptionsforschung als Strukturanalyse. In: Charlton, M. (u.a.) (Hrsg.) *Medienkommunikation im Alltag. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen*. München, New York, Paris

- CLOER, E. (Hrsg.) (1979) *Familienerziehung*. Bad Heilbronn
- CLOER, E. (u.a.) (1991) Versuch zu einer pädagogischen-biographischen historischen Sozialisations- und Bildungsforschung. In: Berg, Chr. (Hrsg.) *Kinderwelten*. Frankfurt/Main, S. 68-102
- DANNENBECK, C. (u.a.) (1999) Herkunft (er)zählt. *Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher*. Münster, New York
- DE MAUSE, L. (Hrsg.) (1977) *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt, New York (New York: 1974)
- DIERKS, M. (1975) Ende, Michael. In: Doderer, Klaus (Hrsg.) (1975) *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim, Basel, Bd. I, S. 348 - 349
- DIEHM, I. (u.a.) (1999) *Erziehung und Migration*. Stuttgart, Berlin und Köln
- DOLLE, B. (u. a.) (1975) Kinderfernsehen. In: Doderer, K. (Hrsg.) (1975) *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim, Basel, Bd. II, S.171-176
- DODERER, K. (1975) Lepman, Jella. In: Doderer, K. (hrsg.) (1975) *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur* Weinheim, Basel, Bd. II, S. 343 -344
- DURKHEIM, E. 1994 *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*, (Paris 1912) übersetzt von Ludwig Schmidts. Frankfurt/Main
- DREWS, J. (Hrsg.) (1975) *Zum Kinderbuch. Betrachtungen. Kritisches. Praktisches*. Frankfurt/Main
- ECARIUS, J. (Hrsg.) (2007) *Handbuch Familie*. Wiesbaden
- ELIAS, N. (1976) *Über den Prozess der Zivilisation*. Bd. I und II Frankfurt/Main
- FALKENBERG, R. (1982) *Kindergeburtstag. Eine Brauchstudie über Kinder*. Marburg/Lahn
- FALKENBERG, R. (1984) *Kindergeburtstag. Ein Brauch wird ausgestellt*. Berlin
- FEND, H. (1988) *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt am Main
- FEIERABEND, S. (u.a.) (2003) Kinder und Medien 2002. In: *Media Perspektiven*, ARD-Werbung Sales & Services, 8. Jg., H. 6, S. 278-289
- FEIERABEND, S. (u.a.) (2000) Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung 1999 von Drei- bis 13-jährigen. In: *Media Perspektiven* 4/2000, Frankfurt/Main , S. 158-170
- FREUD, S. (1907) Zwangshandlungen und Religionsübungen. In: *Gesammelte Werke* Bd. 7 London, Frankfurt/Main
- FREUD, A. (1968) *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*. Bern
- FREUD, S. (2000) *Die Traumdeutung*. Bd. II Frankfurt/Main (1900)
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (u.a.) (2007) Familie: Väter und Mütter. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007) *Handbuch Familie*. Wiesbaden, S. 179-198
- FRIEBERTSHÄUSER, B. (1997) Interviewtechniken – ein Überblick In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 371-395

- FRIEBERTSHÄUSER, B.; PRENGEL, A. (1997) (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 396-413
- FUHS, B. (2007) Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007) *Handbuch Familie*. Wiesbaden, S. 17-35
- FUHS, B. (1997) Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 265-285
- FUHS, B. (1999) *Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit*. Opladen
- FUHS, B. (2000) Qualitative Interviews mit Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.) *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim, München, S. 87-104
- FUHS, B.; BOIS-REYMOND, M. du; GRUNDMANN, G. (1994) Kindliche Lebensbedingungen im interkulturellen Vergleich. In: Bois-Reymond, M. du (Hrsg.) *Kinderleben*. Opladen, S. 27-62
- GARZ, D. (1997) Die Methode der objektiven Hermeneutik – Eine anwendungsbezogene Einführung. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 535-543
- GEBAUER, G. / WULF, Chr. (1998) *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbeck b. Hamburg
- GEIGER, K. (2002) Zuzug aus dem Süden – wie Deutschland und Kassel sich verändert haben. In: Wegner, K-H. (Hrsg.) *Neu-Kasseler aus dem Mittelmeerraum*. Marburg, S. 16-25
- GEIGER, K. (1996) (Hrsg.) *Einblicke, Ausblicke. Eine Festschrift für Ingrid Haller*. Kassel
- GENNEP, A. van (1986) *Übergangsriten*. Frankfurt, Main New York
(1909) *Les rites des passage*
- GERSTNER-HIRZEL, E. (1973). Das Kinderlied. In: Brednich, R. (Hrsg.), *Handbuch des Volksliedes* Bd.1 München, S. 923-928
- GERSTNER-HIRZEL, E. (1984) *Das volkstümliche deutsche Wiegenlied*. Basel
- GLASER, B. / STRAUSS, A. (1967) *The discovery of groundes theory. Strategies for qualitative research*. Chicago
- GLASER, B. / STRAUSS, A. (1973) The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago
- GLOGER-TIPPELT, G. (2007) Eltern-Kind und Geschwisterbeziehung. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007) *Handbuch Familie*. Wiesbaden, S. 157-178
- GÖHLICH, M. (2004) Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7.Jg. (2004), Beiheft 2, S. 17-28
- GÖHLICH, M. / WAGNER-WILLI, M. (2001) Rituelle Übergänge im Schulalltag. In: Wulf, Chr. (u.a.) *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, S. 119-204

- GOFFMAN, E. (1972) *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt/M.
- GOFFMAN, E. (2000) *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München, Zürich
- GOFFMAN, E. (2003) Interaktionsrituale. In: Belliger, A. (u.a.) (Hrsg.) *Ritualtheorien. Ein führendes Handbuch*. Wiesbaden, S. 323-338
- GOGOLIN, I. (u.a.) (Hrsg.) (1997) *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster, New York
- GOGOLIN, I. (2001) Migration als biographische Ressource In: Behnken, I. (u.a.) (Hrsg.) *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber, S. 1032-1046
- GRZESIK, J. (1988) *Begriffe lernen und lehren: psychologische Grundlage: operative Lerntheorie; Unterrichtsmethoden: typische Phasen; Unterrichtspraxis: kommentierende Unterrichtsprotokolle*. Stuttgart
- GRINBERG, R. (1990) *Psychoanalyse der Migration und des Exils*. München/Wien
- GÜLTEKIN, N. (2003) *Interkulturelle Kompetenz als Standart der Sozialen Arbeit*. In: *neue Praxis* 1/2003, S. 89-96
- GÜMEN, S. (u.a.) (1994) Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Lebenskonzept; eingewanderte und westdeutsche Frauen im Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, H. 1, S. 63-80
- HAAS, A. (2002) Erziehungsratgeber um 1800. In: Metz-Becker, M. *Schaukelpferd und Schnürkorsett. Kindheit um 1800*. Marburg, S. 66-79
- HAMBURGER, F., Hummrich, M. (2007) Familie und Migration. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007) *Handbuch Familie*. Wiesbaden, S. 112-137
- HAMBURGER, F. (1999) Interkulturelle Arbeit als Alternative zu traditioneller „Ausländerarbeit“? In: IIK (Hrsg.) *Interkulturelle Arbeit, Theorie und Praxis*. Hannover, S. 86-112
- HARDACH, G.; HARDACH-PINKE, I. (Hrsg.) (1981) *Kinderalltag. Deutsche Kindheiten in Selbstzeugnissen 1700 bis 1900*. Reinbek
- HAREVEN, T.K. (u.a.) (1996) *Entwicklungstendenzen der Familie*. Wiener Vorlesungen. Wien
- HEINZEL, F. (1997) Qualitative Interviews mit Kindern In: Frieberthhäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 396-413
- HEINZEL, F. (1997) Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse. In: Frieberthhäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 468-490
- HENGST, H. (1979) *Auf Kassetten gezogen und in Scheiben gepresst: Tonkonserven und ihre Funktion im Medienalltag von Kindern*. Frankfurt/Main
- HERWARTZ-EMDEN, L. (1986) *Türkische Familien und Berliner Schule. Die deutsche Schule im Spiegel von Einstellungen, Erwartungen und Erfahrungen türkischer Eltern – eine empirische Untersuchung*. Berlin

