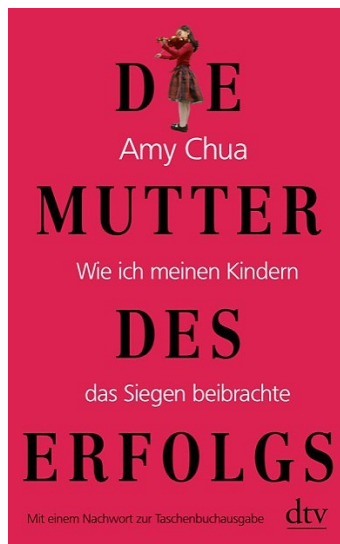


## **B a c h e l o r a r b e i t**

### **'Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte' Kindbild und Erziehungsmodell in Amy Chuas Buch**



vorgelegt von  
Priska Buchner  
Matrikelnummer: 20092765

Breite Str. 51  
39576 Stendal  
Tel: 03931-5897089  
E-mail: priskat.buchner@gmail.com

Datum der Abgabe: 13.05.2013

Erstgutachterin: Prof. Dr. Beatrice Hungerland

Zweitgutachter: Prof. Dr. Günter Mey

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	3
2	Der Forschungsprozess.....	5
2.1	Die Entscheidung für das Forschungsmaterial .....	6
2.2	Die Entscheidung für die Forschungsmethodologie.....	8
2.3	Die Grounded-Theory-Methodologie.....	10
2.4	Meine Forschungserfahrung.....	13
2.4.1	Offenes Kodieren.....	14
2.4.2	Vorläufige Kategorienbildung.....	16
2.4.3	Axiales Kodieren.....	19
2.4.3.1	Anwendung des Kodierparadigmas.....	20
2.4.3.2	Gezieltes Kodieren zur Kategorie Veränderung.....	24
3	Das Forschungsergebnis.....	25
3.1	Die Geschichte der Mutter des Erfolgs.....	26
3.1.1	Die Chinesische Mutter.....	26
3.1.2	Die Dichotomie Chinesische Mutter - Westliche Eltern .....	33
3.1.3	Amy Chua als Chinesische Mutter.....	41
3.1.4	Veränderung.....	48
3.2	Stellungnahme zu Chuas Kindbild und Erziehungsmodell.....	57
4	Ein Blick in die gegenwärtige Kindheitsforschung.....	61
4.1	Wurzeln moderner und postmoderner Kindbilder.....	61
4.2	Kinder und Kindheiten sind soziale Konstruktionen.....	64
4.3	Kinder als soziale Akteure.....	67
5	Resümee.....	69
	Quellenverzeichnis.....	72
	Eigenständigkeitserklärung.....	75
	Anhang: CD mit Rohmaterial zum Forschungsprozess.....	76

## 1 Einleitung

Die Beschäftigung mit Kindern und Kindheiten in verschiedenen historischen und kulturellen Settings ist das Fachgebiet von Kindheitswissenschaftlern. Daher sind populäre Erziehungsratgeber bzw. allgemein Bücher oder Berichte über Erziehungserfahrungen für uns aufregendes und aufschlussreiches Forschungsmaterial. Amy Chuas Buch *Die Mutter des Erfolgs - Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte* (2012) beschäftigt sich mit den Erziehungsmodellen zweier relativ gegensätzlicher Gesellschaften und ist daher besonders interessant für den für uns typischen Versuch, intersubjektives, reflektiertes 'Wissen' über Kinder, Kindheiten und Erziehung zu erlangen. Kindheitswissenschaftler gehen davon aus, dass alles, was wir über Kinder und Kindheiten sagen und denken, Konstruktionen sind, die auf wiederum konstruierten Menschen- und Gesellschaftsbildern beruhen. Aussagen über Kinder und wie sie zu erziehen sind, sind also keine unhintergehbaren Wahrheiten, die aus der 'Natur' des Kindes abzuleiten sind, sondern intersubjektiv entstandene Modelle der Welt und ihrer uns bekannten Phänomene. Diese Konstruktionen sind daher nicht beliebig, aber kontingent - auch anders möglich. Und sie haben Konsequenzen, z.B. für das Entstehen von Institutionen, über die wiederum gesellschaftliche Wirklichkeit (re-)produziert wird (Berger, Luckmann 2000).

Den meisten Erziehungspersonen werden ihre eigenen 'Kind-Konstruktionen' in der Regel nicht bewusst sein. Selbst wenn man sich diese Frage stellt und versucht, etwas darüber zu erzählen, bleibt es eine Erzählung, lückenhaft mit blinden Flecken oder Aspekten, die dem Akteur zum gegebenen Zeitpunkt nicht gegenwärtig sind. Ein Zugang, um etwas über das Kindbild eines Menschen zu erfahren, ist, seine Erziehungsmodelle in der Theorie und sein Erziehungsverhalten in der Praxis zu betrachten. Meine allgemeine, mich bewusst nur grob orientierende Forschungsfrage lautete daher: Welches Kind- bzw. Menschenbild steckt hinter Amy Chuas Erziehungsstil?

Meine Vorannahme nach dem ersten Durchlesen war, dass Amy Chua zunächst mit der Vorstellung angetreten ist, dass es ein optimales Erziehungsmodell für alle Kinder und vielleicht sogar jede Gesellschaft gibt. Im Laufe ihrer Geschichte macht sie eine Entwicklung durch, ihr Erziehungsmodell wird brüchig, widersprüchlich. Dies macht dieses Buch für mich speziell spannend, da ich davon ausgehe, dass es die eine wahre

Erziehungsmethode nicht gibt, einerseits, weil Kinder kein passives Material sind, das nach einem bestimmten Plan 'geschnitzt' werden kann, sondern selbst Akteure ihrer Entwicklung und der sozialen Wirklichkeit, andererseits weil die Methoden zwar auf eine gewisse Weise 'funktionieren', d.h. Wirkungen erzeugt werden, aber gerade deshalb kritisch hinterfragt werden müssen.

Gleichzeitig suche auch ich, wie vermutlich die meisten Menschen, Orientierung und bin als 'Erziehungsperson' täglich damit konfrontiert, dass ich Orientierung gebe. Ich möchte mein Kind unterstützen und stärken und habe Werte, die ich ihm 'vermitteln' will. Trotz meines Selbstanspruchs, die eigenen Konstruktionen in Frage zu stellen, suche ich nach stimmigen Kind-, Erwachsenen- und Gesellschaftsbildern, mit denen m.E. die Bedingungen für ein 'gelingendes' Leben geschaffen und gestärkt werden können. Ich möchte mich also nicht nur auf den "'entrückten' Erkenntnisstandpunkt" (Breuer, Mey, Mruck 2011:436) einer Forschenden zurückziehen und aus dieser komfortablen Position die Weltbeschreibung eines anderen Menschen zerlegen, sondern mich selbst (hinter-)fragen, ob ich nicht trotz aller sozio-kulturellen Verschiedenheit von Wirklichkeiten verallgemeinerbare Aussagen über Kinder/Menschen und Erziehung machen kann und will.

Bei der Analyse von Amy Chuas Buch *Die Mutter des Erfolgs* arbeitete ich "in Anlehnung an" die *Grounded-Theory-Methodologie* (GTM). Mruck und Mey kritisieren, dass "in einer Vielzahl von empirischen Studien zu lesen ist, die Arbeit sei 'in Anlehnung' an die GTM erfolgt, ohne dass kenntlich gemacht würde, worin sie sich anlehnte und was aus welchen Gründen (...) abgewandelt (...) wurde" (Mey, Mruck 2011:43). Diesen Fehler möchte ich vermeiden, indem ich in den Kapiteln 2.3 und 2.4 ausführe, welche Teilelemente ich genutzt und welche (durchaus essentiellen) Elemente ich nicht berücksichtigt habe. Meine 'Abwandlungen' waren primär den Ressourcen einer Bachelorarbeit und des spezifischen Materials geschuldet: Die GTM geht weit über ein reines Auswertungsverfahren hinaus. Sie ist ein Forschungsstil, dessen Autorität auf einer hohen theoretischen Sensibilität und der Reflexion in einem Forschungsteam beruht. In der Regel werden die methodischen Schritte nicht nur auf eine Monographie angewendet, sondern das Datenmaterial wird sukzessive erhoben bzw. ausgewählt: nach einer Auswertungsphase folgt wieder eine Datenauswahl, die an der sich herausbildenden Theorie orientiert ist (Mey, Mruck 2009:110f.).

In Kapitel 2 beschreibe ich meinen Forschungsprozess: die Entscheidung für Forschungsgegenstand und -stil, meine Vorannahmen und Bewertung von Amy Chua und ihren Überzeugungen vor Durchführung der Analyse sowie die wichtigsten Analyseschritte wie Kodieren und Kategorienbildung. Das Endergebnis meiner Forschungsarbeit bilden vier Kategorien, die ich in Kapitel 3 beschreibe und an die ich eine Stellungnahme anschließe. In Kapitel 4 folgt eine Darstellung ausgewählter Theorien der sozialwissenschaftlichen (Kindheits-)Forschung, die zum Verständnis meines Themas, meiner Forschungsfragen und Hypothesen und meiner Position im Erkenntnisprozess beitragen sollen. Letztere zeigt sich in einem Gedicht von Khalil Gibran, mit dem ich diese Einleitung schließen und den Hauptteil eröffnen will:

### **Von den Kindern**

Eure Kinder sind nicht eure Kinder.

Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selber.

Sie kommen durch euch, aber nicht von euch.

Und obwohl sie mit euch sind, gehören sie euch doch nicht.

Ihr dürft ihnen eure Liebe geben, aber nicht eure Gedanken, denn sie haben ihre eigenen Gedanken.

Ihr dürft ihren Körpern ein Haus geben, aber nicht ihren Seelen, denn ihre Seelen wohnen im Haus der Zukunft, das ihr nicht besuchen könnt, nicht einmal in euren Träumen.

Ihr dürft euch bemühen, wie sie zu sein, aber versucht nicht, sie euch ähnlich zu machen.

Denn das Leben läuft nicht rückwärts, noch verweilt es im Gestern. (...)

(Gibran 2003:19)

## **2 Der Forschungsprozess**

Die GTM ist "kein Auswertungsverfahren, sondern ein Forschungsstil, der den gesamten Forschungsablauf umfasst" (Mey, Mruck 2009:114). Daher würde es nicht etwa reichen, nur die Auswertung zu dokumentieren, sondern der gesamte Forschungsprozess sollte nachvollziehbar gemacht werden.

"Am Anfang der Forschung steht ein Untersuchungsbereich (und keine Hypothese bzw. Theorie)" (Dilger 2000:3). Der Untersuchungsbereich ist in meinem Fall die noch "offene und weite Fragestellung" (Strauss, Corbin 1996:23): *Welches Kindbild liegt Amy Chuas Erziehungsstil zugrunde? Was lässt sich daraus über ihr Erwachsenen- und Gesellschaftsbild ableiten?* Diesen Fragen will ich am Gegenstand ihres Buches *Die Mutter des Erfolgs* nachgehen. Die "'methodologische Reflexivität', [die] Selbstaufmerksamkeit gegenüber der eigenen Position und Rolle im Erkenntnisprozess" (Breuer, Mey, Mruck 2011:434) ist ein essentielles Element der GTM, weil der/die

Forschende sich bewusst ist, dass er/sie "spezifische Wahrnehmungs- und Deutungsvoraussetzungen" (Breuer, Mey, Mruck 2011:429) mitbringt. Daher möchte ich zunächst darauf eingehen, wie und auf welchen Vorannahmen beruhend ich mich für *Die Mutter des Erfolgs* als Forschungsmaterial und für die GTM als Forschungsstil entschieden habe. Anschließend stelle ich die Grounded-Theory-Methodologie selbst vor und gehe darauf ein, inwieweit ich sie angewendet habe. Es folgt ein detaillierter Bericht über mein Vorgehen mit einigen Zwischenergebnissen wie den vorläufigen Kategorien und den graphischen Darstellungen der Anwendung des Kodierparadigmas.

## **2.1 Die Entscheidung für das Forschungsmaterial**

Nachdem ich beschlossen hatte, in meiner Bachelorarbeit ein Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung, damals noch das 'Zirkuläre Dekonstruieren', auf einen Erziehungsratgeber anzuwenden, besuchte ich ab Mitte November 2012 das Seminar/die Übung *Forschungsmethoden*, in dem das Buch von Amy Chua ausgewertet wurde. Zunächst ging es mir darum, die Arbeit mit der Methode kennenzulernen. Erst im Laufe des Seminars entschied ich mich dafür, ebenfalls dieses Buch für meine Bachelorarbeit zu analysieren.

Ausschlaggebend waren dabei meine Hypothesen, Vor-Urteile und Gefühle, die ich während und nach dem ersten Durchlesen entwickelte: Ich notierte mir, dass Chua ihre Erziehungsarbeit mit der Vorstellung beginnt, dass das chinesische Erziehungsmodell optimal für alle Kinder ist, unabhängig davon, in welcher Gesellschaft sie aufwachsen. Konträr zur konstruktivistischen Perspektive, dass Kinder und Kindheiten Konstrukte sind, die von wiederum konstruierten - also kontingenten - Gesellschaften geschaffen werden, scheint sie eine ontologische Sicht auf Kinder zu haben: Weil sie weiß, was und wie Kinder *sind*, sind auch Erziehungsnormen und -methoden eindeutig.

Da mich als Mensch, Mutter und Studierende der Angewandten Kindheitswissenschaften die Frage, manchmal auch die Suche, nach guten, gelingenden Erziehungsmodellen schon seit langem begleitet, war ich von dem Buch gleichermaßen angezogen wie konsterniert. Nun ist die Suche oder vielmehr die Empfehlung eines Erziehungsmodells – mehr oder weniger dogmatisch - typisch für Erziehungsratgeber oder allgemein Bücher über Erziehung. Amy Chua war für mich besonders spannend, weil sie mir, nach dem ersten Durchlesen, in vielerlei Hinsicht ganz konträr zu meinem favorisierten Erziehungsstil erschien: keine Partizipation, ständige von den Eltern

genauestens durchdachte und geplante Förderung, welche darauf beruht, dass die Eltern eine feste und richtige Vorstellung von ihrem Kind haben, wie es jetzt und in Zukunft, als Erwachsene/r, sein sollte. Der Wert des freien Spiels taucht bei ihr nie auf, stattdessen gibt es von klein auf viel 'pädagogisch wertvolle' Beschäftigung. Ohne Erziehung kann aus dem Kind nichts werden, es würde immer das Falsche wählen, und weil es eben nicht weiß oder spürt, was gut für es ist, kann es lange Zeit nicht mitbestimmen.

Damit verbunden ist ein Gesellschaftsbild, in dem Autoritäten und Hierarchien positiv besetzt sind. Vermutlich nimmt sie an, dass eine bestehende Autorität oder Hierarchie aus gutem Grund entstanden ist und aufgrund legitimer Kompetenz weiterbesteht. Bestehende (Gesellschafts-)Systeme sollten deshalb in der Regel nicht hinterfragt oder gar bekämpft werden. Allerdings droht der westlichen Gesellschaft gerade durch fehlgeleitete Kind- und Erziehungsvorstellungen Dekadenz und Mittelmaß, welche primär durch individuelle Anstrengung und Spitzenleistungen, im Rahmen des anerkannten Systems, verhindert werden sollten. Das Buch steckt voller Beurteilungen der beiden als gegensätzlich betrachteten Gesellschaftssysteme, chinesisch und westlich, und könnte daher interessante Perspektiven zum zentralen Ansatz der heutigen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung liefern: der sozio-kulturellen Verschiedenheit von Kindern und Kindheit.