- HERWARTZ-EMDEN, L. (1991) Migrantinnen und ihre Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Bericht zum Forschungsstand. In: *Ethnizität und Migration.*, H. 2, S. 5-29
- HERWARTZ-EMDEN, L. (1995) Geschlechterverhältnisse und Mutterschaft in einfachen und modernen Gesellschaften. In: *Neue Sammlung. Vierteljahrzeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 35. 1995, H. 3, S. 47-64
- HERWARTZ-EMDEN, L. (1996) *Die Gestaltung von Mutterschaft und Erziehung im Prozeß der Einwanderung: Frauen in der Einen Welt.* In: *Zeitschrift für interkulturelle Frauenalltagsforschung. Weibliche Lebensformen in Deutschland II*, H. 1, S. 76-93
- HERWARTZ-EMDEN, L. (2000) (Hrsg.) *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation.* Osnabrück
- HERWARTZ-EMDEN, L. (u.a.) (2000) Integration junger Aussiedler: Entwicklungsbedingungen und Akkulturationsprozesse. In: Oltmer, J. (Hrsg.) (2002) *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. IMIS-Schriften*, Bd. 11. Osnabrück
- HETTLAGE, R. (1998) *Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch.* München
- HETZER, H. (1937) *Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung.* Leipzig
- HONIG, M.-S. (1993) Sozialgeschichte der Kindheit im 20. Jahrhundert. In: Marefka, Manfred (u.a.) (Hrsg.) (1993) *Handbuch der Kindheitsforschung.* Berlin, S. 207-220
- HONIG, M.-S. (1996) Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16. Jg. 1/1996, S. 9-25
- HÜRLIMANN, B. (1963) *Europäische Kinderbücher in drei Jahrhunderten.* 2. Auflage Zürich, Freiburg i. Br.
- HUMMRICH, M. (2002) *Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft.* Opladen
- HURRELMANN, B. (1991) Kinderwelten in einer sich verändernden Medienumwelt. In: Berg, Chr. (Hrsg.) *Kinderwelten.* Frankfurt/Main, S. 270-294
- HURRELMANN, B. (Hrsg.) (2006) *Lesekindheiten.* Weinheim
- IMBER-BLACK, E. (1993). *Vertrauen und Geborgenheit.* Düsseldorf
- JOHANSEN, E. (1978) *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit.* Frankfurt/Main
- KAGITCIBASI, C. (1982 a) *The changing value of children in Turkey.* Honollulu
- KAGITCIBASI, C. (1982 b) *Sex roles, family and community in Turkey.* Bloomington
- KAGITCIBASI, C. (u.a.) (1997) Familie und Sozialisation in der Türkei. In: Nauck, B. (u.a.) (Hrsg.) *Familien in verschiedenen Kulturen.* Stuttgart, S. 145-161
- KALLERT, H. (2001) Familienerziehung und am Modell der Familie orientierte öffentliche Erziehung. In: Bier-Fleiter, C. (Hrsg.) *Familie und öffentliche Erziehung.* Opladen, S. 201-214
- KAMITZ, O. F. (1925) *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft.* Jena

KAUFMANN, F.-X. (1990) *Zukunft der Familie. Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihrer gesellschaftlichen und politischen Bedingungen*. München

KEIL, W. (1947) *Erlebnisse eines Sozialdemokraten*. Bd. 1 Stuttgart

KEMPKES, W. (1975) Mickey Mouse. In: Doderer, K. (Hrsg.) *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim/Basel, Bd. II, S. 477

KLEVE, H. (2003) *Die postmoderne Theorie Sozialer Arbeit. Ein Beitrag zur real- und theoriehistorischen Entwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. In: *neue Praxis* 3/4/2003, S. 325-340

KLICKA, D. (1997) Methodische Zugänge zur historischen Kindheitsforschung. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* Weinheim, München, S. 398-308

KNISEL-SCHEURING, G. (2002) *Mit Eltern im Dialog: interkulturelle Elterngespräche*. Lahr

KRASAN-DIRKS, S. (1980) *Die türkische Familie zwischen Gestern und Morgen*. Hamburg

KREBS, Uwe (2001) *Erziehung in Traditionellen Kulturen*. Berlin

KRÜGER, H.-H. (2002) Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. Kooperation auf getrennten Wegen. In: Thole, W. (Hrsg.) *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen, S. 273-283

KUCKARTZ, U. (1997) Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 584-594

KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (1999) *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur: ein internationales Lexikon*. Bd. I und II, Stuttgart, Weimar

LAKEMANN, U. (1999) *Familien- und Lebensformen im Wandel: eine Einführung für soziale Berufe*. Freiburg im Breisgau

LANGE, G. (Hrsg.) (2000) *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. I Baltmannsweiler

LEBER, M. / OEVERMANN, U. (1995) Möglichkeiten der Therapieverlaufsanalyse in der objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie. In: Garz (u.a.) (Hrsg.) *Die Welt als Text*. Frankfurt/M. S. 382-438

LEED, E. (1993) *Die Erfahrung der Ferne*. Frankfurt/Main, New York

LIEBER, K. (2006) Putzen als Wettkampf – Rituale als gelebtes Leben. In: Promotionskolleg „Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung“ (Hrsg.) *Kinderwelten und institutionelle Arrangements*. Wiesbaden S.89-105

LIEDTKE, Max (1976) *Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen pädagogischen Anthropologie*. Göttingen

LUCZAK, H. (2000) Die unheimliche Macht des Clans. In: *Geo* Nr.3/ 2000 Hamburg

LUTZ, H. (2000) Biographisches Kapital als Ressource der Bewältigung von Migrationsprozessen. In: Gogolin, I. (u.a.) (Hrsg.) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen, S. 179-210

- MAAR, P. (1994) *Meine beiden Biographien*. Frankfurt/Main
- MAREFKA, M. (u.a.) (Hrsg.) (1993) *Handbuch der Kindheitsforschung*. Berlin
- MECHERIL, P. (2004) *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel
- MERKENS, H. (1997) Stichproben bei qualitativen Studien. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 97-106
- MERNISSIS, F. (1985) *Die Frau in der türkischen Gesellschaft*. Frankfurt/Main
- MEUSER, M. / NAGEL, U. (1997) Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 481-491
- MICHAELS, A. (1999) „Le rituel pour le rituel“ oder wie sinnlos sind Rituale? In : Carduff, C. (u.a.) (Hrsg.) *Rituale heute*. Berlin, S. 23-48
- MOLLENHAUER, K. (1982) *Theorien zum Erziehungsprozeß*. Weinheim
- MOLLENHAUER, K. (1997) Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 247-264
- MOLES, A. (1983) Rituale der Massenkommunikation im Alltag. In: Poss, H. (Hrsg.) *Rituale der Medienkommunikation. Gänge durch den Medienalltag*. Berlin, Marburg, S. 13-23
- MONTAU, R. (1997) Das Handlungsfeld interkultureller Arbeit. In: *Forum Jugendhilfe, AGJ-Mitteilungen*, H. 3, S. 29-34
- MÜNCH, R. (1995) *Vom Fachspezialisten zum Kommunikationsvirtuosen: der Strukturwandel der Berufssarbeit und seine Auswirkung auf das Universitätsstudium*. Bonn
- NADIG, M. (1989) Frauen in der Kultur – Macht und Ohnmacht. Zehn ethnopsychanalytische Thesen. In: Kossek, B. (u.a.) (Hrsg.) *Verkehren der Geschlechter. Reflexionen und Analysen von Ethnologinnen* (Reihe Frauenforschung, Bd. 10). Wien, S. 264-271
- NAUCK, B. (u.a.) (1986) Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantfamilien. Eine individualistische Erklärung interkulturell vergleichender empirischer Befunde. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, S. 285-312
- NAUCK, B. (1987) Zur Situation türkischer Frauen und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Frauenforschung*, H. 4, S. 89-98
- NAUCK, B. (1988) Zwanzig Jahre Migrantfamilien in der Bundesrepublik, Familialer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation und Segregation. In: Nave-Herz, R. (Hrsg.) *Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart, S. 279-297
- NAUCK, B. (1990) Eltern-Kind-Beziehungen bei Deutschen, Türken und Migranten. Ein interkultureller Vergleich der Werte von Kindern, des generativen Verhaltens, der Erziehungseinstellungen und Sozialisationspraktiken. In: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 16, S. 87-120
- NAUCK, B. (u.a.) (1997) Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantfamilien. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49 (1997), S. 477-499

NAUCK, B. (1998) *Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. Survey intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien*. Expertise zum 6. Familienbericht

NAVE-HERZ, R. (1989) Zeitgeschichtlicher Bedeutungswandel von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland. In: Nave-Herz, R. (u.a.) (Hrsg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd.1: Familienforschung*. Frankfurt/Main, S. 211-222

NEUMANN, K. (1993) Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts. In: Marefka, M. (u.a.) (Hrsg.) (1993) *Handbuch der Kindheitsforschung*. Berlin, S. 191-206

NEUMANN, U. (1981) *Erziehung ausländischer Kinder: Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien*. Düsseldorf

NIEMEYER, Chr. (2002) Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – „klassische“ Aspekte der Theoriegeschichte. In: Thole, W. (Hrsg.) *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen, S. 123-138

NÖKEL, S. (2003) *Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken*. Bielefeld

NOLL, P. (u.a.) (1999) *Schlaf gut, mein Kind*. Freiburg im Breisgau

OVERMANN, U. (u.a.) (1983) Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zeller, P. (u.a.) (Hrsg.) *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zur Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie*. Opladen: S. 95-123

OHLMEIER, D. (2001) Psychoanalytische Reflexionen über die Orestie des Aischylos In: Bier-Fleiter, C. (Hrsg.) *Familie und öffentliche Erziehung*. Opladen, S. 179-200

ROLLIN, M. (1993) „Typisch Einzelkind“. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch*. München, S. 142-148

PARSONS, T. (1964) Das Verwandtschaftssystem in den Vereinigten Staaten. In: Rüschemeyer, D. (Hrsg.) *Parsons, Talcott, Beiträge zur soziologischen Theorie*. Berlin 1964 (zuerst 1943), S. 84-108

PARSONS, T. (1979) Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze. In: Zapf, Wolfgang (Hrsg.) *Theorien des sozialen Wandels*. Königstein/Ts. 1979, S. 35-54

PETER, M. (1993) *Schwarze Teufel, edle Mohren*. Hamburg

PETERMANN, U. (Hrsg.) (1996) *Ruherituale und Entspannung mit Kindern und Jugendlichen*. Hohengehren

POLAT, Ü. (1998) *Soziale und kulturelle Identität türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland*. Hamburg

PRESSLER, Chr. (1980) *Schöne alte Kinderbücher. Eine illustrierte Geschichte des deutschen Kinderbuches aus fünf Jahrhunderten*. München

RAAB, R. (1975) Preussler, Otfried. In: Doderer, K. (Hrsg.) (1975) *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. Weinheim/Basel, Bd. III, S. 85 ff

- RAUSCHENBACH, Th. (1998) Generationenverhältnisse im Wandel. In: Ecarius, J. (Hrsg.) *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 13-40
- RAUSCHENBACH, Th. (u.a.) (2002) Theorie der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen, S. 139-159
- RENNER, E. (1986) *Sozialisation in zwei Kulturen. Analyse autobiographischer Texte*. Frankfurt/New York
- RENNER, E., SEIDENFADEN, F. (Hrsg.) (1997) *Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse*. Bd.1 Afrikanische Welt, asiatische Welt. Weinheim
- RESSEL, H. (1998) *Rituale für den Alltag. Warum wir sie brauchen – Wie sie das Leben erleichtern*. Freiburg im Breisgau
- RICHTER, H. (1998) *Sozialpädagogik – Pädagogik des Sozialen. Grundlegungen – Institutionen – Perspektiven der Jugendbildung*. Frankfurt/Main
- RIESNER, S. (1990) *Junge türkische Frauen der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Analyse von Sozialisationsbedingungen und Lebensentwürfen anhand lebensgeschichtlich orientierter Interviews*. Frankfurt/Main
- ROBERTS, J. (1988) Setting the Frame: Definition, Function, and Typology of Rituals. In: Imber-Black, Evan (Hrsg.): *Rituals in Families and Family Therapy*. New York, S. 3-46
- ROGERS, C. (1983) *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychologie*. Frankfurt/Main
- ROHR, E. (1998) Das Fremde im Eigenen – sozialkritisch-psychoanalytische Überlegungen. In: Büttner, Chr. (u.a.) (Hrsg.) *Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremden und Eigenem*. Gießen, S. 107-120
- ROMMEL, G. (Hrsg.) (2000) „Wo Kinder sind, da ist ein goldnes Zeitalter“ (Novalia) *Kind und Kindheit im 18. Jahrhundert*. Katalog zur Ausstellung. Forschungsstätte für Frühromantik und Novallis-Museum Schloß Oberwiederstedt
- RÜHLE, Otto (1911) *Das proletarische Kind*. Berlin
- RÜHLE, Otto (1977) *Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats*. 2 Bde. Berlin (Berlin 1930)
- RUHRLANDMUSEUM ESSEN (Hrsg.) (1991) *Bärenlese. Zum Wesen des Teddys*. Essen
- RUTSCHKY, K. (1988) (Hrsg.) *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/Main, Berlin
- SCHÄFFER, Burkhard (2007) Medien. In: Ecarius, J. (Hrsg.) (2007) *Handbuch Familie*. Wiesbaden, S. 456-479
- SAUER, M. (u.a.) (2001) *Die Lebenssituation und Partizipation türkischer Migranten in Nordrhein-Westfalen: Ergebnisse der zweiten Mehrthemenbefragung*. Münster
- SAXER, U. (u.a.) (1991) *Lesen im Medienumfeld : Eine Studie zur Entwicklung und zum Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft auf der Basis von Sekundäranalysen zur Studie „Kommunikationsverhalten und Medien“*. Gütersloh