Kurz, in meinen Augen fanden sich in Amy Chuas Erziehung einige deterministische und dogmatische Elemente: feste Kind-, Erwachsenen- und Gesellschaftsbilder und der Glaube an Methoden und ihre fraglose Anwendung, um das Kind in eine vorbestimmte Richtung zu bringen. Aufgrund von Überzeugungen, die von keinerlei Zweifel getrübt sind, werden dann Mittel recht wie beispielsweise Drohungen und Bestechungen.

Dies ist die eine Seite von Amy Chua. Auf der anderen wirkt sie ambivalent, manchmal sogar zerrissen, ein Kind chinesischer Einwanderer, distanziert von, aber auch integriert in die amerikanische Gesellschaft. Im Laufe ihrer Erziehungsarbeit sind Schuldgefühle und Zweifel entstanden, ob sie ihren Kindern Unrecht getan hat. Gerade wegen dieser Zweifel will sie ihre Sichtweise und ihr Handeln verteidigen, sie findet vieles daran immer noch gut wie z.B. den Respekt vor Älteren, den Familienzusammenhalt, hohe Leistungsansprüche und -erwartungen, Fleiß und Disziplin. Wenn ihre Erziehungsmethode bei beiden Töchtern geklappt hätte, hätte sie diese weiterhin vehement und mit hohem Wahrheitsanspruch verteidigt. Amy Chua hat keinen Erziehungsratgeber geschrieben, der unpersönlich und umso apodiktischer Wahrheiten

verkündet, sondern ein sehr persönliches, auch die Widersprüchlichkeiten eines Menschen zeigendes Buch. Deshalb ergänzte ich die oben genannten Leitfragen: *Welches Bild von Amy Chua wird vermittelt? Wie verändert sie sich im Laufe ihrer Geschichte?*

Dass ihre Erziehung bei ihrer zweiten Tochter, so mein Eindruck nach dem ersten Durchlesen, nicht 'funktionierte', erlebte ich als Bestärkung meines Kindbilds, dass Kinder keine Objekte sind, sondern lebendige Personen mit eigenem Willen, Wünschen, Stärken und Schwächen. Jedes Kind ist anders und gestaltet aktiv seine Entwicklung mit. Ganz zu schweigen davon, dass auch die Erziehungspersonen, die Gesellschaft und die jeweilige Subkultur, in der die Familie lebt, völlig unterschiedliche Voraussetzungen und Erfordernisse mit sich bringen. Und weil schließlich jede Erziehungsperson nur ein Mensch mit begrenzten Lebenserfahrungen ist und die Zukunft nicht überblicken kann, kann sie keine Gewissheit über die (absolut) 'richtige Erziehung' - genauso wenig wie die absolute Wahrheit - haben. Ganz im Sinne des schönen Zitats von Peirce: "In Wahrheit können Menschen niemals unbedingte Gewißheit erreichen" (Peirce 1986:229; zit. n. Reichertz 2011:290), dem, so bin ich mir sicher, als brillantem Logiker die Widersprüchlichkeit seiner Aussage nur zu bewusst war.

## **2.2 Die Entscheidung für die Forschungsmethodologie**

Wie erwähnt, begann ich zunächst damit, *Die Mutter des Erfolgs* 'zirkulär zu dekonstruieren'. Das *Zirkuläre Dekonstruieren* enthält "einige Elemente, die dem Vorgehen von Glaser und Strauss (1967) verwandt sind" (Jaeggi, Faas, Mruck 1998:5). Im Unterschied zu deren *Grounded Theory* ist es jedoch eine reine Auswertungsmethode, die "gleichwohl (...) nach derselben Forschungslogik arbeitet" (Zirkuläres Dekonstruieren, unveröffentl. Hochschulsript). Der Text *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten* (Jaeggi, Faas, Mruck 1998) bietet eine sehr nachvollziehbar dargestellte "Gebrauchsanweisung" (...) und soll eine zügige und leicht umsetzbare Auswertung ermöglichen" (Jaeggi, Faas, Mruck 1998:4). Damit gilt das Verfahren für bestimmte Zwecke als praktikabler als die GTM, deren "Auswertungsschritte sich meist als unfänglicher erweisen, als dies im Rahmen z.B. einer Diplomarbeit oder eines kleineren Forschungsprojektes leistbar wäre" (1998:4). Um die dem *Zirkulären Dekonstruieren* zugrundeliegende Forschungslogik zu verstehen, fing ich an, mich mit der GTM zu beschäftigen. Bald war ich so fasziniert von den dort vorgestellten Werten



und Zielen und gespannt auf die Methoden, mit denen die GTM versucht, gemäß dieser Werte Erkenntnis zu erlangen, dass ich mich entschloss, nach ihr zu arbeiten.

Ausschlaggebend war dabei der Ansatz, die konstruktivistische Perspektive auch auf den Forschenden zu beziehen.<sup>1</sup> Mir gefiel die, wie mir scheint, lebhaftere Auseinandersetzung und daraus folgende Weiterentwicklung der GTM nach ihrem ersten Erscheinen z.B. zu der Grundhaltung "'Emergence' oder 'Forcing'", die philosophische Fragen aufwirft wie: Kann Bedeutung aus Beobachtungsdaten "emergieren" (Kelle 2011:235ff.)? Die Haltung des 'Entdeckers' Anselm Strauss, dessen Ziel es gewesen sei, "Studierende zum Denken zu ermutigen" (Corbin 2011:179) als auch solche Berichte von Forscher\_innen der GTM nahmen mich für sie ein: "In meiner Auffassung implizieren die Flip-Flop-Technik und die Technik des Schwenkens-der-roten-Fahne *diese charakteristische Haltung der Forschenden den Daten gegenüber*. (...) eine gewisse *Lockerheit des Denkens*, die m.E. charakteristisch für die GTM insgesamt ist", indem "zentrale Konzepte 'auf den Kopf gestellt' und nach kontrastierenden Kontexten gesucht wird (...), sodass das Selbstverständliche fragwürdig wird" (Muckel 2011:345, Hervorh. i. Orig.).

Wenn es "tatsächlich" so ist, dass die GTM "die Grundfragen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnis stellt" (Berg, Milmeister 2011:326), so spricht sie das, s.o., auch für mich tiefe Bedürfnis an, Erkenntnis und manchmal Gewissheit zu generieren, mir jedoch über die Art und Weise, wie ich sie generiert habe, Rechenschaft abzulegen und schließlich, diese Erkenntnisse und Gewissheiten immer wieder in Frage zu stellen.

Eine solche Haltung zur eigenen Erkenntnisfähigkeit ist sicherlich gerade für Wissenschaftler\_innen angezeigt, da sie qua Profession versucht sind, sich im Besitz von Wissen und Wahrheit zu sehen. Jedoch finde ich die Perspektive, dass 'die Welt' letztlich die Beschreibung der Welt 'ist' und ich die Verantwortung für meine Beschreibung habe, auch und besonders für "alltagsweltliche Personen" (Breuer, Mey, Mruck 2011:436) relevant. Gerade im Alltag neigen wir dazu, uns unsere Überzeugungen und Glaubenssätze unreflektiert vorzusetzen. Für mich wünschenswert wäre es, wenn das Bewusstsein, dass "jede Beobachtung und Beschreibung von einem

---

<sup>1</sup> Vgl. besonders ab S. 184 f., Kapitel *Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory* (Charmaz 2011) und das Kapitel *Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded Theory-Methodologie* (Breuer, Mey, Mruck 2011:427 - 444) in *Grounded Theory Reader* (Mey, Mruck 2011).

(Subjekt-)System mit spezifischen Wahrnehmungs- und Deutungsvoraussetzungen sowie aus einer bestimmten Position heraus vorgenommen wird" (Breuer, Mey, Mruck 2011:429), selbst zu einem Alltagswissen wird – bei mir und anderen. Einen Forschungsprozess zu beginnen, mich eine Zeitlang intensiv mit einem Forschungsstil zu beschäftigen, der sich genau diese Haltung zum Prinzip gemacht hat und sie systematisch hervorzulocken versucht, motivierte mich sehr.

Hier schließt sich also der Kreis zwischen Form und Inhalt: Die Methodologie, nach der ich arbeite, und das Thema, an dem ich arbeite, haben denselben Fokus: der bewusste Umgang mit Konstruktionen und Konstrukten.

### **2.3 Die Grounded-Theory-Methodologie**

Bevor ich die weiteren Phasen meines Forschungsprozesses schildere, möchte ich zunächst die *Methodologie der GT* - die GTM<sup>2</sup> - vorstellen. "Die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) wurde vor mehr als 40 Jahren von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss" entwickelt. Sie entstand aus der Reflexion ihrer gemeinsamen, praktischen Forschungsarbeit. (Mey, Mruck 2009:100f.) Wiewohl beides Soziologen, kamen sie aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen: Glasers Forschung und Lehre waren eher "quantitativ-statistisch" geprägt, "Strauss lehrte und forschte an der University of Chicago, (...) an der besonders die qualitative Forschung eine lange Tradition hatte. Ihre unterschiedliche wissenschaftliche Herkunft (...) hat sie also in einem gewissen Sinn gerade das tun lassen, was die beiden auch von einer 'grounded theory' erwarten: eine Vielfalt von Perspektiven einbeziehen" und die Theorie eng im "empirisch Vorfindbaren" (Dilger 2000:1) zu verankern.

Seitdem wurde die GTM sowohl von "Glaser und Strauss (...) unabhängig voneinander" als auch "von ehemaligen Schüler(inne)n und Weggefährten(inn)en modifiziert und ergänzt" (Mey, Mruck 2009:101). Trotz oder gerade wegen dieser Fortentwicklungen lässt sich laut Mey & Mruck

die GTM als ein Bündel von Konzepten und Vorgehensvorschlägen kennzeichnen, die einerseits einen Orientierungsrahmen (...) bieten und andererseits als Kriterienkatalog verstanden werden können, entlang dessen entscheidbar ist, ob eine Studie den Richtlinien der GTM gefolgt ist und ihr Ergebnis tatsächlich als GT bezeichnet werden darf. (Mey, Mruck 2009:108)

*Grounded* bedeutet, dass eine solche Theorie tatsächlich in den Daten begründet ist, im

---

<sup>2</sup> Ich folge hiermit dem Sprachgebrauch von Mey & Mruck: "Wir unterscheiden zwischen einer Grounded Theory (GT) als dem Ergebnis einer empirischen Studie (eben der generierten Theorie) einerseits und der Grounded Theory Methodologie (GTM) andererseits, wobei die GTM den gesamten Forschungsansatz umfasst" (Mey, Mruck 2009:104).

Gegensatz zu einer rein deduktiv aus empirisch nicht belegten Prämissen abgeleiteten Theorie (vgl. Dilger 2000:1). Die GT ist aber auch kein "rein induktives Vorgehen" (Mey, Mruck 2009:105), wie fälschlicherweise oft angenommen wird, sondern entsteht aus der Anwendung "aller drei Aspekte der wissenschaftlichen Untersuchung (Induktion, Deduktion und Verifikation)" (Strauss 1998:38). Die folgenden "drei Essentials" werden von Mey & Mruck "als Mindeststandard" eingeschätzt, "wenn Forschende beanspruchen, eine GTM-Studie durchgeführt zu haben" (Mey, Mruck 2009:108).

Erstens: Die Methode, mit der die Daten analysiert bzw. "Konzepte" aus den "empirischen Vorfällen" gebildet werden, ist das "Kodieren" (Mey, Mruck 2009:108). Zunächst wird "offen kodiert", d.h. sogenannte "generative Fragen" oder "W-Fragen" (2009:117) werden an das Material gestellt und für den jeweiligen "empirischen Vorfall", also die befragte Textstelle, wird ein Kode vergeben (2009:114). Dabei wird noch fast 'mikroskopisch' vorgegangen und das Material Zeile für Zeile, manchmal Wort für Wort betrachtet. Ein weiterer Schritt ist, "die Kodes miteinander zu vergleichen und nach ihren inhaltlichen Gemeinsamkeiten zusammenzufassen und zu benennen. Diese Zusammenfassungen werden als (...) Kategorien bezeichnet" (2009:115). Anschließend folgt das "axiale Kodieren" (2009:117). Nun können schon gezieltere Fragen an das Material gestellt und entsprechend einschlägige Textstellen gewählt werden (2009:132). Zudem werden die Kodes innerhalb der Kategorien nach einem "Kodierparadigma" zueinander in Beziehung gesetzt. Strauss und Corbin schlagen hierfür das folgende Modell vor: "gefragt wird nach dem zentralen *Phänomen*; nach dessen *ursächlichen* und *intervenierenden Bedingungen*; den Charakteristika des für das Phänomen spezifischen *Handlungskontextes*; den wesentlichen *Handlungs- und Interaktionsstrategien* und den daraus folgenden *Konsequenzen*" (2009:129, Hervorh. i. Orig.). Am Ende des Prozesses steht das "selektive Kodieren" (2009:117), bei dem eine zentrale, die sogenannte "Kernkategorie" bestimmt wird, "die in zu definierenden Beziehungen zu allen anderen herausgearbeiteten Kategorien steht" (Mey, Mruck 2011:35), und die die Grundlage für die zu generierende Theorie, die GT, bildet. Die drei genannten Kodiervorgänge "sind aber weder eindeutig voneinander abgrenzbar, noch handelt es sich um eine eindeutige zeitliche Abfolge: In der Forschungspraxis üblich ist ein kontinuierliches Hinübergleiten von einem Kodiervorgang in den nächsten – inklusive des Zurückspringens zu früheren Kodierschritten (2009:117).

Das Kodieren beruht auf einer grundlegenden Operation: dem "Vergleichen" (2009:109f.):

Die GTM baut auf permanenten Vergleichsprozessen auf: Zunächst werden einzelne empirische Vorfälle miteinander verglichen und es wird nach deren Gemeinsamkeiten (und Unterschieden) gefragt; danach werden die zu ihrem Verständnis generierten Konzepte/konzeptuellen Bezeichnungen verglichen und zusammengeführt. Interessanterweise wird in der GTM und bei der Frage der Vergleichsoperationen nur selten explizit herausgearbeitet, dass bei allen Vergleichen die Forschenden mit ihrem Wissen, Meinen, Mögen und Verstehen Wahlen treffen (müssen). (...) Forschende stellen aktiv Sinn her bzw. schreiben Sinn zu, indem sie ein empirisches Ereignis als "Fall von" benennen.

Zweitens: Die Auswahl der zu analysierenden Daten muss nach einer bestimmten "Strategie", dem "Theoretical Sampling", erfolgen:

Hier werden nicht in einer ersten Projektphase alle Daten erhoben und in einer nächsten Phase ausgewertet, sondern die Fallauswahl vollzieht sich sukzessive: Auf die erste Erhebung folgt die erste Auswertung, vor deren Hintergrund wird entschieden und begründet, welcher nächste Fall in die Untersuchung einbezogen wird, es folgt die nächste Erhebung, usf. (2009:110f.)

Das Theoretical Sampling ist dann "beendet, wenn aus weiteren Daten (...) kein weiterer Erkenntniszugewinn für die Theorie erwächst: Im Sprachgebrauch der GTM liegt dann die theoretische Sättigung ["Theoretical Saturation"] vor" (2009:112).

Drittens: Die gesamte Deutungsarbeit, alle Entscheidungen und die ihnen zugrundeliegenden Kriterien (z.B. bei der Konzeptbildung oder Auswahl der Daten) müssen schriftlich fixiert werden in sogenannten Memos. Entsprechend gibt es "neben Auswertungs- und Theoriememos auch Planungs- und Methodenmemos" (2009:114).