- SCHEPKER, R. (u.a.) (2000) Eine Institution in der psychosozialen Versorgung von türkeistämmigen Migrantenfamilien. In: Gogolin, I. (u.a.) (Hrsg.) *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen, S. 245-278
- SCHEPKER, R. (1999) Inanspruchnahmeverbarrieren in der ambulanten psychosozialen Versorgung von türkeistämmigen Migrantenfamilien aus der Sicht der Betroffenen. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 48. 1999, H. 9, S. 664-676
- SCHEUNEMANN, B. (1978) *Erziehungsmittel Kinderbuch*. Berlin
- SCHLEGEL, A. (u.a.) (1992) *Adolescence. An anthropological Inquiry*. New York
- SCHLEGEL, A. (1992) Erziehung von Kindern und Jugendlichen: Kulturelle Variationen und ihre Konsequenzen. In: Prinz von Hohenzollern, J. (Hrsg.) *Erziehung und Schule zwischen Tradition und Innovation: kulturvergleichende und historische Aspekte*. Bad Heilbrunn/Obb., S. 53-62
- SCHERR, A. (1999) Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: Kiesel, D. (u.a.) (Hrsg.) *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat*. Frankfurt/Main, S. 49-66
- SCHIFFAUER, W. (1991) *Türken in Deutschland: Eine Ethnographie*. Stuttgart
- SCHLOSSHAN, R. (1995) Großmütter sind die besten Kunden der Schultüten-Hersteller. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 198, 26.8.1995, S. 11
- SCHLUMBOHM, J. (1983) *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden. 1700 bis 1850*. München
- SCHMIDBAUER, M. (1985) *Der Markt der kommerziellen Kindermedien. Eine Dokumentation*. München, New York, London, Paris
- SCHMIDT, Chr. (1997) „Am Material“ Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Frieberthäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München, S. 544-568
- SCHMIDT-DENTER, U. (1994) *Soziale Entwicklung*. 2. Aufl. München, Weinheim
- SCHNEEWIND, K. (1994) *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Bd.1 Göttingen
- SCHNEEWIND, K. (1995) Familienentwicklung. In: Oerter, R. (u.a.) (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. 3. Aufl. Weinheim, S. 128-166
- SCHOBER, M. (1981) Brauchtum um den Schuleintritt. In: Gesellschaft für Heimatgeschichte im Kulturverbund der DDR (Hrsg.) *Kultur und Lebensweise*. Berlin, S. 64-77
- SCHULHEIS, K. (1998) *Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung*. Weinheim
- SCHURIAN-BREMECKER, Chr. (2008) „Familiale Sozialisation und Ethnizität – Selbsthilfepotentiale in türkischen Zuwandererfamilien“ In: *Migration und Soziale Arbeit* 1/2008 Frankfurt/Main, S. 54-61
- SCHURIAN-BREMECKER, Chr. (2007) „Der ritualisierte Vorgang des abendlichen Vorlesens“ In: *Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek* 3/2007 Reinbek, S. 68-76
- SCHURIAN-BREMECKER, Chr. (2006) „Da redet niemand mit mir ...“ Interkulturelle Kompetenzen bei Erzieherinnen“ In: *Kinderzeit* 1/2006 Freiburg, S. 20-22

- SCHURIAN-BREMECKER, Chr. (2001) Familie im Kontext ritualisierter Handlungen. In: Bier-Fleiter , C. (Hrsg.) *Familie und öffentliche Erziehung*. Opladen, S. 75-84
- SCHURIAN-BREMECKER, Chr. (2001) „Wenn ich schlafe, hab' ich Angst!“ Die Bedeutung von Ritualen. In: Behnken, I. (u.a.) (Hrsg.) *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber, S. 806-818
- SCHWARZ, U. (1984) Andenken und Photographie – Zeichen im Alltag. In: Berwing, M. (u.a.) (Hrsg.) *Reise-Fieber*. Regensburg, S. 78-99
- SCHWEIZER, T. (1978) Methodenprobleme des interkulturellen Vergleichs. In: *Kölner Ethnologische Mitteilungen*, Bd. 6. Köln
- SEIDENFADEN, F. (1966) *Der Vergleich in der Pädagogik*. Braunschweig
- SIEDER, R. (1997) Besitz und Begehrten, Erbe und Elternglück. Familien in Deutschland und Österreich. In: Burguiere, A. (u.a.): *Geschichte der Familie*. Band 4, 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main, S. 211-284
- SIMMEL, Georg (1983) *Die quantitative Bestimmung der Gruppe*. Berlin
- SIMON-HOHM, H. (2001) Förderung von Kindern aus Einwandererfamilien – Neue Akzente der interkulturellen Arbeit im Elementarbereich. In: Bier-Fleiter , C. (Hrsg.) *Familie und öffentliche Erziehung*. Opladen, S. 229-244
- SOEFFNER, H.-G. (1982) *Die Ordnung der Rituale. Die Auslegung des Alltags* 2. Frankfurt/M.
- SPEICHERT, H. (u.a.) (1977) Buchsbäumchen, Zuckertüte und Schulreifetests. In: *Päd extra*, Nr. 9, 15.9.1977, S. 20-23
- SPINNER, K. (u.a.) (1989) Gespielte Welt von Aristophanes bis Pirandello: Ringvorlesung der Philosophischen Fakultät der AWTH Aachen im SS 1988. *Schriftenreihe Meisterwerke der Weltliteratur* (4). Abhandlungen zur Sprache und Literatur (24). Bonn
- SPOHN, M. (2002) *Türkische Männer in Deutschland. Familie und Identität. Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte*. Bielefeld
- STILLE, Eva (1989) *Spielzeug-Tiere: auch eine Kulturgeschichte*. Nürnberg
- STRAUSS, A. (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge
- STRAUSS, A. (1991) *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München
- TAN, D. (u.a.) (2002) Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen, S. 387-395
- THEUNERT, H. (1992) *Zwischen Vergnügen und Angst – Fernsehen im Alltag von Kindern: eine Untersuchung zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Fernsehhalten durch Kinder aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus in Hamburg*. Berlin
- THEUNERT, H. (u.a.) (1995) „Wir gucken besser fern als ihr“ *Fernsehen für Kinder*. München
- THIERSCH, H. (1973) Institution Heimerziehung. In: Giesecke, Hermann (Hrsg.) *Offensive Sozialpädagogik* Göttingen, S. 56-69

- THIERSCH, H. (1973) Verwahrlosung. In: Giesecke, Hermann (Hrsg.) *Offensive Sozialpädagogik* Göttingen, S. 24-44
- THIERSCH, H. (u.a.) (2002) Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.) *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen, S. 161-178
- THOLE, W. (1999) Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. In: *neue praxis*, 3/1999, S. 224-245
- TREICHLER, A. / CYRUS, N. (2004) *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt/M.
- TROMMSDORFF, G. (1989) *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart
- TSCHIRCH, R. (1980) *Mit Kindern reden; mit Kindern beten: Erfahrungen, Vorschläge, Beispiele*. Gütersloh
- TURNER, V. (1964) „Betwixt and Between: The Liminal Period in rites des passage“. In: Turner, V. (Hrsg.) *The Forest of Symbols*. New York, 234-243
- TURNER, V. (1985) *On the Edge of the Bush: Anthropology as Experience*. Tuscon
- TURNER, V. (1989) *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt/M., New York
- UNTHEIM, K. (2002) Zur Geschichte der Kindheit. In: Metz-Becker, M. *Schaukelpferd und Schnürkorsett. Kindheit um 1800*. Marburg, S. 10-14
- VAHSEN, F. (2000) *Migration und soziale Arbeit: Konzepte und Perspektiven im Wandel*. Neuwied, Krifte
- VAHSEN, F. (u.a.) (2002) Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit In: Thole, W. (Hrsg.) *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen, S. 387-395
- VAN DE LOO, M.-J. (u.a.) (1993) *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München
- WALL, K. / FERGUSON, G. (1996) *Rituale für das Leben*. München
- WEBER-KELLERMANN, I. (1979) *Die Kindheit*. Frankfurt
- WEBER-KELLERMANN, I. (1988) Immer ein Anlaß zum Feiern ... Familienfeste gestern und heute. In: *Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familie heute*. München, S. 373-380
- WEBER-KELLERMANN, I. (1997) *Das Buch der Kinderlieder*. Mainz
- WEDEKIND, E. (1986) *Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Institutionen*. Frankfurt/Main
- WEHSE, R. (1985) Verbale Überlieferung in einer Familie. In: Köstlin, K. (Hrsg.): *Kinderkultur*. Bremen, S. 333-338
- WESTPHAL, M. (1997) *Aussiedlerinnen. Geschlecht, Beruf und Bildung unter Einwanderungsbedingungen*. Bielefeld
- WIESEMANN, I. (2002) Kinderliteratur. In: Metz-Becker, M. *Schaukelpferd und Schnürkorsett. Kindheit um 1800*. Marburg, S. 47-53
- WIELER, P. (2004) *Vorlesen in der Familie*. Weinheim, München