Ein weiterer wichtiger Grundbegriff ist die "theoretische Sensibilität", die ein Set von Kompetenzen bezeichnet, die ein/e Forscher\_in für die GTM mitbringen sollte. So sollte er/sie "über heuristische Konzepte verfügen, die es überhaupt erst ermöglichen, die theoretische Relevanz von Aussagen, den möglichen theoretischen Gehalt von Empirie zu erkennen" (2009:107). Diese Kompetenzen wachsen mit und aus Erfahrungen, sowohl persönlicher Lebenserfahrung, Berufserfahrung, als auch aus früheren Forschungsarbeiten sowie Literaturkenntnis und Wissen zum jeweiligen Forschungsstand (Mey, Mruck 2011:31). Die theoretische Sensibilität ist die Fähigkeit, den "Daten Sinn zu geben" (Berg, Milmeister 2011:305).

### **"GTM oder nicht GTM"** (Mey, Mruck 2009:147)

Der begrenzte Zeitrahmen, der für eine Bachelorarbeit zur Verfügung steht, meine bis dahin weitgehende Unerfahrenheit mit praktischer Forschungsarbeit und bis zu einem gewissen Grad die Tatsache, dass ich als Forschungsmaterial (nur) eine Monographie analysierte<sup>3</sup>, sind Gründe, warum ich viele Elemente, die essentiell zur GTM gehören, nicht umgesetzt habe. Ich möchte meine Forschungsarbeit daher eher als 'Kennenlernen und Erfahrungen machen mit der GTM' bezeichnen. Letztlich trifft m.E. diese Einschätzung von Mey & Mruck recht gut auf meine Arbeit zu:

(...) selbst die Nutzung einiger Teilelemente kann sinnvoll sein, wenn mit einer Arbeit gar kein Anspruch auf Theorienbildung erhoben wird, sondern es darum geht, möglichst datennah Kategorien zu entwickeln. Jedoch sollte die Begrenzung klar benannt und nicht behauptet werden, die GTM angewandt zu haben. (Mey, Mruck 2009:148)

Wie bereits angedeutet, habe ich das Theoretische Sampling, die sukzessive Erhebung der Daten, nicht oder nur in sehr eingeschränkter Weise<sup>4</sup> durchgeführt. Und ganz grundlegend fehlt das, worauf eine GTM abzielt, die *Grounded Theory*. Hierzu werden eine Kernkategorie und ihre Relationen zu allen anderen herausgearbeiteten Kategorien herausgearbeitet, so dass ein "Gesamtnetzwerk von Kategorien, Subkategorien und Relationen" entsteht. Dieses sollte einerseits visuell dargestellt werden, andererseits als "eine in sich stimmige Geschichte" mit "einem roten Faden" erzählt werden (Mey, Mruck 2009:134). Erst dann lässt sich auch die "theoretische Sättigung" beurteilen.

Sofern in dieser Arbeit von "der Anwendung der GTM" die Rede ist, bitte ich, dies so zu lesen, dass eine Anwendung von Teilelementen gemeint ist, ein Sprachgebrauch gegen den ich mich aus stilistischen Gründen entschieden habe. Welche Teilelemente der GTM ich konkret genutzt habe, stelle ich im Folgenden dar.

## **2.4 Meine Forschungserfahrung**

Zum Zeitpunkt, als ich mich für die GTM entschied, hatte ich das Buch einmal durchgelesen, dabei teilweise mögliche Codes markiert oder notiert, teilweise Motti und kurze Nacherzählungen zu den Kapiteln geschrieben.

---

<sup>3</sup> Ich setzte daher nicht die Empfehlung um, mit wenig Datenmaterial zu beginnen, es auszuwerten, dann erst weiteres Datenmaterial zu erheben, obwohl eine bestimmte Umgehensweise mit einer Monographie ein ähnliches Vorgehen wohl erlauben würde.

<sup>4</sup> Siehe dazu Abschnitt 2.4.3.2.

### 2.4.1 Offenes Kodieren<sup>5</sup>

Das systematische offene Kodieren begann ich damit, dass ich Titel, Klappentexte und die dem ganzen Buch vorangestellte Vorbemerkung sehr kleinteilig, Wort für Wort segmentierte und kodierte. Auch das Cover<sup>6</sup> und den Aufbau des Buches betrachtete ich genauer. Zum einen gehe ich davon aus, dass gerade diese Elemente vom Autor besonders sorgfältig gewählt werden und bewusst eine bestimmte Wirkung erzielen sollen. Zudem wollte ich auf diese Weise mit der größtmöglichen Aufmerksamkeit an das Material herangehen und vermeiden, dass meine schon bestehenden Konzepte und Vorannahmen zu sehr meine Wahrnehmung filtern.

Mein stärkstes Aha-Erlebnis bei dieser feinteiligen Kodierung war, dass Amy Chua in ihrer Vorbemerkung eigentlich klar schreibt, dass sie mit ihrer Erziehungsmethode gescheitert ist und diese jetzt nicht mehr als dem westlichen Stil überlegen ansieht. Obwohl ich die Vorbemerkung sicherlich beim ersten Durchlesen gelesen hatte, hatte ich sie völlig vergessen. Dieses Phänomen beobachtete ich nicht nur an mir: Sowohl im Seminar als auch in der öffentlichen Diskussion<sup>7</sup> wurde an Amy Chua häufig ihr grausames und selbstüchtiges Verhalten kritisiert und sie als jemand eingeschätzt, der von der chinesischen Erziehung vollständig überzeugt ist, diese letztlich verteidigt. Offensichtlich nimmt man ihre Vorbemerkung kaum zur Kenntnis bzw. lässt sich beim weiteren Lesen von ihren Allaussagen, Polarisierungen so beeindruckend, dass sie wieder aus dem Bewusstsein verschwindet.

Für die weitere Kodierung entschied ich mich für eine tabellarische Darstellungsweise, um besonders für das axiale und selektive Kodieren die Codes schneller auffinden und zueinander in Beziehung setzen zu können. Dazu legte ich drei Spalten an: in die linke schrieb ich die Kodebezeichnung, in die zweite alle Textstellen, die ich diesem Kode

5 Rohmaterial kann im Anhang, in der Datei 1\_Kodes, eingesehen werden.

6 Interessant fand ich die knallrote Farbe, die ich, wie so viele Stellen im Buch, mit dem Begriff Kampf kodierte sowie Provokation: Da das menschliche Auge sehr empfindlich auf Rot reagiert, wird es häufig für Warnsignale und Werbung verwendet. Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Rot>.

7 Diese habe ich allerdings nicht systematisch verfolgt, geschweige denn analysiert. Hier ein paar weiterführende Links:

Simons, Mark (2011): Glück ist ein Irrtum des Westens. URL:

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/autoren/kindererziehung-glueck-ist-ein-irrtum-des-westens-1572283.html>

Dücker, Tanja (2011): Das Politische wird privat. URL:

<http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2011-02/erziehung-essay-chua>

Graw, Ansgar (2011): Wir brauchen uns vor "Tiger Mom" nicht fürchten. URL:

<http://www.welt.de/debatte/kommentare/article12372184/Wir-brauchen-uns-vor-Tiger-Mom-nicht-fuerchten.html>

zuordnen wollte und in die dritte meine Kodenotizen, Gedanken dazu. Auf diese Weise (offen) kodierte ich den gesamten Teil 1, S. 9 - 83, sowie das erste Kapitel *Coco* von Teil 2. Letzteres nahm ich noch hinzu, da ich bzw. wir in unseren Gesprächen im Seminar schon sicher waren, dass der Hund bzw. die Hunde eine zentrale Rolle für die Person Amy Chua und für ihre Erziehung und Beziehung zu ihren Töchtern spielen. Den Rest des Buches, so mein Plan, wollte ich axial kodieren, sprich, nur noch gezielt nach den Kategorien gucken, die ich schon bestimmt haben würde, und außer bei 'bedeutsamen Ausnahmen' keine neuen anlegen.

Obwohl diese Arbeit mir großen Spaß machte, stürzte sie mich immer wieder in Krisen. So empfand ich schon beim Kodieren des zweiten Kapitels (da die Kapitel sehr kurz sind, war das sehr früh) erste Verwirrung und Orientierungslosigkeit: Fast jeder "incident"<sup>8</sup> bezieht sich auf viele Codes (z.B. *Erziehung, Leistungsfähigkeit, westliche Eltern, chinesische Mutter, Polarisierung/Dichotomie, Achtung*). Wie halte ich das am effizientesten fest und wie Sorge ich dafür, dass ich relevante, interessante Gedanken wiederfinde, die ich zwar zu Kode x geschrieben habe, die aber genauso gut, vielleicht sogar besser zu Kode y passen?

Je weiter ich mit dem offenen Kodieren fortschritt, desto mehr erhöhte sich die Komplexität, und ich befürchtete, den Überblick zu verlieren. Inhaltlich fiel es mir besonders durch Amy Chuas Widersprüchlichkeit immer wieder schwer, einen roten Faden für eine Theorie und Argumentation zu erkennen. Das Deutlichste an ihr schien mir die Ambivalenz - auch wenn, oder gerade weil, siehe oben, sie von vielen Lesern als eindeutig wahrgenommen wird.

Als ich endlich die von mir vorab festgesetzte Stelle (S. 94), bis zu der ich offen kodieren wollte, erreicht hatte, lagen über 70 Seiten mit Codes, Zitaten, Kodenotizen, Memos vor mir. Wenn "die Arbeit des offenen Kodierens [tatsächlich] den Überblick erleichtern soll" (Berg, Milmeister 2011:318), so hatte ich dieses Ziel wohl verfehlt. Jedoch war ich auf viele spannende Zusammenhänge (und neue Fragen) gestoßen und hatte das Gefühl, Amy Chua als Mensch wesentlich besser zu verstehen: Sie ist eine Person, die eine Mission hat(te), für die sie absolut brannte, für die sie große Anstrengungen auf sich nahm. Ihre persönliche Vorbildhaftigkeit war ein wesentlicher Faktor dafür, dass sie (bis zu einem gewissen Grad) Erfolg mit ihren Methoden hatte.

Nun freute ich mich darauf, mit dem axialen Kodieren zu beginnen, den zweiten und

---

8 Ausgewählte Textstelle im Datenmaterial (Mey, Mruck 2011:27, Hervorh. i. Orig.)

dritten Teil des Buches also wesentlich effizienter kodieren zu können und "über das empirische Material hinauszukommen, [die Gefahr] des Versinkens in der Datenflut zu bannen" (Berg, Milmeister 2011:323). Allerdings hatte ich noch keine rechte Vorstellung davon, wie ich vermeiden konnte, nicht doch fast alles, was im zweiten und dritten Teil kommt, als relevante Information zu den von mir als zentral antizipierten Codes zu betrachten? Zwar hatte ich diese noch nicht zu Kategorien zusammengefasst, aber ich hatte schon recht deutliche Vorannahmen entwickelt. Nachdem ich noch einmal die Literatur zur Methodik der GTM studiert hatte, begriff ich, dass ich mich zwar am "Ende des offenen Kodierens" (Mey, Mruck 2009:127) befand. Vor dem "Übergang zum axialen Kodieren" (Mey, Mruck 2009:129) hatte ich jedoch noch eine Art Zwischenschritt zu machen, bei dem ich "diejenigen Codes, die auf ein Gemeinsames zu verweisen scheinen, als (vorläufige!) Kategorien zusammenfassen und bezeichnen" (2009:127) würde.

#### **2.4.2 Vorläufige Kategorienbildung<sup>9</sup>**

An diesem Punkt hatte ich mit erneuten Zweifeln zu kämpfen: Als ich meine Codes durchging, fiel mir auf, dass viele selbst schon Kategorien waren, vielleicht sogar dafür zu breit, jedenfalls als Codes viel zu groß. Sollte ich jetzt nochmal einen Schritt einschieben, in dem ich beispielsweise "Erziehung" differenzierte, z.B. *die richtige Erziehung, kulturell bedingt unterschiedliche Erziehung, Erziehung und Beziehung ...* aber wären nicht auch das eher Kategorien als Codes? Wozu, wenn ich danach doch wieder die differenzierteren Codes unter "Erziehung" zusammenfassen würde? Selbst mit meinen abstrakten Benennungen hatte ich schon über 80 Codes bestimmt, die mir jetzt vorkamen wie durcheinander wirbelnde Schneeflocken, die alle etwas gemeinsam haben, obwohl sie sich auch differenzieren lassen ... Trotz meiner Unsicherheit wurde mir eines ist klar: Wenn für das axiale Kodieren ansteht, jeden Begriff mithilfe des Kodierparadigmas zu entfalten und zu jedem eine saubere Kategorienbeschreibung auszuarbeiten, sind 80 auf jeden Fall zu viel. Also machte ich mich an die Arbeit des Ordners und Zusammenfassens.

Zunächst versuchte ich es mit einer Art 'Top-down-Herangehensweise': Beim Durchgehen meiner Codes fragte ich mich, welche erscheinen mir zentral, haben großes Gewicht im Buch bzw. spielen eine entscheidende, erklärende Rolle in meiner schon antizipierten, aber noch vagen Theorie? Damit erhielt ich sieben "vorläufige

---

<sup>9</sup> Rohmaterial kann im Anhang, in den Dateien # 2 - 9, eingesehen werden.



Kategorien":

- Chinesische Mutter
- Erfolg
- Hunde
- Vorbild/Mission
- Mutter-Tochter-Beziehung
- Schwarz-Weiß-Denken/Alaussagen
- Amy Chua und die Intention des Buches

Da ich mich mit diesem Ergebnis sehr unsicher fühlte, versuchte ich es noch einmal auf eine Weise, die ich als 'bottom up' bezeichnete: Ich ging meine Kodeliste durch, fragte mich, welche haben 'etwas' gemeinsam<sup>10</sup>, kopierte diejenigen untereinander, die mir zueinander zugehörig erschienen, und bestimmte den allgemeinsten Begriff als Titel.

Das Ergebnis waren folgende "vorläufige Kategorien":

- Chinesische Mutter/chinesischer Erziehungsstil
- Intention
- Erfolg
- Westliche Eltern/westlicher Erziehungsstil
- Amy Chua
- China/chinesische Kultur
- Entwicklung/Veränderung von Chua

Im nächsten Schritt galt es, mir über die Zusammenfassung Rechenschaft abzulegen, indem ich die Frage beantwortete: *Was ist das Gemeinsame, das mich zu der Zusammenfassung veranlasste?* Der Schritt erfordert zudem eine "Sortierung und Aufbereitung (...) der Kodenotizen und Memos (...), die systematisch dokumentiert werden muss" (Mey, Mruck 2009:127). Ich war nun an dem Punkt, nochmals alle Aufzeichnungen durchzugehen. Da viele Incidents und Kodenotizen für mehrere Kategorien relevant sind, wollte ich diese einerseits allen relevanten zuzuordnen, andererseits - die zu erstellende Kategorienbeschreibung im Hinterkopf - Dopplungen und Redundanzen vermeiden. Der zeitliche Aufwand für diesen 'Zwischenschritt' (s.o. "Übergang zum axialen Kodieren") verblüffte mich und schien mir unverhältnismäßig hoch, aber ich sah nicht, wie ich ihn effizienter hätte erledigen können.

Diese 'Sortierarbeit' führte erneut zu einigen Veränderungen und zu einer, ebenfalls vorläufigen, Vorstellung eines roten Fadens für den Aufbau meines Berichts zu den Kategorien.

---

<sup>10</sup> Ein höchst unscharfes Kriterium, jedoch ist dieses "unsystematische" Vorgehen an dieser Stelle gewollt: Erst "in den weiteren Arbeitsschritten werden sich die Kategorien am Material bewähren müssen." (Mey, Mruck 2009:129)

### **Charakterisierung der vorläufigen Kategorien**

Die Kategorien *Chinesische Mutter* und *Westliche Eltern* stehen jeweils für Erziehungspersonen, die einen bestimmten Erziehungsstil leben und das heißt immer auch eine persönliche Haltung, Wert-, Welt- und Menschenvorstellung. In diesen Kategorien sollen alle Codes und Informationen zu dem jeweiligen konkreten Erziehungsstil gesammelt werden: auf welchen Prämissen (also (Vor-)Annahmen über ...) er beruht, welche Bedingungen er erfordert, welche Wirkungen er hat bzw. haben kann, wie er durchgeführt wird (Methoden, Regeln).

In die Kategorie *Chinesische Mutter* kommt *nicht* ihre spätere Bewertung des chinesischen Erziehungsstils, ihre Probleme damit, ob bzw. inwiefern sie damit erfolgreich war.

In die Kategorie *Westliche Eltern* kommt *nicht* ihre spätere Bewertung des westlichen Erziehungsstils, dass sie sich "nach Westen" bewegt hat. Nicht die Spannungen mit Jed und seine (geringe) Beteiligung an der Erziehungsarbeit.

Die Kategorie *China/chinesische Kultur*, die ich zunächst an die Chinesische Mutter hatte anschließen wollen, gab ich wieder auf. Obwohl Amy Chua am Anfang ihres Buches versichert, dass 'die Chiffre' chinesische Mutter nicht an die chinesische Nationalität oder Herkunft gebunden ist, vermengt sie selbst Herkunft und Chiffre immer wieder. Aus diesem Grund beschloss ich, Informationen zur chinesischen Kultur in die Kategorie Chinesische Mutter aufzunehmen.

Die Kategorie *Amy Chua* ist eine Charakterisierung ihrer Person: wie sie sich selbst sieht, wie sie über ihre Handlungen sichtbar wird, speziell ihr Verhältnis zur chinesischen Mutter, Ursachen, Bedingungen für ihr chinesisches-Mutter-Sein. Die Faktoren, weshalb sie (zunächst?) erfolgreich war. Ihre Rolle/Beziehungen in der Familie. Andeutungen ihrer Widersprüchlichkeit/Ambivalenz. Jedoch:

*Nicht hinein* soll die Darstellung, wann, inwiefern, inwieweit, warum ihre Überzeugung für das chinesische Modell brüchig wurde, die Darstellung, wie sie sich nach der "Demütigung" verändert hat.

Die Kategorie würde dann die ganze "Zeit" abdecken, bis zu dem Punkt, den sie selbst so benennt: "'(...) kaufe ich uns einen Hund.' (...) Und damit hatte ich mich selber hereingelegt, und unser Leben veränderte sich für immer." (Chua 2012:83).

Aufgrund dieser Zuordnungen veränderte ich den Titel der Kategorie in *Amy Chua als*

*chinesische Mutter.*

Die Kategorie *Erfolg* enthält Amy Chuas Begriffsverständnis, evtl. im Vergleich mit konventionellen/unterschiedlichen Charakterisierungen von Erfolg. Bedingungen (z.B. zugrundeliegende Kind-/Menschenbilder), Ursachen, Wirkungen von Erfolg und sein Gegenstück das Scheitern. Bedenkenswert ist, dass einiges schon bei Amy Chua auftauchen wird, da sie Erfolg schon im Titel stark mit ihrer Person verknüpft.

Die Kategorie *Entwicklung*, später umbenannt in *Veränderung*<sup>11</sup>, enthält Informationen darüber, was sich in Amy Chuas Leben verändert hat, inwiefern sie als Person sich veränderte. Was waren die Ursachen? Lulu und Coco bzw. die Hunde werden dafür zentrale Subkategorien sein. Lulu, weil sie Amy sozusagen zur Veränderung zwang. Die Hunde stehen eher für eine fast unmerkliche Veränderung, die sich nach und nach fast ohne Kampf vollzieht.<sup>12</sup> Die Kategorie soll darlegen, inwieweit Amy sich 'wirklich' verändert hat, eventuelle Unterschiede in der Selbstbeschreibung vs. Fremdwahrnehmung, und was konkrete Wirkungen der Veränderung sind.

Die Entscheidung, ob ich tatsächlich eine eigene Kategorie *Intention* erzeugen würde, stellte ich zunächst zurück. Ich hatte den Kode Intention in zweierlei Hinsicht vergeben. Er verwies auf Fragen und Informationen zu ihrer Intention als Mutter (Beispiel: Worin besteht für sie eine erfolgreiche Erziehung?), als auch zu ihrer Intention als Autorin (Beispiel: Was will sie mit dem Buch bewirken?). Diese Fragen beschäftigten mich im Verlauf der Analyse immer wieder und ich wollte dazu gerne eine begründete Position beziehen. Jedoch tauchen diese Fragen schon bei den anderen Kategorien auf oder eignen sich, weil vom Charakter her Meta-Fragen, auch für eine abschließende 'kritische Würdigung'.

### 2.4.3 Axiales Kodieren<sup>13</sup>

Endlich war es soweit, ich wollte mit dem axialen Kodieren beginnen. Dazu gehörte zum einen, das Kodierparadigma auf meine vorläufigen Kategorien anzuwenden, zum anderen noch den 'Rest des Buches' zu kodieren. Dies jedoch auf gezielte Weise, nicht

11 Vor allem wegen Amy Chuas eigener Formulierung: "(...) und unser Leben veränderte sich für immer" (Chua 2012:83).

12 Zu dieser Kategorie musste ich aber zweifellos noch Material kodieren, denn die genannten Ursachen – Lulus Rebellion und die Hunde – treten erst in Teil 2, vornehmlich Teil 3 des Buches auf.

13 Rohmaterial kann im Anhang, in den Dateien # 10 - 13, eingesehen werden.

mehr offen und dabei Unmengen an Material produzierend. Ich brauchte eine klare Orientierung: erstens, was genau ist mir noch fraglich, zweitens, welches begrenzte Datenmaterial (sprich, Teile des Buches) enthält voraussichtlich die gesuchten Informationen. Ich beschloss, mit der Anwendung des Kodierparadigmas zu beginnen und hoffte, dadurch auf konkrete Fragen zu stoßen, nach denen ich axial den zweiten und dritten Teil des Buches kodieren würde.

#### **2.4.3.1 Anwendung des Kodierparadigmas auf die Kategorie *Veränderung***

- Phänomen: Was ist die Veränderung, worin besteht sie, worin nicht?
- Interaktion zwischen Akteuren: Wer ist daran beteiligt?<sup>14</sup>
- Ursachen/kausale Bedingungen: Wodurch kommt die Veränderung zustande, worauf reagiert Amy?
- Bedingungen: Was sind Einflüsse (sozial, politisch, kulturell, zeitlich/örtlich, biografisch), die die Veränderung begünstigten bzw. sie spezifisch prägen?
- Strategien und Taktiken: Wie, mit welchen Mitteln, führt sie die Veränderung durch, was versucht sie, was klappt, was nicht?
- Konsequenzen: Welche Wirkungen, z.B. auf andere, hat die Veränderung? Welche neuen Möglichkeiten eröffnet sie Amy?

Die Kategorie Veränderung war die erste, auf die ich das Kodierparadigma anwendete. Sehr unsicher fühlte ich mich in Bezug auf die Strategien und Taktiken: Orientiert mich diese Fragestellung "richtig"? Komme ich mit diesen Fragen nicht wieder (nur) zum Phänomen: Worin (in welchem Verhalten) besteht die Veränderung? Vielleicht ist auch die Frage interessant, mit welchen Mitteln Amy versucht, die Veränderung aufrecht zu erhalten bzw. abzuschwächen?

Auf abstrakte Weise konnte ich diese Unsicherheiten nicht ausräumen, denn "was etwa als Bedingung, Strategie oder Konsequenz erscheint," muss zwar "probehaltig festgelegt" werden, aber kann "erst aus dem Gesamtzusammenhang (...) abschließend benannt" werden (2009:132).

---

<sup>14</sup> Dieser Aspekt wurde in die Grafiken nicht aufgenommen, da die Darstellung nicht zur Klärung beigetragen, sondern eher verwirrt hätte.

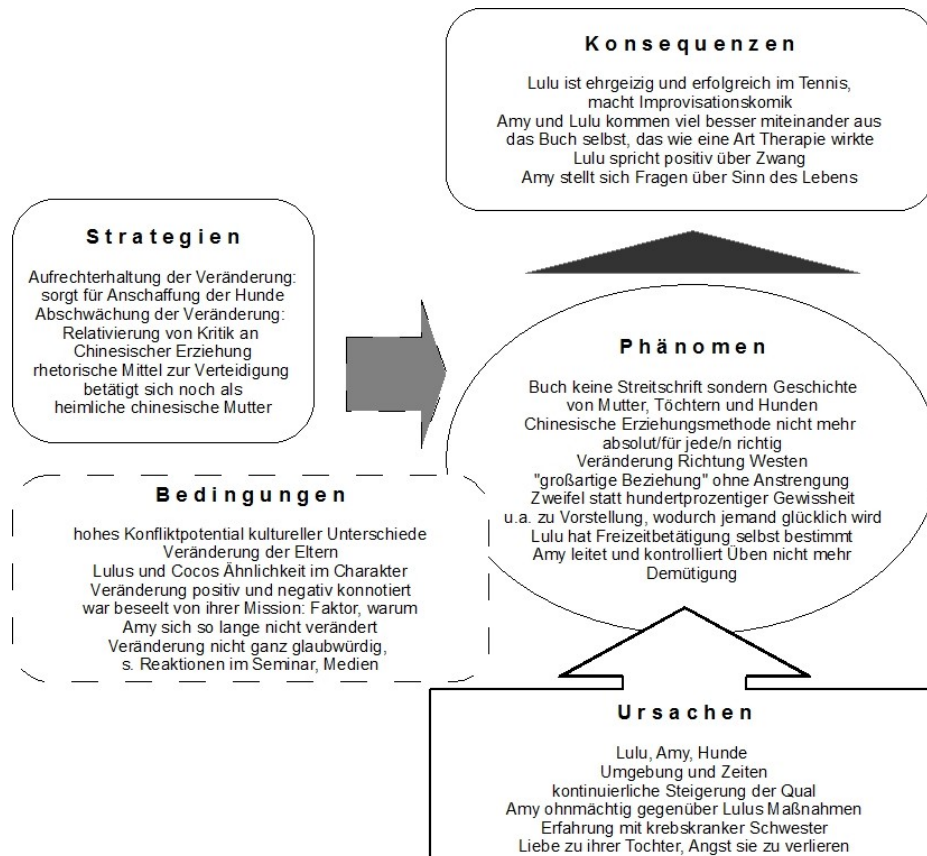


Abbildung 1: Kodierparadigma Veränderung: Grafik enthält schon die Ergebnisse des zweiten Kodiervorgangs, siehe 2.4.3.2.

### Kodierparadigma *Chinesische Mutter*

- Phänomen: Was zeichnet die Chinesische Mutter aus, sind ihre wesentlichen Merkmale?
- Interaktion zwischen Akteuren: Wer ist am Phänomen beteiligt?
- Ursachen/kausale Bedingungen: Was sind die "Bedingungen, die zur Entstehung/Aufrechterhaltung des Phänomens beitragen und ohne die das Phänomen nur abgeschwächt oder nicht vorhanden wäre" (Mey, Mruck 2009:130)?
- Bedingungen: Welche "Einflüsse (...) auf die Ausgestaltung des Phänomens" gibt es (2009:130)?
- Strategien und Taktiken: Welche Mittel/Methoden verwendet die Chinesische Mutter?
- Konsequenzen: Welche Wirkungen/Ergebnisse erzeugt die Chinesische Mutter?

Hier fiel es mir schwer, eine klare Vorstellung davon zu bekommen, wie ich Ursachen von Bedingungen<sup>15</sup> unterscheiden würde. Könnte z.B. ein bestimmtes Kind-/Menschenbild eine Ursache sein in dem Sinne, dass die Chinesische Mutter fast zustande kommen 'muss', beispielsweise als eine hoch wahrscheinliche Folge der

<sup>15</sup> Mey & Mruck sprechen von "kausalen" und "intervenierenden" Bedingungen (2009:130).

Befürwortung asymmetrischer, hierarchischer Strukturen, generationaler Ordnungen, die auf Alter, Leistung beruhen? Und die Strategien/Taktiken erschienen mir in gewisser Weise schon Teil des Phänomens, insofern die Chinesische Mutter durch die Mittel/Methoden, die sie verwendet, charakterisiert wird.

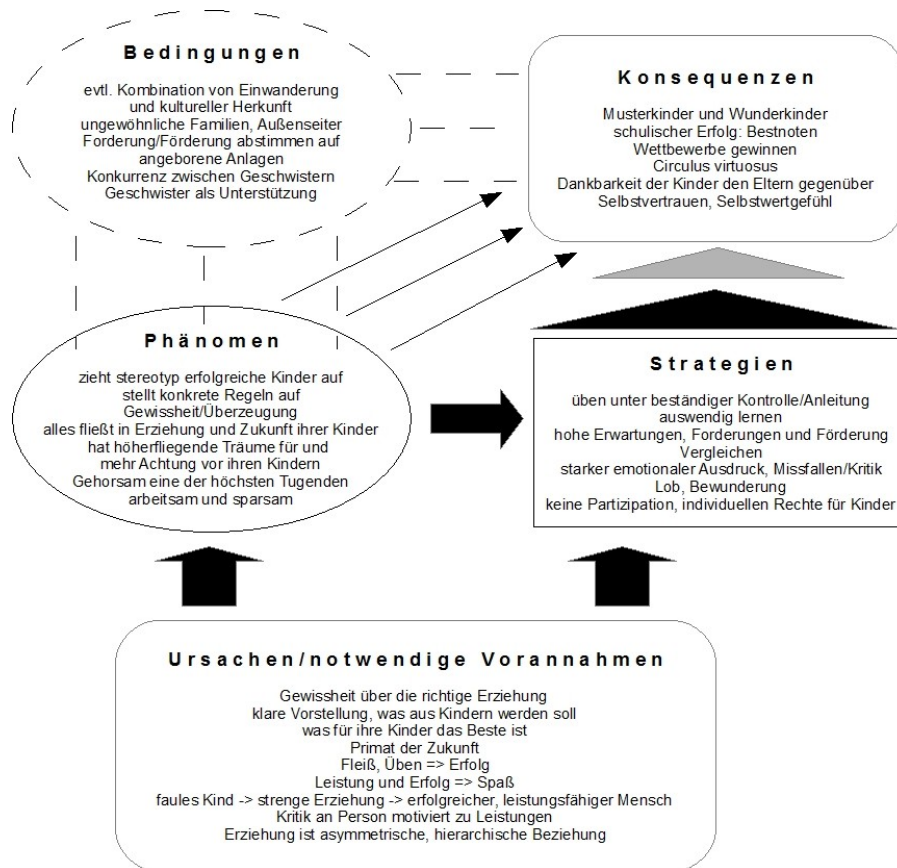


Abbildung 2: Kodierparadigma Chinesische Mutter

### Kodierparadigma Westliche Eltern

Bei dieser Kategorie stieß ich zunächst auf die Unsicherheit/Unklarheit: Was genau ist mein Phänomen?

1. Das Phänomen Westliche Eltern/Erziehungsstil - aus der Sicht von Chua, aber noch ohne diese Perspektivität zu thematisieren. Dann würde ich z.B. darstellen, unter welchen Bedingungen ein westlicher Erziehungsstil entsteht und welche Konsequenzen er (laut Chua) hat.
2. Oder untersuche ich das Phänomen der Gegenüberstellung der beiden Erziehungsstile oder gar Chuas Konstruktion der chinesischen Mutter als überlegenes Erziehungsmodell. Dann würde ich eher darstellen, wie sie begründet, welche rhetorischen Mittel (Strategie) sie benutzt, um die westliche Erziehung lächerlich zu

machen. Oder ist die verächtliche Darstellung der westlichen Erziehung nicht eher die Konsequenz ihrer festen Vorannahmen darüber, was für Kinder/Menschen gut ist?