- WINNICOTT, D. (1987) *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart
- WULF, Chr. (u.a.) (2001) *Das Soziale als Ritual: Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen
- WULF, Chr. (u.a.) (2004) *Bildung im Ritual – Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden
- WULF, Chr. (2004) Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. Mimensis und Performativität, Gemeinschaft und Reform. In: Wulf, Chr. (u.a.) (Hrsg.) *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Innovation und Ritual*. Beiheft 2-04. Wiesbaden, S. 9-16
- ZINNECKER, J. (1996) Grundschule als Lebenswelt des Kindes. Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie. In: Batmann, T.; Ulonska, H. (Hrsg.) *Kinder in der Grundschule. Anthropologische Grundlagenforschung*. Bad Heilbronn, S. 41-74
- ZEIHER, H. (1983) Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, Ulf (u.a.) (Hrsg.) *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim, Basel, S. 176-195
- ZEIHER, H. (1990) Organisation des Lebensraumes bei Großstadtkindern – Einheitlichkeit oder Verinselung? In: Bertels, L. (u.a.) (Hrsg.) *Lebenslauf und Raumerfahrung*. Opladen, S. 35-57
- ZEIHER, H. (u.a.) (1994) *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim, München
- ZEIHER, H. (1996) Editorial: Zugänge zur Kindheit. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 16. Jg., H.1, S. 6-8
- ZEMLIN, P. (1981) *Sozialisation und Erziehung in türkischen Familien*. München
- ZHOU, M. (1997) Growing up American: The Challenge Confronting immigrant Children und Childrens of Immigrants. In: *Annual Review of Sociology*, 23. 1997, S. 63-95
- ZULLIGER, H. (1981) *Die Angst unserer Kinder*. Frankfurt/Main Berlin Wien
- ZWENGEL,A. (2004) Autonomie durch Sprachkenntnisse. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 2, S. 18-23
- ZWENGEL, A. (2006) Wenn die Worte fehlen...Wie Migrantinnen mit geringen Deutschkenntnissen ihren Alltag gestalten. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.) *Migration und Soziale Arbeit*, Heft 6, S. 143-151

IX Anhang

Kurzportraits der Interviewten

Nach dem Vorbild der ethnographisch ausgerichteten³⁴¹ Studien sollen im folgenden die sozialen Lebensumstände der an der Studie über Einschlafrituale mitwirkenden Familien skizziert, d.h. der Handlungsrahmen für die alltägliche Zu-Bett-Geh-Praxis von Eltern und Kindern gekennzeichnet werden. Dieser Schilderung kommt ein eigener Status zu. Denn hier geht es vornehmlich darum, einen Eindruck von den atmosphärischen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern zu vermitteln, die als „typisch“ für das im Rahmen des Projekts beobachtete Spektrum sozial divergenter Lebensumstände gelten können. In der nachfolgenden Darstellung wird versucht, die je spezifischen kontextuellen Voraussetzungen von Einschlafprozessen in der Familie anhand einzelner Fallbeispiele aus verschiedenen sozialen Milieus zu veranschaulichen.

Arndt und sein Sohn Adrian

Arndt studierte nach dem Abitur Jura. Gegenwärtig ist er als Verwaltungsbeamter tätig. Seine Frau hat ebenfalls Abitur, anschließend machte sie eine Lehre als Industriekauffrau. Seit der Geburt ihrer Kinder ist sie nicht mehr berufstätig. Sie versorgt die Familie als Hausfrau und Mutter. Arndt ist 42 Jahre, seine Frau drei Jahre jünger, die Beiden sind evangelisch. Seit zwei Jahren wohnt die Familie in einem eigenen Haus.

Adrian ist 6 Jahre alt und geht in die erste Klasse der örtlichen Grundschule. Er hat zwei Brüder, (3 und 9 Jahre) und eine Schwester (12 Jahre). Adrian hat ein eigenes Zimmer im oberen Stockwerk des Hauses. Das Elternschlafzimmer befindet sich in der unteren Etage des Hauses. Das Wohnzimmer, in welchem sich die Eltern abends in der Regel aufhalten, liegt neben Adrians Zimmer. Adrians Raum ist etwa 25 m² groß. Es befindet sich ein Bett in dem Kinderzimmer, ein Schreibtisch, ein Kleiderschrank und Regale, die mit Spielzeug - Legosteine, Playmobsachen, geschlossene Kisten, und Kuscheltiere - angefüllt sind. Im Raum ist eine Lichterkette angebracht.

³⁴¹ Vgl. hierzu die Ausführungen bei Wieler (1997), 151

Brigitta und ihre Tochter Beata

Brigitta verfügt über einen Realschulabschluss. Sie machte eine Ausbildung zur Zahnarzthelferin. Seit der Geburt ihrer Kinder ist sie nicht mehr in ihrem Beruf tätig, sondern versorgt die Familie als Hausfrau und Mutter. Ihr Mann machte nach dem Abitur eine Ausbildung zum Industriekaufmann und arbeitet zur Zeit in einem mittleren Betrieb. Brigitta ist 32 Jahre alt, ihr Mann ist drei Jahre älter als sie. Brigitta und ihr Mann sind evangelisch. Seit der Geburt des ersten Kindes wohnt die Familie in einem eigenen Haus.

Beata ist 5 Jahre alt und besucht einen evangelischen Kindergarten. Sie hat einen jüngeren Bruder (2 Jahre). Beata hat ein eigenes Zimmer im oberen Stockwerk des Hauses. Das Elternschlafzimmer befindet sich ebenfalls in der oberen Etage, das Wohnzimmer, in welchem sich die Eltern abends aufhalten, im unteren Stockwerk des Hauses. Beatas Kinderzimmer ist ca. 20 m² groß und mit Kindermöbeln, d.h. Bett, Schreibtisch, Kleiderschrank, Schränke zur Aufbewahrung von Spielsachen, ausgestattet. Am Bett von Beata befindet sich ein Nachttisch mit einer Leselampe. Es sind Kuscheltiere im Zimmer zu sehen. An einer Steckdose an der Tür befindet sich ein Leuchtstecker.

Cilli und ihre Tochter Carla

Cilli machte nach ihrem Realschulabschluss eine Ausbildung zur Zahnarzthelferin. Wie Brigitta ist auch sie seit der Geburt ihrer Kinder nicht mehr in diesem Beruf tätig. Sie kümmert sich zur Zeit als Hausfrau und Mutter um ihre Familie, möchte aber bald stundenweise in ihren Beruf zurückkehren. Ihr Mann hat nach der Hauptschule den Beruf des Kfz-Mechanikers erlernt, in welchem er gegenwärtig als Angestellter bei einer Firma tätig ist. Cilli ist 30 Jahre alt, ihr Mann ist zwei Jahre älter als sie. Die Beiden sind evangelisch. Die Familie wohnt im Haus von Cillis Mutter.

Carla ist 5 Jahre alt und besucht den Kindergarten des Ortes. Sie hat einen 3 Jahre jüngeren Bruder. Carla verfügt über eine eigene Kinderstube im oberen Stockwerk des Hauses neben der Wohnung ihrer Oma. Die Familie bewohnt das untere Stockwerk des Hauses, folglich sind dort das Elternschlafzimmer und das Wohnzimmer, wo sich die Eltern abends aufhalten, untergebracht. Das Hauses verfügt über zwei getrennte Wohnungen, die durch ein karges, kaltes Treppenhaus miteinander verbunden sind. Carlas Zimmer ist ca. 15 m² groß und mit Kindermöbeln - Bett, Schrank, Regale - ausgestattet. Es befinden sich viele Spielsachen verstreut im Zimmer. Am Bett von Carla ist ein Nachttisch mit einer Leselampe, außerdem ein bunter Kassettenrecorder und einige Kassetten. Kuscheltiere liegen auf dem Bett und im restlichen Raum. An einer Steckdose an der Tür befindet sich ein Leuchtstecker.