Ich befürchtete, dass diese Art von 'Beobachtung zweiter Ordnung' meine derzeitige Analysekompetenz überfordern könnte und beschloss, zunächst das Phänomen Westliche Eltern/Erziehungsstil als 'unvermitteltes' Phänomen zu analysieren und gegebenenfalls später zu den Zuschreibungen von Amy Chua Stellung zu nehmen, sie zu diskutieren.

Daher formulierte ich die gleichen W-Fragen wie beim Kodierparadigma der chinesischen Mutter.

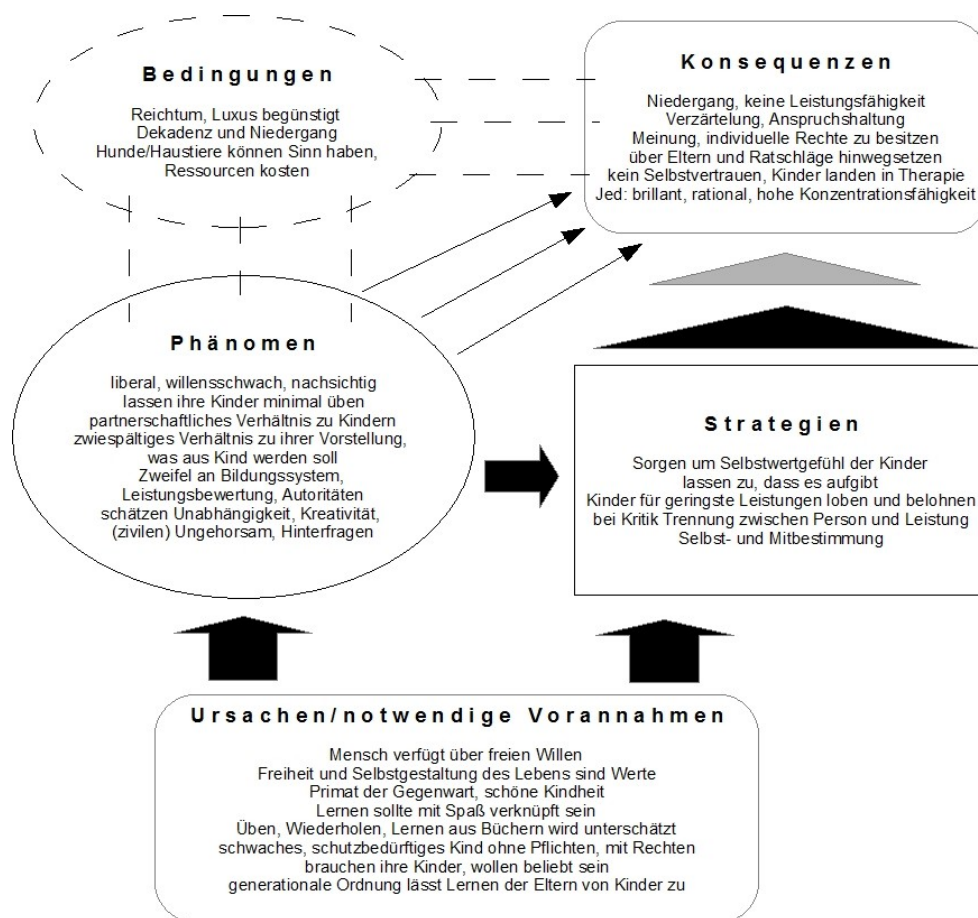


Abbildung 3: Kodierparadigma Westliche Eltern

### Kodierparadigma Amy Chua als chinesische Mutter

Auch beim Phänomen Amy Chua als chinesische Mutter formulierte ich die gleichen Fragen. Bei der Bildung der vorläufigen Kategorie hatte ich schon eine relativ klare Vorstellung zur Eingrenzung des Phänomens entwickelt und - vermutlich weil ich schon etwas Übung hatte - empfand ich weniger Zweifel beim Zuordnen von Bedingungen, Ursachen, Strategien, Konsequenzen.

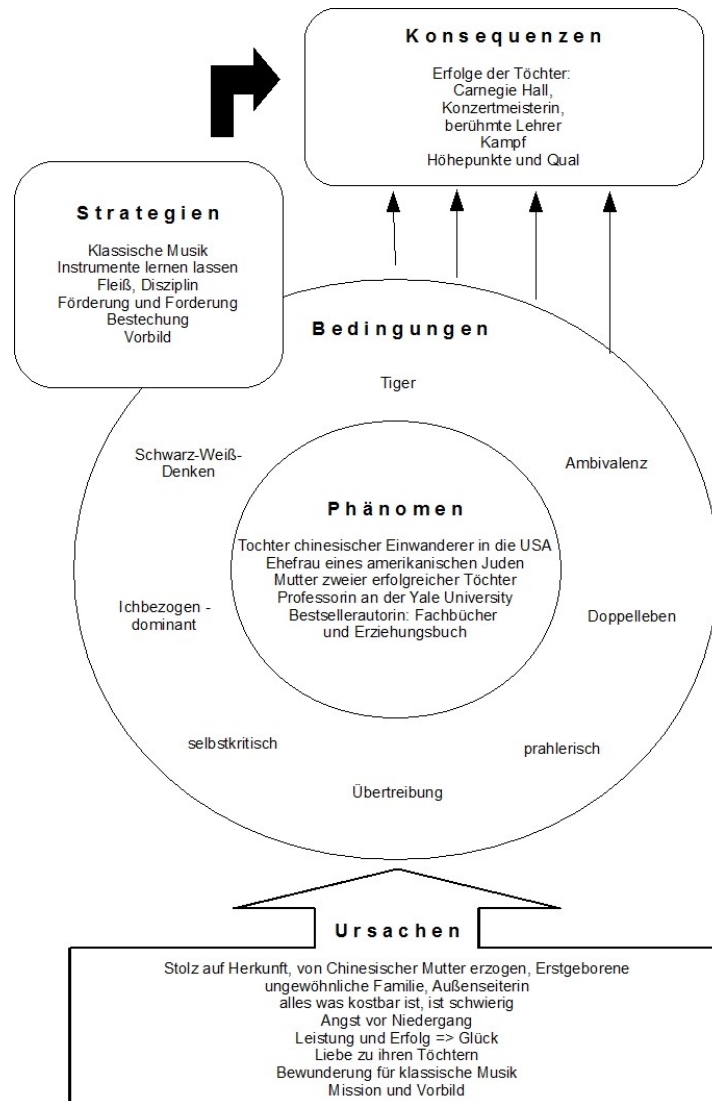


Abbildung 4: Kodierparadigma Amy Chua als Chinesische Mutter

### 2.4.3.2 Gezieltes Kodieren zur Kategorie *Veränderung*

#### Eine Art theoretisches Sampling?

Nach der Anwendung des Kodierparadigmas kam ich zu dem Schluss, dass ich, außer für die Kategorie Veränderung, für die anderen drei Kategorien genug Material hatte, also nicht noch einmal das Buch mit entsprechenden "generativen Fragen" (Mey, Mruck 2009:117) durchgehen würde. Für die Kategorie Veränderung brauchte ich aber noch konkrete Informationen und Belege im Text<sup>16</sup> zu den Fragen: Was genau hatte sich bei Amy Chua bzw. in ihrer Familie verändert und wodurch? Ich ging davon aus, dass dazu vor allem die Textstellen zu Lulu und den Hunden Informationen liefern würden, möglicherweise sehr viele: Wie konnte ich vorab eingrenzen? Ich sah mir nochmal

<sup>16</sup> Denn die "Veränderung" und "Demütigung" waren vor allem in den von mir noch nicht kodierten Teilen 2 und 3 Thema.



meine Kodenotizen zum Aufbau des Buches/Inhaltsverzeichnisses<sup>17</sup> an und kam damit (und nach einem Querlesen von Teil 2) zu dem Schluss, dass ich (nur) den gesamten Teil 3 + Postskriptum gezielt kodieren würde, um mehr dazu herauszufinden: Was hat sich verändert, was nicht? Was genau in Bezug auf Lulu war die Ursache für die Veränderung? Was geschah nach der Veränderung, was waren ihre Wirkungen?

Nachdem ich dies getan und entsprechend meine Kodenotizen zur vorläufigen Kategorie *Veränderung* ergänzt hatte, machte ich mich an die Ausarbeitung der Kategorienbeschreibungen.

### 3 Das Forschungsergebnis

Wie bereits angedeutet, besteht das Ergebnis meiner Forschungsarbeit nur in der "Entwicklung möglichst datennaher Kategorien" (Mey, Mruck 2009:148). Eine *Grounded Theory* zu entwickeln, die Integration aller Kategorien in ein "Gesamtnetzwerk" und dazu "eine in sich stimmige Geschichte zu erzählen" (2009:134), war mir einerseits aus zeitlichen<sup>18</sup> Gründen nicht möglich. Ich bezweifle allerdings auch, dass ich auf meinem gegenwärtigen Stand die dazu erforderliche "theoretische Sensibilität" mitbringen würde (vgl. Berg, Milmeister 2011:325).

Einen "Erzählbogen" (2011:325) möchte ich jedoch spannen:

Meine Erzählung beginnt mit einer relativ 'ungebrochenen'<sup>19</sup> Darstellung der chinesischen Mutter und ihres Erziehungsstils (aus Sicht von Chua), da Chua selbst zu Beginn ihrer Erziehungsarbeit und zu Beginn ihres Buches keinen Zweifel an diesem Erziehungsstil hatte bzw. vermittelte, denn die "Anfangsergebnisse" waren gut (Chua 2012:65). Das Erziehungsmodell der chinesischen Mutter bildet die Basis für alles weitere, für die Gegenüberstellung mit dem westlichen Modell, dafür, wie Amy Chua diese Rolle ausfüllt und schließlich, wie ihre Identifikation damit brüchig wird. Da Amy Chua für die Fürsprache/Verteidigung der chinesischen Erziehung meist die Gegenüberstellung zur westlichen Erziehung nutzt, schließe ich keine reine Charakterisierung des westlichen Erziehungsmodells an, sondern direkt den Vergleich, die *Dichotomie Chinesische Mutter - Westliche Eltern* bzw. ihre *Konstruktion der Westlichen Erziehung als unterlegenes Modell*.

Es folgt das Kapitel *Amy Chua als Chinesische Mutter*: Wie setzt sie konkret, in ihrer Situation (chinesische Herkunft, amerikanischer Ehemann etc.) dieses Modell um, z.B.

<sup>17</sup> Vergleiche dazu meine Kategorienbeschreibung 3.1.4 *Veränderung*.

<sup>18</sup> Um etwa in dem für eine Bachelorarbeit angesetzten Rahmen zu bleiben.

<sup>19</sup> Widersprüchlichkeiten oder Zweifel an dem Modell spielen noch keine Rolle.

mit spezifischen Methoden wie klassischer Musik, aber auch Bestechung? Was ist ihre Vorgeschichte, sind ihre Motive, wie sind ihre Beziehungen zu ihren Töchtern, ihrem Mann, anderen wichtigen Personen? Amy Chua als Person, die und solange sie sich mit der Rolle der Chinesischen Mutter identifiziert, soll in dieser Kategorie lebendig und nachvollziehbar werden. Die Erzählung schließt mit der Darstellung von Amy Chuas Veränderung, der ich versuche, 'auf den Grund zu gehen': Was oder besser gesagt, wie hat sich Amy Chua tatsächlich verändert und warum, welche vorgeblichen Veränderungen wirken nicht glaubwürdig? Wie steht Amy Chua zu ihrer Veränderung und was tut sie, um sie aufrecht zu erhalten oder vielleicht wieder abzuschwächen?<sup>20</sup>

### 3.1 Die Geschichte der Mutter des Erfolgs

#### 3.1.1 Die Chinesische Mutter<sup>21</sup>

Die Geschichte der Mutter des Erfolgs beginnt als Chinesische Mutter (CM), denn diese "zieht stereotyp erfolgreiche Kinder auf" (9). Die Formulierung "die Mutter des ..." suggeriert, der Ursprung von etwas zu sein. Und wie die 'Mutter der Nation' trägt sie die Verantwortung: Sie ist Ursache und Garant für Erfolg. Auch der Untertitel: *Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*, illustriert die Ursache-Wirkungs- oder Subjekt-Objekt-Beziehung: Es gibt ein Subjekt – die Akteurin, die einem Objekt etwas "beibringt".

Was ist für die CM Erfolg und Siegen, wie bringt sie das ihren Kindern bei und welche Bedingungen, Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit dies gelingt?

Grundlegend ist die feste Überzeugung, dass die Erwachsenen "wissen, was für ihre Kinder das Beste ist" (Chua 2012:62), und was aus den Kindern werden soll (vgl. 60, 72)<sup>22</sup>. Die CM ist überzeugt, dass es so etwas wie die 'richtige' Erziehung gibt, die sich in konkreten Regeln und Methoden fassen lässt (vgl. 9, 11). Erziehung funktioniert als Kausalbeziehung: "schulischer Erfolg ist das Ergebnis erfolgreicher Erziehung" (11),

<sup>20</sup> Die vorläufigen Kategorien Erfolg und Intention werden nicht eigens dargestellt, da die meisten Informationen hierzu in die vier anderen Kategorien eingeflossen sind.

<sup>21</sup> Bei mir ab jetzt, wenn als Chiffre, als Bezeichnung für die Kategorie, verwendet, durchgängig groß geschrieben (synonym verwende ich auch *Chinesischer Erziehungsstil* und ähnliche Begriffe jeweils groß geschrieben). Im Original - d.h. in der mir vorliegenden deutschen Übersetzung - wird keine einheitliche Kennzeichnung, z.B. über Anführungsstriche oder Großschreibung durchgezogen.

<sup>22</sup> Chua, Amy (2012): *Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte*. München: dtv. Im Folgenden werde ich für Zitate aus diesem Buch den Kurzbeleg auf die Seitenangabe in Klammern verkürzen, da ich sehr viele Zitate aus diesem Buch anführe und diese alle dieser Ausgabe entstammen.

"konsequent durchgeführt, erzeugt die chinesische Strategie einen *Circulus virtuosus*, eine Aufwärtsspirale zum Erfolg." Der "Circulus" funktioniert wie folgt: Üben führt zu "exzellenter Leistung", dafür "erntet das Kind Lob, Bewunderung, Befriedigung. Das stärkt das Selbstvertrauen, und auf einmal macht eine Tätigkeit, die erst einfach nur mühsam war, richtig Spaß. Dies wiederum macht es den Eltern leichter, das Kind zu noch mehr Arbeit anzuhalten" (35).

Die Chinesische Mutter hat auch eine klare Vorstellung davon, was Erfolg ist: Notwendige Elemente sind Bestnoten in der Schule und Siege in Wettbewerben. Bei diesen Siegen "muss die Medaille aus Gold sein" (11, 61). "Chinesische Eltern fordern erstklassige Noten, weil sie überzeugt sind, dass ihr Kind dazu fähig ist." Allerdings nicht nur deshalb, sondern vor allem, weil sie überzeugt sind, dass das Bildungs- bzw. Leistungsbewertungssystem gut so ist, wie es ist, und ohne Zweifel mitgespielt werden sollte. Die Zweifel würden im Falle eines Versagens dem Kind gelten. Noten gelten als Ausdruck von Leistung. Fehlende Erstklassigkeit ist die Folge fehlender Anstrengung (61). Schulischer Erfolg und Anerkennung durch den Lehrer sind absolute Werte und Kriterien für erfolgreiche Erziehung. "Was wird dein Lehrer von dir denken? Statt deine Zusatzaufgaben zu machen, bist du in die *Pause* abmarschiert" (80, Hervorh. i. Orig.). Leistung und Erfolg sind auch deshalb so wichtig, weil sie Bedingung der Möglichkeit von Spaß sind: "Spaß macht gar nichts, solange man nicht gut darin ist". Und Fleiß und Üben sind wiederum Bedingung der Möglichkeit von Erfolg (35).

Noten gelten gemeinhin als eine Methode, um Vergleichbarkeit zu erzeugen, da man annimmt, dass sie gerecht und objektiv sind. Für die CM sind Leistung und Erfolg von anderen abhängige Größen, daher liebt sie Methoden, die Vergleichbarkeit ermöglichen.

Deshalb gefällt mir die Suzuki-Methode (...). Man muss streng der Reihe nach vorgehen. (...) manche Kinder [sind] *viel schneller als andere* (...), weshalb eine fleißige Vierjährige einer Sechsjährigen voraus sein kann und eine Sechsjährige einer Sechzehnjährigen (...). 'Wunderkinder' (32, Hervorh. i. Orig.).

Wunderkinder sind ja nur im Vergleich mit anderen, mit der Norm, Wunderkinder.

In unzähligen Beispielen beschreibt Amy Chua, dass es der CM um das "Siegen" geht: "Sie sollte den Großen Konzertwettbewerb von New Haven gewinnen (...), als Solistin in der Battell Chapel auftreten (...), Konzertmeisterin des besten Jugendorchesters (...), die beste Violinistin des Bundesstaates werden" (78). Im Begriff des "Siegens" schwingt Konkurrenz, Kampf mit. Primär ist nicht so etwas wie Glück, Zufriedenheit für sich selbst, sondern ein Sieg ist normalerweise ein Erfolg, der im Vergleich mit anderen

errungen wird. Jedenfalls ist immer ein Kampf vorher gegangen und der Erfolg ist nun ein Triumph, mit einem triumphierenden Gefühl verbunden, weil es schwer war. Vielleicht gab es Zeiten, an denen man selbst oder andere nicht mehr an den Erfolg geglaubt haben, deshalb geht ein Sieg mit einem Gefühl der Überlegenheit, Dominanz einher, das man jetzt (wieder) genießt. Ein Sieg ist normalerweise auch keine Win-Win-Situation, sondern ein Nullsummenspiel, das eine Verliererin oder einen Verlierer impliziert.

Das Vergleichen soll motivieren, anstacheln: "Denk dran, Lulu, du bist erst sechs, Sophia hat ihren ersten Konzertpreis gewonnen, als sie neun war. Ich bin sicher, du schaffst das noch früher." Zwar bewirkt das bei Lulu zunächst eine Trotzreaktion, jedoch werden solche Erfahrungen, der hohe Stellenwert des Vergleichens prägend sein. Konkurrenz scheint jedoch auch für Amy Chua<sup>23</sup> nur gut bis zu einer gewissen Grenze zu sein. So schreibt sie, "dass es besser ist, wenn die zwei Töchter einer Familie unterschiedliche Interessen haben, um die Konkurrenz möglichst gering zu halten" (46), weshalb sie schließlich für Lulu ein anderes Instrument als für ihre Schwester wählt. Interessant ist die Frage: Wer bestimmt die Interessen? Hier scheint es keinen Zweifel daran zu geben, dass das Aufgabe der Erwachsenen ist.

Die "Anfangsergebnisse" des hier beschriebenen Erziehungsmodells waren durchaus gut:

Sophia und Lulu waren Musterkinder. (...) höflich, aufgeschlossen, entgegenkommend und wortgewandt (...) A-Schülerinnen (...) in Mathematik (...) ihren Klassenkameraden um zwei Jahre voraus (...) fließend Mandarin (...) musikalische Fähigkeiten. Kurzum, sie waren chinesische Kinder, wie sie sein sollen. (65)

Eine schöne Beschreibung des intendierten "Ergebnisses" Chinesischer Mütter. Darüber hinaus zeigt sich der Erfolg des Chinesischen Erziehung auch in der Dankbarkeit der Kinder den Eltern gegenüber (vgl. 62, 230). Die zentrale Methode, um solche Musterkinder zu erzeugen, ist "mechanischer Drill" (80). "Beharrliches Üben, Üben, Üben ist das Fundament herausragender Leistung" (35).

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen Chinesischer Mütter ist, dass "alles, was sie tun und verdienen, in die Erziehung und Zukunft ihrer Kinder fließt" (26). Dies ist ein Schlüssel für den Erfolg: Die Kinder spüren, welch wichtigen Platz sie im Leben ihrer Eltern einnehmen, ein Phänomen wie 'Wohlstandsverwahrlosung', das heutzutage in

<sup>23</sup> Der Frage, ob und inwieweit Amy Chua und die Chinesische Mutter übereinstimmen, also das, was hier über die CM gesagt wird, auf Amy Chua zutrifft, wird primär in den folgenden Kategorien nachgegangen.

'westlichen Gesellschaften' beobachtet wird, würden sie nicht erfahren. Die Voraussetzung, um mit den genannten Methoden längerfristig Erfolg zu erzielen, ist das Vorbild der Eltern: Sie zeigen selbst das Verhalten, das sie von ihren Kindern erwarten. Sie sind selbst arbeitsam und sparsam (26f.), sie kritisieren keine Autoritäten und haben keine Zweifel am System (61). "Gehorsam (...) gilt in der chinesischen Kultur als eine der höchsten Tugenden" (18). Hinterfragen oder gar Widersprechen sind unerwünscht. (29)

Die Erziehungsmaßnahmen, die die CM anwendet, verlangen auch von ihr große Opfer und viel Disziplin. Beispielsweise erfolgt das Üben unter beständiger Kontrolle und Anleitung der CM.

Merkmal der Suzuki-Methode ist, dass die Mitarbeit der Eltern erwartet wird: Bei jeder Unterrichtsstunde ist ein Elternteil anwesend und überwacht dann auch das Üben zu Hause. Das bedeutete, dass ich jede Sekunde, die Sophia am Klavier saß, bei ihr war und mitlernte. (33)

Abends, wenn Lulu schlief, las ich Abhandlungen über die Technik des Violinspiels, und ich hörte Aufnahmen (...) und versuchte hinter das Geheimnis ihres Klangs zu kommen. (54)

Wenn es 'zielführend' ist, sind "niedermachen, bestrafen, beschämen" legitime Erziehungsmethoden (54).

Schneidet ihr Kind nicht erstklassig ab, gehen die chinesischen Eltern davon aus, dass das Kind sich nicht genug angestrengt hat. Deshalb besteht die Antwort auf ungenügende Leistungen immer darin, das Kind niederzumachen, zu bestrafen, zu beschämen. Die chinesischen Eltern sind überzeugt, dass ihr Kind stark genug ist (...). (Und wenn chinesische Kinder dann die erwarteten hervorragenden Leistungen bringen, ernten sie in den häuslichen vier Wänden genügend selbstwertstärkendes Lob von ihren stolzgeschwellten Eltern.) (61f., Klammern i. Orig.)

Der oben erwähnte *Circulus virtuosus* muss also gegebenenfalls um solche Maßnahmen erweitert werden, um wieder in die Spur, genauer die Spirale, zurück zu bringen. "Chinesische Eltern können sagen: 'Du bist ein faules Stück. Wenn du so weitermachst, bist du bald der letzte Trottel in der Klasse.'" (60). Niedermachen, bestrafen, beschämen sind jedoch Bewertungen, die vermutlich eher von 'westlichen Menschen' gemacht würden. Amy Chua weist darauf hin, dass eine 'Herabwürdigung' keine ist, wenn niemand sich herabgewürdigt fühlt: Sie wurde von ihrem Vater einmal "als 'Abfall' beschimpft. (...) Ich war entsetzlich beschämt und bereute (...). Aber meiner Selbstachtung hat es keinen Abbruch getan, und es beschädigte mich auch sonst nicht: Ich hielt mich durchaus nicht für wertlos oder für Abfall" (59).

In der 'westlichen' Pädagogik und Psychologie sind Herabwürdigungen verpönt, man soll differenzieren zwischen Person, die eine O.k.-Botschaft bekommen soll, und der zu kritisierenden Handlung<sup>24</sup>, damit der andere nicht insgesamt die Selbstachtung verliert. Wenn er diese aber trotz Beschimpfung nicht verliert, gäbe es nach Amy Chuas Logik kein Problem. So sagte sie zu ihrer Tochter "sie sei faul, feige, zimperlich und erbärmlich. Jed nahm mich beiseite. Ich sollte aufhören, Lulu zu beschimpfen (...) - dabei tat ich das gar nicht: ich motivierte sie (...)" (71). Erreicht sie also mit ihrem Verhalten, dass ihre Tochter tut, was sie soll, sprich, ist diese "motiviert", dann sind solche 'Bewertungen' als Mittel durchaus recht.

Auch wenn sich diskutieren lässt, ob diese Bewertungen per se Herabwürdigungen bzw. Beschimpfungen sind, sind sie sicherlich kein operational-sachliches Feedback, sondern Generalisierungen oder Allaussagen. Signalwörter sind beispielsweise *immer, nur, schlechter*: "Oh mein Gott, du wirst immer nur schlechter und schlechter." (34).

Ob körperliche Gewalt als legitime Maßnahme gilt, ließ sich aus dem Buch nicht entnehmen, deutlich war aber starker emotionaler Ausdruck: "Brächte ein chinesisches Kind die Note B nach Hause - was nie passiert -, käme es erst mal zu einem schreienden, haareraufenden elterlichen Donnerwetter. Daraufhin würde die am Boden zerstörte chinesische Mutter Dutzende (...) Prüfungsaufgaben beschaffen (...)" (61). Kinder orientieren sich an den Bewertungen der Eltern, der hier beschriebene starke emotionale Ausdruck hat natürlich Wirkung - aber wie man bei Lulu sehen wird, lässt sich nicht genau bestimmen, welche. "Als Kind war meine größte Angst, ich könnte das Missfallen meiner Eltern erregen. (...) in der chinesischen Kultur (...) fiel es keinem Kind ein, Anweisungen zu hinterfragen, ungehorsam zu sein oder den Eltern zu widersprechen" (29f.). Der Ausdruck des Missfallens ist ein Mittel, um Gehorsam zu bewirken.

Amy Chua bezieht sich viel auf ihre eigene Kindheit: "Zu Hause mussten wir Chinesisch reden; die Strafe für jedes englische Wort (...) war ein Schlag mit den Essstäbchen" (22). Dies erinnert an Konditionierungsmaßnahmen wie bei Tieren, keine rohe Gewalt, aber kleine merkbare Stromschläge.

Jeden Nachmittag übten wir Mathe und Klavier, und nie durften wir bei

---

<sup>24</sup> Nach Erik H. Erikson, einem "deutsch-amerikanischen Psychologen und Psychoanalytiker", dessen Werk "als Schlüsselkonzept für die Entwicklung von Identität" und des Selbstwertgefühls gilt, "muss sich die Anerkennung auf das Mädchen bzw. den Jungen als Person beziehen und [gar nicht] nicht auf deren bzw. dessen Leistung oder ihr/sein Vermögen bestimmte Erwartungen zu erfüllen." (Bamler, Werner, Wustmann 2010:42ff.)

Freundinnen übernachteten. Wenn mein Vater abends nach Hause kam, brachte ich ihm seine Pantoffeln und zog ihm die Straßenschuhe aus. Unsere Zeugnisse mussten erstklassig sein. (...) ein A minus war undenkbar. (22)

Als Chua bei einem Wettbewerb nur Zweite wurde, sagte ihr Vater zur ihr: "Mach mir nie, nie wieder solche Schande." Westliche Freunde von Chua denken daher oft, sie habe "eine grauenhafte Kindheit" gehabt. In ihrer Erinnerung sieht sie es aber so, dass diese Erfahrungen ihr "Kraft und Selbstvertrauen" gegeben haben (23).

Amy Chua bezeichnet den Chinesischen Erziehungsstil zwar selbst als "Zwangssystem", das sie aber als Mittel zum Zweck befürwortet. Sie nutzt selbst häufig Drohungen als Methode. Zum Beispiel droht sie "mit einer Tracht Prügel" oder damit, das "Puppenhaus (...) der Heilsarmee zu spenden (...), mit dem Entzug von Mittagessen, Abendessen, Weihnachts- und Chanukkageschenken, Geburtstagspartys für die nächsten zwei, drei, vier Jahre" (70). Eine Drohung wie "Wenn das beim nächsten Mal nicht PERFEKT ist, NEHME ICH DIR SÄMTLICHE STOFFTIERE WEG UND VERBRENNE SIE", bezeichnet sie als eine "ein bisschen extreme", aber "äußerst wirkungsvolle Form der Lernhilfe" (34). Ein gängiger pädagogischer Rat lautet, dass man nicht mit etwas drohen soll, das man nicht halten kann. Aus ganz pragmatischen Gründen: Die Kinder merken irgendwann, dass sie das Gesagte nicht ernst nehmen müssen. Bis es aber so weit ist, und wie zum Beispiel hier bei einer Siebenjährigen kann die Methode funktionieren.

Erziehung als Kampf, als extreme Anstrengung scheint also allgemein Kennzeichen der Chinesischen-Mutter-Erziehung: "Und es stimmt ja, dass chinesische Mütter persönlich in den Kampf ziehen und ungezählte nervenzermürende Stunden mit Nachhilfe, Üben, Ausfragen und Bespitzeln der Kinder verbringen" (62).

Die beschriebenen Maßnahmen sind bei der CM nicht Ausdruck mangelnder Liebe zu ihrem Kind, im Gegenteil, sie liebt ihre Kinder über alles und würde alles für sie geben (63). Die Voraussetzung für ein solches Verhalten ist ein Kindbild, nach dem Kinder "stark genug" sind, um sich durch "niedermachen, bestrafen, beschämen" motivieren zu lassen zu "hervorragenden Leistungen" (62).

Zudem gilt für die CM klar das Primat der Zukunft<sup>25</sup>. Ihre Aufgabe ist, das zunächst faule Kind zu einem erfolgreichen, leistungsfähigen Menschen zu erziehen. Nach ihrem Kindbild haben Kinder "keine Lust sich anzustrengen" und "leisten Widerstand", kurz, sie wissen nicht, was das Beste für sie ist.

---

<sup>25</sup> Laut dem Soziologen Alan Prout ein Kennzeichen der Moderne (Prout 2005:8).

(...) von selber haben Kinder grundsätzlich keine Lust, sich anzustrengen - deshalb ist es ja so immens wichtig, dass man sich über ihre natürlichen Tendenzen hinwegsetzt. Von den Eltern erfordert dies Stärke und Standhaftigkeit, denn das Kind leistet selbstverständlich Widerstand. Am schwersten ist es immer am Anfang; westliche Eltern geben deshalb oft auf. (35) Dies ist "grundsätzlich", "natürlich" und "selbstverständlich", eine unzweifelhafte Wahrheit. 'Natürlich' folgt daraus, dass Partizipation in der Erziehung keine Rolle spielt und die Kinder keine eigenen Rechte haben. "Und am problematischsten ist schließlich, dass sie der Meinung sind, individuelle, von der Verfassung garantierte Rechte zu besitzen, weshalb sie viel eher geneigt sind, sich über ihre Eltern und deren berufliche Ratschläge hinwegzusetzen" (28). Sicherlich lässt sich Gehorsam am besten gewährleisten, wenn die Betroffenen nicht davon ausgehen, individuelle Rechte zu besitzen.