David und seine Tochter Diana

Nach dem Abitur studierte David Pädagogik für das Grundschullehramt. Heute ist er als Rektor einer Grundschule tätig. Davids Frau hat ebenfalls Abitur. Sie machte anschließend eine Ausbildung zur Krankenschwester. In diesem Beruf ist sie gegenwärtig als Teilzeitkraft beschäftigt. Davids Frau ist sportlich aktiv. Da sie häufig abends trainiert, übernimmt ihr Mann oft die Aufgabe, die Kinder ins Bett zu bringen. Ab und an, wenn auch David keine Zeit hat, springt der Onkel ein. David ist 33 Jahre, seine Frau ist ein Jahr jünger als er. David betont, dass seine Familie nicht konfessionell gebunden ist. Sie wohnen in einer städtischen Mietwohnung.

Diana ist 6 Jahre alt und besucht die örtliche Grundschule. Sie hat eine zwei Jahre jüngere Schwester, mit der sie sich ein Zimmer teilt. Das Wohnzimmer, wo sich die Eltern abends aufhalten, befindet sich neben dem Kinderzimmer, das Elternschlafzimmer ist ebenfalls in der Nähe. Das von Diana und ihrer Schwester bewohnte Zimmer ist ca. 25 m² groß. Im Raum sind zwei Kinderbetten, ein Kleiderschrank und einige Regale, in denen Spielsachen aufbewahrt werden. Oberhalb von Dianas Bett ist ein Regal, auf welchem Kuscheltiere liegen und außerdem eine Nachttischlampe angebracht ist. Im Wohnzimmer sind ebenfalls Spielmaterialien der Kinder zu sehen.

Eliane und ihre Tochter Emily

Eliane ist Lehrerin für die Sekundarstufe I. Zur Zeit arbeitet sie nicht, hat aber vor, in den Beruf wiedereinzusteigen, wenn ihre Kinder älter sind. Elianes Mann hat Hauptschulabschluss und arbeitet als landwirtschaftlicher Arbeiter. Eliane ist 41 Jahre, ihr Mann ist sechs Jahre älter als sie. Die Eltern erziehen ihre Kinder evangelisch. Die Familie lebt in einer Wohnung im Haus der Eltern von Elianes Mann.

Emily ist 6 Jahre und besucht die erste Klasse der örtlichen Grundschule. Sie hat einen älteren (10 Jahre) und einen jüngeren Bruder (2 Jahre). Emily teilt sich ein Zimmer mit ihrem älteren Bruder. Manchmal schläft der Bruder auf dem Dachboden, der später ausgebaut werden soll. Das Wohnzimmer, wo sich die Eltern abends aufhalten, wie auch das Elternschlafzimmer, befindet sich auf der gleichen Etage wie das Kinderzimmer. Emilys Raum ist ca. 15 m² groß. Es enthält ein Stockwerkbett, einen Kindertisch, zwei Kinderstühle und einen Schrank. Spielsachen, wie Spiele, Bücher, Legosteine, Bauklötze und Kuscheltiere, liegen ungeordnet im Raum verstreut. Emily hat keinen Nachttisch und besitzt auch keine Nachttischlampe. Die Deckenlampe des Zimmers verfügt über einen Dimmer, mit dem die Helligkeit eingestellt werden kann. An der Decke des Zimmers sind Leuchtsterne angebracht, die bei Dunkelheit leuchten. An der Steckdose neben der Türe befindet sich ein Leuchtstecker.

Fred und sein Sohn Fabian

Fred studierte Agrarwissenschaften, nachdem er auf dem zweiten Bildungsweg das Abitur nachgeholt hatte. Heute arbeitet er nicht in seinem Beruf, sondern als Marktverkäufer für ein ökologisch geführtes Unternehmen. Fred ist alleinerziehend. Er trennte sich von seiner Lebensgefährtin, Fabians Mutter, als Fabian 3 Jahre alt war. Diese schloss die Hauptschule ab und verfügt über keine Berufsausbildung. Sie hat drei weitere Kinder (männlich 9 Jahre, weiblich 7 und 14 Jahre), die jeweils unterschiedliche Väter haben. Zur Zeit lebt die Mutter mit zwei Kindern und einem neuen Lebensgefährten zusammen. Fabian besucht seine Mutter in unregelmäßigen Abständen, ca. jedes sechste Wochenende. In den Ferien bleibt er manchmal ein paar Tage bei seiner Mutter. Fred hat eine weitere Tochter aus einer früheren Beziehung, die 13 Jahre alt ist und in regelmäßigen Abständen zu Besuch kommt. Fred bezeichnet sich als Atheist und erzieht daher Fabian ohne religiöse Bindung. Fred hat sich ein Fachwerkhaus auf dem Land gekauft, welches er zur Zeit renoviert.

Fabian ist 6 Jahre alt und besucht die örtliche Grundschule. Obgleich er vier Halbgeschwister hat, bewohnt er im Alltag mit seinem Vater allein ein Haus. Da die Mutter mit den Halbgeschwistern weggezogen ist, bewohnt Fabian zwei Zimmer. Eines befindet sich im unteren, das andere im oberen Teil des Hauses, getrennt vom mittleren Wohnbereich, wo sich der Vater meistens abends aufhält. Das Schlafzimmer des Vaters liegt neben dem oberen Kinderzimmer (ca. 20 m²), wo Fabian meistens schläft. Zwar hat er auch die Möglichkeit im unteren Raum zu nächtigen, da sich auch dort ein Bett befindet. Fabian zieht es jedoch vor, oben zu schlafen. Wenn er abends allein im Zimmer ist, lässt er die Tür offen und stellt so eine Verbindung zum Vater durch den hell erleuchteten Flur her. In beiden Zimmern von Fabian befindet sich ein Bett, ein Kleiderschrank und Regale. Spielsachen wie Legosteine, Bauklötze, Bücher und Spiele liegen ungeordnet in den Räumen. An der Decke über dem Bett im oberen Raum ist ein Drachen angebracht, den die ältere Schwester mütterlicherseits für Fabian gebastelt hat.

Georgia und ihre Tochter Gisa

Georgia machte nach dem Abitur eine Ausbildung zur Grabungstechnikerin. Ihr Mann, der über einen Realschulabschluss verfügt, ist ebenfalls Grabungstechniker. Die Beiden teilen sich eine Stelle im öffentlichen Dienst. Georgia ist 36 Jahre alt, ihr Mann ist ein Jahr älter als sie. Konfessionell sind Georgia und ihr Mann ungebunden, sie erziehen Gisa daher ohne religiöse Bindung. Die Familie wohnt zur Miete in einem älteren Haus.

Gisa ist 6 Jahre alt und besucht die Grundschule. Gisa ist ein Einzelkind. Sie hat ein eigenes Zimmer, welches sich im oberen Teil des Hauses befindet und ca. 25 m² groß ist. Das Wohnzimmer und die Küche, wo sich die Eltern abends aufhalten, sind im unteren Teil des Hauses. Das Elternschlafzimmer ist ebenfalls nicht auf der gleichen Etage wie das Kinderzimmer. In

Gisas Raum befindet sich ein Hochbett, außerdem ein Schrank, ein Stuhl und einige Regale, in denen Spielmaterialien liegen. Es ist möglich, die Beleuchtung in Form eines Dimmers mit Abstufungen einzustellen. An der Steckdose neben der Tür befindet sich ein Leuchtstecker.