Da die CM weiß, was für ihre Kinder das Beste ist, die Kinder aber nicht, setzt sie "sich folglich über sämtliche Wünsche und Vorlieben ihrer Kinder hinweg" (62f.). Auch dies geschieht nicht aus dem Grund, weil sie ihre Kinder nicht liebt oder achtet. Im Gegenteil: "Chinesische haben den westlichen Eltern zweierlei voraus: 1. höherfliegende Träume für ihre Kinder und 2. mehr Achtung vor ihren Kindern insofern, als sie wissen, wie viel sie ihnen zutrauen können" (14). Die CM tut all dies, weil sie "überzeugt ist, dass der beste Schutz, den sie ihren Kindern bieten kann, darin besteht, sie auf die Zukunft vorzubereiten, sie erkennen zu lassen, wozu sie imstande sind, und ihnen Fähigkeiten, eiserne Disziplin und Selbstvertrauen mit auf den Weg zu geben" (73). Zukunftsvorbereitung ist Kinderschutz. Dieses Ziel steht über allen gegenwärtigen Befindlichkeiten. Deshalb nimmt die CM es auch in Kauf, wenn ihre Kinder sie (zeitweilig) "hassen" (70): "Mein Ziel als Mutter ist es, euch auf die Zukunft vorzubereiten - nicht, mich bei euch beliebt zu machen" (57).

Chinesische Mutter zu sein, ist also höchst voraussetzungsvoll. Entscheidende Voraussetzungen sind m.E., keine Zweifel an den beschriebenen Kind- und Erwachsenenbildern zu haben und selbst vorbildhaft zu handeln.

Die Chinesische Mutter ist eine Chiffre, muss daher laut Chua nicht mit der Nationalität einhergehen<sup>26</sup>, aber die Chinesische Mutter ist dennoch unter Menschen chinesischer Herkunft überproportional vertreten, wofür sie statistische Belege anführt (267). Chua

---

26 "Ich bezeichne es als chinesisch, aber ich kenne viele nichtchinesische Eltern - meist aus Korea, Indien, Pakistan stammend (...). Es könnte also auch etwas mit dem Status des Immigranten zu tun haben. Vielleicht ist es eine Kombination aus Einwanderung in die USA und der jeweiligen kulturellen Herkunft." (63)



verweist selbst auch häufig auf die Wurzeln in der chinesischen Kultur.

Die Konstruktion der 'Chinesischen-Mutter-Erziehung' als 'die richtige Erziehung' findet, neben der Erzählung von Erfolgsgeschichten, im Wesentlichen über die Gegenüberstellung mit den Westlichen Eltern statt.

### **3.1.2 Die Dichotomie Chinesische Mutter - Westliche Eltern oder: Die Konstruktion der Westlichen Erziehung als unterlegenes Modell**

Der Erziehungsstil der Westlichen Eltern (WE) wird im Buch fast ausschließlich im Kontrast zum Chinesischen beschrieben. Bei diesen Vergleichen schneidet das Westliche Modell regelmäßig schlechter ab. Zwar schreibt Amy Chua in ihrer Vorbemerkung, dass sie nur zunächst eine klare Bewertung geplant habe: Das Buch "hätte davon handeln sollen, dass chinesische Eltern bessere Pädagogen sind als westliche" (5), und offensichtlich wachsen ihre Zweifel am Chinesischen Erziehungsstil im Verlauf des Buches. Jedoch ändert sich ihre Bewertung des Westlichen Erziehungsstils nicht eigentlich: "Was für eine westliche Mutter ich geworden bin. Was für eine Versagerin" (233), sondern nur weil und insoweit sie mit dem Chinesischen Stil "scheitert" (231).<sup>27</sup>

Wie die Chinesische Mutter ist auch der Begriff Westliche Eltern eine Chiffre<sup>28</sup>, nicht zwangsläufig, allerdings wieder mit einer hohen Wahrscheinlichkeit<sup>29</sup>, an die kulturelle/nationale Herkunft geknüpft.

Auch den Begriff 'westliche Eltern' verwende ich frei. Westliche Eltern kommen in allen Spielarten vor. (...) Unter westlichen Eltern gibt es strenge und lockere. (...) Unter all diesen 'westlichen' Eltern muss durchaus keine Übereinstimmung herrschen, weshalb ich, wenn ich den Begriff 'westliche Eltern' verwende, selbstverständlich nicht pauschal alle westlichen Eltern meine (...) (10).

Es kann also auch westliche Eltern geben, die Chinesische Mütter sind, während die Chiffre Westliche Eltern beispielsweise auch Chinesen einschließen kann. Irritierend und missverständlich wirkt, dass sie im folgenden Absatz schreibt: "Das ändert nichts daran, dass westliche Eltern, auch wenn sie sich selbst für streng halten, mit der chinesischen Mutter nicht vergleichbar sind." Es entsteht der Eindruck, dass hier doch

---

<sup>27</sup> Inwiefern oder inwieweit Amy Chua "scheitert", wird in der Kategorie *Veränderung* beschrieben.

<sup>28</sup> Bei mir hier, wenn als Chiffre verwendet, durchgängig groß geschrieben, im Original - bzw. in der mir vorliegenden deutschen Übersetzung - wird keine einheitliche Kennzeichnung, z.B. über Anführungsstriche, durchgezogen.

<sup>29</sup> So gibt es laut Chua "deutliche und messbare Unterschiede zwischen der chinesischen und westlichen Einstellung. (...) knapp 70 Prozent der westlichen Mütter" werden mit Aussagen zitiert, die für WE typisch sind (10).

nicht die Chiffre, sondern alle gemeint sind. Weniger missverständlich wäre beispielsweise gewesen: *Der von mir gemeinte Typ 'westliche Eltern' zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass er mit der chinesischen Mutter nicht vergleichbar ist.*

Ich halte diese missverständliche Darstellung für bedeutsam (und paradigmatisch für das Buch). Amy Chua erhöht auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit, dass der/die Lesende ihre Aussagen über westliche Eltern trotz gegenteiliger Beteuerung als generalisiert und generalisierbar versteht: Es betrifft alle, es ist gewissermaßen ihrem Wesen innewohnend. Ihr Buch hat viel Empörung hervorgerufen, wodurch sie sich missverstanden gefühlt hat (251) - sie hat diese Missverständnisse aber mit ihrer Ausdrucksweise deutlich befördert. Auffällig ist ebenfalls, dass sie mit der 'chinesischen Mutter' (Chiffre) und 'chinesischen Eltern' (Menschen chinesischer Herkunft, die sowohl Chinesische Mütter sein können als auch Westliche Eltern) für die verschiedene Bedeutung auch verschiedene Begriffe einführt, während sie mit dem Begriff "westliche Eltern" sowohl die Chiffre als auch die Herkunft bezeichnet, was leicht zu Verwirrung führen kann.

Mindestens eine klare Übereinstimmung haben laut Chua alle Westlichen Eltern: Sie sind weniger streng als die Chinesische Mutter, was sich daran erkennen lässt, dass sie "ihre Kinder [wesentlich weniger] üben lassen" (10).

Für die Darstellung weiterer Charakteristiken Westlicher Eltern nach Amy Chua wähle ich die tabellarische Gegenüberstellung, da, wie gesagt, Amy Chua fast durchgängig das Mittel der Kontrastierung wählt.

<b>Dichotomien</b>	<b>Westliche Eltern</b>	<b>Chinesische Mutter</b>
Kindbild	<ul style="list-style-type: none"> <li>das schwache, schutzbedürftige Kind ohne Pflichten, aber mit Rechten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>das starke Kind, das gefördert und gefordert werden muss, aber keine Rechte hat</li> </ul>
Erwachsenen- und Gesellschaftsbild Machtverhältnis Eltern - Kinder	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zweifel, keine hundertprozentige Gewissheit</li> <li>zweispältiges Verhältnis zu ihrer Vorstellung, was aus Kind werden soll</li> <li>schätzen Unabhängigkeit, Kreativität, (zivilen) Ungehorsam, Hinterfragen, Aufmüpfigkeit</li> <li>Menschen (Erwachsene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Erwachsene wissen, was für ihre Kinder das Beste ist</li> <li>klare Vorstellung, was aus Kindern werden soll</li> <li>Gehorsam eine der höchsten Tugenden</li> <li>keine individuellen</li> </ul>

	<p>wie Kinder) haben individuelle, von der Verfassung garantierte Rechte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• partielle Partizipation</li> </ul>	Rechte und Partizipation für Kinder
Werte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kindheit soll genossen werden, Primat der Gegenwart</li> <li>• partnerschaftliches Verhältnis, wollen beliebt sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primat der Zukunft</li> <li>• Die Sache (das Ziel) steht über einer gegenwärtigen Befindlichkeit (auf Seiten der Eltern wie auch der Kinder)</li> </ul>
zum Thema Lernen und Schule	<ul style="list-style-type: none"> <li>• schulischer Erfolg kein absoluter Wert</li> <li>• Üben, Wiederholen, Auswendiglernen, Lernen aus Büchern wird unterschätzt bzw. als kontraproduktiv kritisiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bestnoten sind Erziehungsziel</li> <li>• Üben, Pauken, Fleiß, Drill sind Bedingungen der Möglichkeit von Erfolg</li> </ul>
Verhältnis Individuum/Institution	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systemkritik: Bildungssystem, Leistungsbewertung, Autoritäten werden in Frage gestellt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Erstklassigkeit ist die Folge fehlender individueller Anstrengung</li> <li>• Schulnoten bilden Leistung ab</li> <li>• extrinsische Motivation mithilfe von Bewertung/Noten fördert Lernen</li> </ul>
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geringste Leistungen werden gelobt und belohnt</li> </ul>	
Erziehungsergebnis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder landen wegen Essstörungen und negativem Selbstbild in der Therapie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zieht stereotyp erfolgreiche Kinder auf</li> <li>• Kinder sind leistungsfähig und haben hohes Selbstwertgefühl</li> </ul>
Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• macht es nichts aus, wenn aus ihren Kindern nichts wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hohe Erwartungen und Forderungen</li> </ul>

Ihre Schwarz-Weiß-Kontrastierung bekommt einen kleinen 'grauen Fleck', wenn man sich ihr Verhältnis zu Jed ansieht, ihrem jüdisch-amerikanischen Ehemann. Zwar nennt sie ihn explizit als Beispiel für Westliche Eltern (vgl. 62, 54), jedoch schreibt sie an vielen Stellen sehr wertschätzend über ihn. Im Zusammenhang mit Jed erwähnt sie auch positive "Aspekte der amerikanischen Gesellschaft" (14). Das "rationale Temperament und eine außerordentliche Konzentrationsfähigkeit", die sie bei ihrer Tochter Sophia bewundert, hat diese "von ihrem Vater" (12). Ihr eigenes Temperament beschreibt sie als "hitzig, scharfzünftig, rasch verzeihend" (17). Laut Amy "beherrschte [Sophia] mit achtzehn Monaten das Alphabet." Im Vorschulalter brachte Amy ihr "Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division, Bruchrechnen und Dezimalzahlen" bei (13). "Mit

drei Jahren las Sophia Sartre in englischer Übersetzung, löste einfache Aufgaben der Mengenlehre und konnte einhundert chinesische Schriftzeichen." Selbstironisch fügt Amy hinzu, dass Jed das "so übersetzt: Sie erkannte die Wörter "No exit", konnte zwei einander überschneidende Kreise zeichnen und - okay, hundert chinesische Schriftzeichen mag stimmen" (14).

Da Amy sich selbst als sehr emotional beschreibt, fragt man sich an dieser Stelle, ob man die Zuordnung *westlich: rational*<sup>30</sup> - *chinesisch: emotional*, vielleicht gar in gewissem Sinn irrational, wagen kann.

Die Thematisierung ihrer Schwiegereltern wirkt etwas zwiespältig: Sie bezeichnet sie als "liberale intellektuelle Juden" (47), und zuvor hatte sie Liberalität schon mit Willensschwäche und (unangemessener) Nachsicht in Verbindung gebracht (33). Sie sind seit "zwanzig Jahren geschieden, und [Florence, ihre Schwiegermutter] widersprach grundsätzlich allem, was er sagte" (47). Amy hatte schon "oft Schwierigkeiten mit ihr gehabt und war wütend auf sie gewesen" (106). Sie hatten "völlig konträre Meinungen über Kindererziehung (...) und manche unüberbrückbaren Unterschiede zwischen chinesischem und westlichem Erziehungsstil (...) wurden [Amy] überhaupt erst durch die Zusammenstöße mit meiner Schwiegermutter bewusst" (106f.). Auf der anderen Seite sind ihre Schwiegereltern selbst erfolgreich: Der Schwiegervater hatte eine "gutgehende psychotherapeutische Praxis" und ist "sehr musikalisch" (...). Florence war Kunstkritikerin (...), elegant, abenteuerlustig und kosmopolitisch" (47). "Sie hatte ein sehr gutes Auge und machte ein kleines Vermögen (...) mit relativ unbekanntem modernen Künstlern (...), die irgendwann entdeckt wurden" (104f.). Mit ihren Schwiegereltern verbindet Amy also einerseits Bewunderung, andererseits Kritik, letzteres vor allem in Bezug auf Erziehungsmodelle. Ein ungelöster Widerspruch des Buches bleibt die Frage: Warum wurde aus Jed, der anscheinend tatsächlich eine sehr 'freie Erziehung' genossen hatte (vgl. 65, 108), nicht so ein verzärteltes, verzogenes Wesen mit schwachem Selbstwertgefühl, wie sie vielerorts die Konsequenz Westlicher Erziehung beschreibt<sup>31</sup>? Im Gegenteil, Jed "liebte das Recht (...) und feierte große Erfolge. (...) als Rechtsprofessor in Yale (...) war er der Goldjunge im Kreis brillanter Kollegen" (38f.). Wie konnte er ein so erfolgreicher Mann werden bei der Erziehung?

30 Das passt dazu, dass die Aufklärung, die für die Überlegenheit von Vernunft/Verstand über (Aber-)Glaube und Gefühle steht, eine europäisch-nordamerikanische Entwicklung war, die nicht nur die Philosophie, sondern auch Politik, Kunst, Wissenschaft, die gesamte Gesellschaft beeinflusste und veränderte.

31 Siehe folgenden Absatz und Kategorie *Amy Chua als Chinesische Mutter*.

Auf einen Aspekt ihrer Charakterisierung Westlicher Eltern möchte ich noch genauer eingehen: ihre Argumentation rund um das Thema Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl. Dieses Thema spricht sie an vielen Stellen des Buches an. Es scheint für sie eines der Hauptmotive für die Chinesische Erziehung zu sein. Denn während das Ziel und - wichtiger noch – das Ergebnis des Chinesischen Erziehungsstils darin bestehen, dass die Kinder Selbstachtung entwickeln -

keine angeborenen Talente, sondern die auf fleißige, disziplinierte, das Selbstvertrauen stärkende chinesische Art erworbene Leistungsfähigkeit. (14)

Und wenn chinesische Kinder dann die erwarteten hervorragenden Leistungen bringen, ernten sie in den häuslichen vier Wänden genügend selbstwertstärkendes Lob von ihren stolzgeschwellten Eltern (62) -

gelingt dies den Westlichen Eltern nicht. Zwar geben sie ebenfalls ein solches Ziel vor, jedoch sind schon ihre Vorannahmen, wie Selbstwertgefühle entstehen, dysfunktional. Daher wenden sie Methoden an, die kontraproduktiv sind, und sind selbst zu willensschwach (35), um die wirklich produktiven Methoden konsequent durchzuhalten.

Westliche Eltern haben eine eher partnerschaftliche Beziehung zu ihren Kindern, wollen beliebt sein, haben keine Autorität, sondern müssen sogar von ihren Kindern lernen: "dort sind es typischerweise die Eltern, die eine Lektion fürs Leben brauchen: von ihren Kindern" (30). Irrigerweise nehmen sie an, dass Lernen mit Spaß verknüpft sein sollte (11)<sup>32</sup>, und belohnen minimales Üben auf unverhältnismäßige Weise (33). Sie glauben, es stärke das Selbstwertgefühl ihrer Kinder, wenn sie sie "für die geringste Leistung" loben (14) und bei Kritik zwischen Person und Handlung/Leistung unterscheiden (60).