Ilkay und ihr Sohn Ibrahim

Ilkay stammt aus dem Irak und hat dort, nachdem sie die Realschule beendete, eine Ausbildung zur Zahnärzthelferin gemacht. Die Ausbildung wurde in Deutschland nicht anerkannt. Ilkay ist zur Zeit Hausfrau und Mutter. Ilkay ist seit 9 Jahren in Deutschland und spricht verhältnismäßig gut deutsch. Zwei Mal in der Woche besucht sie einen Deutschkurs, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Ilkays Mann bezeichnet sich selbst als türkischen Kurden, er stammt aus dem türkisch-irakischen Grenzgebiet. Seit 7 Jahren ist er in Deutschland und spricht sehr gut deutsch. Er hat Abitur und studiert zur Zeit. Ilkay ist 40 Jahre alt, ihr Mann ist 10 Jahre jünger als sie. Die Beiden gehören einer muslimischen Glaubensrichtung an. Die Familie wohnt in einer Wohnung in einem Mietshaus.

Ibrahim ist 6 Jahre alt und besucht eine Vorschulgruppe. Er ist in Deutschland geboren und spricht gut deutsch. Ibrahim hat einen drei Jahre jüngeren Bruder. Außerdem verfügt er über ein eigenes Zimmer, welches ca. 15 m² groß ist. Das Wohnzimmer, in welchem sich die Eltern abends aufhalten, liegt neben dem Kinderzimmer. Das Elternschlafzimmer ist im entgegengesetzten Teil der Wohnung. In Ibrahims Zimmer befindet sich ein Bett und ein Schrank. Über dem Bett ist ein Regal angebracht, auf welchem eine Nachttischlampe und ein Radio stehen. Spielzeug ist im Zimmer nicht zu sehen.

Julide und ihre Tochter Jale

Julide kommt aus dem östlichen Teil der Türkei. Nachdem sie in der Türkei 5 Jahre in die Schule ging, machte sie eine Ausbildung zur Schneiderin. Nach der Heirat vor 14 Jahren, folgte sie ihrem Mann nach Deutschland. Zunächst war sie als Metallarbeiterin tätig, arbeitet aber seit einem Jahr nicht mehr. Sie leidet an Asthma und einer Hautkrankheit, die, wie sie betont, psychisch bedingt ist. Julide fühlt sich in Deutschland unwohl und vermisst ihre Heimat sehr. Sie spricht gut deutsch. Julides Mann stammt aus der gleichen Gegend in der Türkei wie sie. Mit 5 Jahren kam er nach Deutschland, beendete hier die Hauptschule und arbeitet seitdem als Metallarbeiter in einer großen Firma. Julide ist 31 Jahre, ihr Mann ist 4 Jahre älter als sie. Beide sind muslimisch und gehören der alevitischen Glaubensrichtung an. Die Familie bewohnt eine Mietwohnung in einer Kleinstadt.

Jale ist 7 Jahre und besucht die Grundschule. Sie ist in Deutschland geboren und spricht ausgezeichnet deutsch. Jale hat eine vier Jahre ältere Schwester. Die Beiden bewohnen gemein-

sam ein Zimmer, welches ca. 20 m² groß ist. Der Wohnbereich, in dem sich die Eltern abends aufhalten, befindet sich im entgegengesetzten Teil der Wohnung, das Elternschlafzimmer liegt neben dem Kinderzimmer. Das Kinderzimmer ist mit einem Stockwerksbett ausgestattet und mit einem Kleiderschrank. Auf den Betten liegen wenige Kuscheltiere, weiteres Spielzeug ist nicht im Raum zu sehen.

Kezban und ihre Schwester Kadriye

Kezban ist die Schwester von Kadriye und 18 Jahre alt. Obgleich sie in Deutschland geboren ist, hat sie die türkische Nationalität. Sie geht zur Schule und möchte bald Fachabitur machen, sie spricht ausgezeichnet deutsch. Ihre Eltern stammen aus Konya in der Türkei, sind aber bereits seit 20 Jahren (Mutter) bzw. 25 Jahren (Vater) in Deutschland. Die Mutter besuchte in der Türkei die Berufsschule, hat jedoch keinen Berufsabschluss und ist als Hausfrau und Mutter tätig. Der Vater ging ebenfalls zur Berufsschule und machte anschließend eine Lehre als Industriemechaniker. Diesen Beruf übt er zur Zeit aus. Die Mutter ist 36 Jahre, der Vater zwei Jahre älter als sie. Die Familie gehört der muslimischen Religionsgemeinschaft an. Sie bewohnt eine Mietwohnung.

Kadriye ist 7 Jahre alt und besucht die erste Klasse einer Grundschule. Sie ist in Deutschland geboren und spricht gut deutsch. Kadriye hat drei Schwestern, im Alter von 18, 12 und 3 Jahren. Kadriye teilt sich ein Zimmer mit den zwei älteren Schwestern. Der Raum enthält ein Stockwerksbett und eine Schlafcouch. Außerdem gibt es im Zimmer einen Fernseher.³⁴²

Lale und ihr Sohn Levent

Lale stammt, wie ihr Mann auch, aus Kayseri in der Türkei. Sie kam mit 2 Jahren nach Deutschland und hat mittlerweile die deutsche Staatsangehörigkeit, ihr Mann dagegen ist türkisch. Lale besuchte die deutsche Hauptschule und machte anschließend eine Ausbildung als Friseuse. Zur Zeit ist sie als Hausfrau und Mutter tätig. Lales Mann machte in der Türkei Abitur und anschließend eine Ausbildung als Elektriker. In diesem Beruf arbeitet er auch zur Zeit in Deutschland. Lales Mann ist erst seit 7 Jahren, seit der Hochzeit der Beiden, in Deutschland. Die Familie gehört der muslimischen Glaubensrichtung an. Sie wohnt in einer Mietwohnung in der Stadt.

Levent ist 6 Jahre alt. Er ist in Deutschland geboren, hat die deutsche Staatsangehörigkeit und spricht gut deutsch. Levent geht in den örtlichen Kindergarten. Er hat zwei jüngere Brüder (4 Jahre und 1 Jahr). Levent hat ein eigenes, ca. 25 m² großes Zimmer. In dem Raum befindet

³⁴² Es ist nicht möglich, weitere Angaben über dieses Zimmer zu machen, da das Interview außerhalb der Wohnung stattfand. Die vorliegende Beschreibung stützt sich auf die Aussagen Kezbans.

sich ein Bett, ein Kleiderschrank, ein Regal mit Spielzeug wie Legosteinen anderen Spielmaterialien³⁴³, und ein Schreibtisch. Neben dem Bett ist ein Nachttisch, auf dem eine Lampe in Mickey Maus Design steht.

Mesude und ihr Sohn Murat

Mesude stammt wie Lale aus Kayseri in der Türkei. Sie besuchte die Berufsschule in der Türkei, hat aber keinen Berufsabschluss. Sie ist Hausfrau und Mutter. Seit 25 Jahren lebt Mesude bereits in Deutschland und spricht gut deutsch, fühlt sich aber einsam und isoliert hier. Sie bemängelt fehlende Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, da sie nur wenige Freundinnen hat und Familienangehörige keine Zeit für sie haben. Ihr Mann lebt seit 18 Jahren in der Bundesrepublik. Er besuchte in der Türkei ein Gymnasium, machte eine kaufmännische Ausbildung und ist zur Zeit als Facharbeiter tätig. Mesude und ihr Mann sind beide 38 Jahre alt. Sie sind muslimisch und gehören der sunnitischen Glaubensrichtung an. Mesude trägt außerhalb des Hauses oder wenn Männer, die nicht der Familie angehören, zugegen sind, ein Kopftuch. Mesude und ihre Familie besitzen eine Eigentumswohnung in einem Haus.

Murat ist 7 Jahre alt und geht in eine Vorschulkklasse. Er ist in Deutschland geboren und besitzt, wie seine Eltern, die türkische Nationalität. Die deutsche Sprache spricht Murat relativ gut, aber nicht sehr gut. Während meines Besuches zeigt sich, dass er der türkischen Sprache besser mächtig ist als der deutschen. Murat hat zwei ältere Brüder (13 und 17 Jahre). Mit dem 13 jährigen Bruder teilt sich Murat ein Zimmer. Der Raum, der ca. 20 m² groß ist, verfügt über zwei Betten und einen Kleiderschrank. Spielzeug und weitere Möbel sind im Zimmer nicht zu sehen.

Namik und seine Tochter Nazli

Namik stammt von der türkischen Schwarzmeerküste und ist seit 23 Jahren in Deutschland. Er besuchte in der Türkei eine Grundschule, hat jedoch keine Ausbildung und arbeitet zur Zeit als ungelernter Arbeiter. Er ist 32 Jahre, zwei Jahre älter als seine Frau. Namiks Frau stammt aus der gleichen Gegend in der Türkei wie er und wohnt seit der Heirat, vor 9 Jahren mit ihrem Mann in Deutschland. Namiks Frau spricht sehr schlecht deutsch, versteht aber unser Gespräch und mischt sich während des Interviews immer wieder ein.³⁴⁴ Namiks Frau beendete die Schule in der Türkei mit dem Realschulabschluss, hat jedoch keine Berufsausbildung. Sie ist in Deutschland als Hausfrau und Mutter tätig. Die Familie ist muslimisch mit sunnitischer Ausrichtung. Genau wie Mesude trägt Namiks Frau ein Kopftuch, wenn sie die Woh-

³⁴³ Das Spielmaterial befand sich in Kisten. Daher ist es nicht möglich, genauere Beschreibungen zu liefern.

³⁴⁴ Sie gibt türkische Kommentare, die dann übersetzt werden.

nung verlässt oder wenn Männer, die nicht zur Familie gehören, zu Besuch kommen. Namik und seine Familie besitzen eine Eigentumswohnung in einem von Familien mit türkischen Migrationshintergrund bewohnten Haus. Dies bedeutet, dass die Familien sich untereinander kennen, austauschen und häufig besuchen. Auch die Kinder haben untereinander Kontakt. Nazli ist 8 Jahre und geht bereits in die zweite Klasse der Grundschule. Sie ist in Deutschland geboren und spricht sehr gut deutsch. Sie besitzt, wie ihre Eltern auch, die türkische Nationalität. Nazli bewohnt gemeinsam mit ihrem 4 Jahre jüngeren Bruder ein Zimmer. Der Raum ist ca. 20 m² groß und verfügt über ein Stockwerksbett und einen Kleiderschrank. Spielmaterialien sind nicht zu sehen.

Özlem und ihr Sohn Oktay

Özlem stammt aus Sivas in der Türkei. Sie ist die jüngste Schwester einer 11 - köpfigen Familie. Da sie zuhause stets mit Haushaltarbeiten eingebunden war, konnte sie keine Schule besuchen. Sie ist Analphabetin und hat keinen Beruf. Bereits mit 14 Jahren heiratete sie und kam anschließend nach Deutschland.³⁴⁵ Als Mutter und Hausfrau kümmert sie sich um ihre Kinder. Özlem ist seit 1992 Witwe, ihr Mann, der ebenfalls aus Sivas stammte, starb vor 9 Jahren. Er hatte in der Türkei die Hauptschule besucht, machte jedoch keine Ausbildung und arbeitete in Deutschland als ungelernter Arbeiter. Özlem ist muslimisch. Sie besitzt eine Eigentumswohnung im gleichen Haus wie Namik. Die beiden Familien kennen sich. Trotzdem Özlem über zwischenmenschliche Kontakte, auch außerhalb der Familie verfügt, fühlt sie sich in Deutschland isoliert. Sie leidet vor allem darunter, nicht lesen und schreiben zu können. Die deutsche Sprache spricht sie gut.

Oktay ist 9 Jahre alt und geht in die zweite Klasse der Grundschule. Oktay spricht sehr gut deutsch. Er hat noch vier Geschwister, zwei Brüder (18 und 19 Jahre) und zwei Schwestern (14 und 21 Jahre). Die ältere der beiden Schwestern wohnt nicht mehr zuhause. Oktay teilt sich mit seiner jüngeren Schwester, Renan, ein Zimmer. Renan ist beim Interview dabei und mischt sich immer wieder ein. Sie spricht wie ihr Bruder sehr gut deutsch. Augenscheinlich leidet sie unter einer Krankheit.³⁴⁶ Das Zimmer der Geschwister ist ca. 20 m² groß und verfügt über zwei Betten. Es befindet sich außerdem ein Schrank im Zimmer und ein Regal zum Aufbewahren von Spielmaterial. Spielzeug wie Gameboy, Murmeln, Gesellschaftsspiele liegen offen herum.

³⁴⁵ Im Pass datierte man ihr Geburtsdatum 2 Jahre zurück, damit sie eher heiraten konnte.

³⁴⁶ Über die Krankheit Renans ist mir nur wenig bekannt. Oktay erzählte im Interview von mehreren Operationen seiner Schwester.

Hanna

Hanna ist 14 Jahre und geht in die achte Klasse eines Gymnasiums. Sie hat eine 11-jährige Schwester. Ihr Vater ist Raumausstatter, die Mutter arbeitet halbtags als Büroangestellte. Die Familie ist evangelisch.

Hanna hat ein eigenes Zimmer, welches mit einem Bett, einem Kleiderschrank, Schreibtisch mit Stuhl und Regalen ausgestattet ist. Im Raum hängen Poster an den Wänden, es gibt Bücher, Zeitschriften und Anziehsachen, man sieht einen Kassettenrekorder und ein TV-Gerät.

Peri

Peri ist 26 Jahre und ledig. Sie hat das Gymnasium mit dem Abitur abgeschlossen und studiert zur Zeit. Peri lebt seit ihrer Geburt in Deutschland. Sie ist türkisch, hat aber die deutsche Staatsangehörigkeit beantragt. Sie ist Muslimin und hat vier ältere Schwestern und einen älteren Bruder. Ihre Geschwister leben nicht mehr zuhause, sie selbst hat ein Zimmer in der Wohnung ihrer Eltern. Peri spricht ausgezeichnet deutsch und türkisch. Sie hat eventuell vor, nach dem Studium in der Türkei zu arbeiten. Peri engagiert sich im Ausländerbeirat der örtlichen Kommunalverwaltung.

Die Eltern Peris sind seit 28 Jahren (Vater) bzw. 26 Jahren (Mutter) in Deutschland. Sie haben in der Türkei die Grundschule besucht (der Vater 4 Jahre, die Mutter 6 Jahre), erlernten aber keinen Beruf. Der Vater arbeitet in Deutschland als ungelernter Arbeiter, die Mutter ist als Hausfrau innerhalb der Familie tätig. Die Eltern sind muslimisch und haben ihre Kinder in diesem Glauben großgezogen.

Sedat

Sedat ist 28 Jahre und ledig. Er besuchte das Gymnasium und schloss die Schule mit dem Abitur ab. Zur Zeit ist er Student. Sedat ist in der Türkei geboren und kam mit einem Jahr nach Deutschland. Er ist muslimisch (Alevit), aber nach seiner Einschätzung nicht besonders religiös. Sedat hat einen jüngeren Bruder und drei ältere Schwestern. Er wohnt in einer eigenen Wohnung.

Die Eltern Sedats kamen vor 29 Jahren (Vater) bzw. 27 Jahren (Mutter) von Istanbul nach Deutschland. Der Vater verfügt über einen Realschulabschluss, hat aber keine Berufsausbildung. In Deutschland war er als Arbeiter tätig. Die Mutter hat keine Schulausbildung und keinen Berufsabschluss. Zunächst war sie als Hausfrau und Mutter innerhalb der Familie beschäftigt, später arbeitete sie als Reinigungskraft.