Typisch ist für WE der Zweifel. Während, wie wir gesehen haben, die Vorstellungen der CM von Leistung und Erfolg eindeutig sind, haben WE selbst ein "zwiespältiges Verhältnis zu Leistung und Erfolg (...) und versuchen sich einzureden, dass sie nicht enttäuscht darüber sind, was aus ihren Kindern geworden ist" (60). Anders als die CM "trauen [sie] sich nicht hundertprozentig zu, (...) die richtigen Entscheidungen für [ihre Kinder] treffen zu können" (65). Wenn ihr Kind in der Schule Probleme hat, überlegen sie, ob der Fehler auch im Bildungssystem liegen könnte: "Vielleicht ist auch der

---

32 Widersinnigerweise ist aber das staatliche westliche Schulsystem weit davon entfernt, eine solche 'intrinsische Motivation' zu fördern: "Zwar sind sich Bildungsexperten völlig darüber einig, dass intrinsische Motivation durch Neugier und Interesse viel förderlicher fürs Lernen ist als extrinsische Motivation durch nackte Bewertung. Trotzdem wird munter an Zensuren festgehalten" (Schwarck, KSA 4.2012:9) Auf echte intrinsische Motivation setzen ja auch die WE nicht, sondern 'motivieren extrinsisch' primär über Belohnung statt Bestrafung.

Lehrplan nicht angemessen, oder es stimmt etwas mit der ganzen Schule nicht (...), sie stellen die Unterrichtsmethode in Frage oder zweifeln an der Qualifikation des Lehrers" (61).

So sind sie zwar beständig "besorgt um die Selbstachtung der Kinder" (60), erreichen aber doch nur, dass diese keine Leistungsfähigkeit und daher auch kein Selbstvertrauen entwickeln.

Tatsache ist, dass chinesische Eltern sich Dinge leisten können, die in westlichen Augen undenkbar sind - und sogar gerichtlich zu belangen wären. (...) 'He Dickerchen, (...) du bist zu fett.' Westliche Eltern hingegen müssen das Thema auf Zehenspitzen umkreisen (...) das F-Wort nehmen sie jedoch nie in den Mund, und dennoch landen ihre Kinder wegen Essstörungen und negativem Selbstbild in der Therapie. (60)

Rhetorisch ist das sehr geschickt formuliert. Es entsteht der Eindruck einer 'Scheinkausalität'<sup>33</sup>, als wäre das 'um den heißen Brei herum reden' die Ursache für die Essstörungen, und die deutliche Kritik der chinesischen Eltern ein Grund, warum das nicht passiert. Auch suggeriert sie damit, dass westliche Kinder in der Therapie landen - chinesische nicht. Ohne hier wissenschaftlich belastbare Statistiken anführen zu können, zeigen schon Erfahrungsberichte wie "Parents like Amy Chua are the reason why Asian-Americans like me are in therapy" (Ming Liu 2011), dass auch Kinder asiatischer Einwanderer unter Minderwertigkeitsgefühlen leiden, aus ihrer Sicht als Folge der Chinesischen Erziehungsmethode.

Nach Chuas Schilderungen liegt jedenfalls hier ein Hauptfehler der Westlichen Eltern:

Es quält sie der Gedanke, wie die Kinder sich fühlen werden, wenn sie irgendwo versagen, und deshalb versuchen sie ihnen ununterbrochen zu versichern, dass sie trotzdem gut sind, auch wenn ihre Leistung (...) nur mittelmäßig war.<sup>34</sup> (...) westliche Eltern sorgen sich um die Psyche ihrer Kinder. Chinesische Eltern nicht. Sie setzen Stärke voraus, nicht Schwäche, und verhalten sich infolgedessen völlig anders. (60f.)

Wie oben vermittelt Chua mit dieser Gegenüberstellung den Eindruck, dass der Westliche Umgang mit dem Kind zu einer labilen Psyche führt, während der

---

33 "Hierbei fungieren zwei Ereignisse als Prämissen, aus deren Gleichzeitigkeit (...) bzw. zeitlichen Abfolge (...) ein unbewiesener Kausalzusammenhang konkludiert wird." (Wikipedia, Scheinkausalität)

34 Dies ist wohl spätestens seit Erikson tatsächlich typisch für 'westliche' Psychologie: "Können Heranwachsende ihre neuen Erfahrungen in ihr Selbstbild integrieren, erfahren sie auch bei Misserfolg Anerkennung und Wertschätzung, so können sie Kompetenz entwickeln. Ist dies nicht der Fall, kann Inferiorität eintreten. Die/der Heranwachsende fühlt sich dann anderen unterlegen oder minderwertig, neigt zu exzessivem Konkurrenzdenken oder zeigt regressives Verhalten (Erikson 1988)." (Bamler, Werner, Wustmann 2010:45). Wobei, wie wir gesehen haben, das "Konkurrenzdenken" von der CM explizit erwünscht ist.

Chinesische das Kind letztlich stärkt, da es sich dann anstrengt und Erfolg hat, der es letztlich glücklich macht. Auf diese Weise wird das, was Westliche Menschen gängigerweise als beleidigend ("Abfall" (59), "faules Stück", "der letzte Trottel" (60)) bezeichnen, bei ihr zu einem Zeichen der Achtung vor dem Kind, also respektvoll, und umgekehrt das Westliche Verhalten zu einer Beleidigung für das Kind. Denn "chinesische Eltern haben (...) mehr Achtung vor ihren Kindern insofern, als sie wissen, wie viel sie ihnen zutrauen können" (14).

Wie schon in der Kategorie Chinesische Mutter ausgeführt, beruft sie sich darauf, dass solche Äußerungen von Kritik, Missfallen, keine 'Herabwürdigungen' sind, sondern eine Warnung, dass hier eine Grenze ist, deren Überschreiten nicht akzeptiert wird. Grenzen setzen und Kritik üben ist jedoch auch ohne solche Bewertungen wie "Abfall" etc. möglich. Zudem muss die Unterscheidung zwischen Person und Handlung/Verhalten, die von Chua als typisch westliches Konstrukt bezeichnet wird, nicht zwangsläufig damit einhergehen, dass die Person nicht mehr für ihre Handlung verantwortlich ist. Daher liegt die Vermutung nahe, dass sie diese Form wählt, um ihre (frühere?) Verachtung für die Westliche Erziehung darzustellen.

Amy Chua geht davon aus, dass Sorge um die Psyche des Kindes nicht hilfreich ist. Zutrauen ist allerdings auch nach westlichen psychologischen Modellen wichtige Voraussetzung von Selbstachtung. Allgemein ist Sorge meist nicht lösungs-, sondern problemorientiert. Der pädagogische Ansatz, dass 'Ressourcenorientierung' besser ist als 'Defizitorientierung', ist mittlerweile auch in Westlichen Erziehungsmodellen verbreitet. Der unterschiedliche Umgang mit den Kindern beruht laut Chua darauf, dass die einen (die Chinesische Mutter) Stärke und die anderen Schwäche voraussetzen. Daran lassen sich einige Fragen stellen. Ist zwangsläufig Sorge um die Psyche das Motiv, mit Kindern bzw. Menschen nicht auf die 'Chinesische' Art umzugehen? Bedeutet Sorge zwangsläufig, dass man Schwäche voraussetzt? Sorge bedeutet wohl allgemein, dass man die Möglichkeit von Verletzung, Schwächung voraussetzt. Unzweifelhaft dürfte es sein, dass ein Lebewesen (und sicherlich auch Kinder) nicht unverletzlich ist und Bedingungen stärkend oder schwächend wirken können. Chua selbst macht an vielen Stellen deutlich, dass sie sich um die Zukunft ihrer Kinder sorgt. Die beiden Denkweisen unterscheiden sich m.E. nicht darin, dass die eine Schwäche und die andere Stärke voraussetzt, sondern durch unterschiedliche Vorstellungen, was stärkend und was schwächend wirken kann. Dass die CE auch schief gehen kann, sprich, das Ziel das

Selbstwertgefühl zu stärken, verfehlt wird, deutet Chua selbst einmal an: "(...) verschrobene asiatische Roboter, die derart unter elterlichem Druck stehen, dass sie Selbstmord begehen, wenn sie in der staatlichen Beamtenprüfung als Zweite abschneiden" (14).

Generalisierungen oder Allaussagen sind ein rhetorisches Mittel, das Chua häufig benutzt. So könne man "nichts Destruktiveres für das Selbstwertgefühl eines Kindes tun, als zuzulassen, dass es aufgibt<sup>35</sup>. Umgekehrt stärkt nichts das Selbstvertrauen so sehr, wie wenn man etwas zustande bringt, das man sich erst nicht zugetraut hat" (72). Immer destruktiv und das Destruktivste, das es gibt, ist also das Aufgeben. Abgesehen davon, dass viele Bedingungen vorstellbar sind, die deutlich destruktiver für das Selbstwertgefühl eines Kindes sein können, machen viele Eltern auch gute Erfahrungen mit der Einstellung, dass es für manche Fertigkeiten und Kompetenzen noch nicht der richtige Zeitpunkt ist.<sup>36</sup> Die 'aufgegebene' Sache kann zu einem späteren Zeitpunkt mühelos gelingen und positiv erlebt werden, während eine mit Macht durchgesetzte Sache zu Trotz und Ablehnung führen kann.

Amy Chua fährt fort, dass

in der letzten Zeit viele Bücher erschienen sind, die asiatische Mütter als manipulative, hartherzige, vom Ehrgeiz zerfressene Personen ohne Gespür für die wahren Interessen ihres Kindes darstellen. Dagegen sind viele Chinesen insgeheim überzeugt, dass sie besser für ihre Kinder sorgen und wesentlich größere Opfer zu bringen bereit sind als westliche Eltern, denen es nichts ausmacht, wenn aus ihren Kindern nichts wird. Ich denke, es liegt auf beiden Seiten ein Missverständnis vor. Alle vernünftigen Eltern wollen das Beste für ihre Kinder - die Chinesen haben nur völlig andere Vorstellungen von dem Weg dorthin. (72 f.)

Nach der recht starken Unterstellung, dass es Westlichen Eltern "nichts ausmacht, wenn aus ihren Kindern nichts wird", wirkt das Weitere wie ein Versuch, zu glätten, den Affront etwas zurückzunehmen. Es ist doch nur ein "Missverständnis". Doch: Ist es wirklich so 'relativ': Können nun doch beide Wege zum 'Besten für das Kind' führen?

Und: Was ist "das Beste"? Ist es wirklich so, dass das Ziel - der Erfolg - Zweck klar und identisch ist, nur die Wege dorthin unterschiedlich? Dies sind Fragen, denen ich in einer anschließenden Stellungnahme nachgehen will.

---

35 Was Westliche Eltern laut Chua oft tun (35).

36 In (Westlicher) Pädagogik ist es eine gängige Überzeugung, dass jedes Kind sein eigenes Tempo hat und man ihm die Zeit lassen sollte, die es braucht. Siehe u.a. die Emmi-Pikler-Pädagogik: URL: <http://www.elternwissen.com/erziehung-entwicklung/erziehung-tipps/art/tipp/kleinkindpaedagogik-nach-emmi-pikler.html>. Nichtsdestotrotz werden auch im Westen Kinder unablässig normiert und verglichen.



### 3.1.3 Amy Chua als Chinesische Mutter

Diese Kategorie beschreibt die Person *Amy Chua als Chinesische Mutter*. Das impliziert zweierlei: Zum einen soll hier nur ihre Person bis zum Zeitpunkt ihrer "Veränderung" beschrieben werden, zum anderen ist damit angedeutet, dass Amy Chua - ähnlich wie jemand im Fasching 'als' jemand auftritt - als Chinesische Mutter lebte und handelte, der Mensch aber mehr und anders als die Rolle ist.

Amy Chua ist die erstgeborene Tochter chinesischer Einwanderer in die USA. Sie kam zwei Jahre nach der Einwanderung in den USA zur Welt. Ihre Eltern waren anfangs fast völlig mittellos und erarbeiteten mit außergewöhnlichem Fleiß, Disziplin und Talent ein ansehnliches kulturelles und materielles Kapital. Ihr Vater erlangte durch seine Arbeit in der Chaostheorie nationale und internationale Bekanntheit (24).

Amy Chua ist sehr stolz auf ihre Herkunft: auf die chinesische "viertausendjährige Zivilisation" (25) und mehr noch auf ihre Eltern, die auch sie nach dem Chinesischen Erziehungsstil erzogen hatten, und denen ihre "tiefste Bewunderung und Dankbarkeit gebührt" (265). Diesem Vorbild versucht sie zu entsprechen und ist dabei selbst sehr erfolgreich: Sie ist Professorin für Rechtswissenschaft an der angesehenen Yale University, Bestsellerautorin sowohl von Büchern in ihrem Fachgebiet (2) als auch des hier analysierten "Erfahrungsberichts" (254) und Mutter zweier ebenfalls schulisch und musikalisch erfolgreichen Töchter. Die Erfolge ihrer Töchter bezeichnet sie als "Höhepunkte meines Lebens" (58) und zu Recht darf sie sich wohl einen Teil des Verdiensts anrechnen. Bei der Förderung ihrer Töchter zeigt sie unermüdlichen Fleiß und Einsatz, sie wird selbst zur Expertin für das Klavier und die Geige, bereitet selbst jahrelang die Übungssitzungen vor und begleitet sie.

Ich war unterdessen eine Art Exerzierfeldweibel geworden. Ich zerlegte das Rondo in Einzelteile (...) eine Stunde lang nur mit der Artikulation (...), eine zweite nur mit dem Tempo (...), eine dritte nur mit der Dynamik (...) und eine vierte (...). Wochenlang arbeiteten wir bis in die Nacht hinein. (67)

Spiel diese Zeile noch mal, aber diesmal mit absolut gleichmäßigem Vibrato. Und sieh zu, dass der Wechsel von der ersten zur dritten Lage nahtlos (...) Und vergiss auch nicht die Einbiegung des rechten Daumens und die Krümmung des linken kleinen Fingers. (76)

Aber nicht nur Vorbildhaftigkeit und Förderung sind wichtige Faktoren des Erfolgs, sondern auch die starke Mutter-Tochter-Beziehung spielt eine maßgebliche Rolle. Auch wenn Erlebnisse, wo ihre Töchter "die Stars des Abends waren (...) 'Ihre Töchter sind so begabt'" (58), Höhepunkte ihres Lebens sind, bezeichnet sie an anderer Stelle das

abendliche Vorlesen mit den Mädchen als ihre "Lieblingsbeschäftigung (...). Jed und ich taten es jeden Abend, und es war für uns alle die schönste Stunde des Tages." (54) In der Kategorie der Chinesischen Mutter wurde schon dargestellt, dass Aufopferung und Kampf charakteristisch für diesen Erziehungsstil sind. Amy Chuas Beziehung zu ihren Töchtern ist klar von Liebe und Kampf geprägt. Sie schreibt von "(...) mörderischen Übungssitzungen zu Hause, bei denen Lulu und ich kämpften wie wilde Tiere - Tiger gegen Wildschwein -, und je mehr sie sich gegen mich wehrte, desto angriffslustiger wurde ich" (53). Lange Zeit scheint diese Methode auch zu funktionieren:

Hier eine Geschichte, die für das Zwangssystem chinesischen Stils spricht. (...) Ich wandte jede Waffe und jede Taktik an (...) Wir arbeiteten ohne Abendessen bis in die Nacht hinein, und ich ließ Lulu nie aufstehen, sie bekam weder Wasser noch durfte sie aufs Klo. Das Haus war zum Kriegsgebiet geworden, ich war heiser vom Schreien (...) Aber auf einmal, wie aus dem Nichts heraus, klappte es. (...) Und jetzt strahlte sie. 'Mama, schau nur - das ist ja leicht!' (...) In dieser Nacht kam sie zu mir ins Bett, und wir kuschelten uns engumschlungen aneinander und kringelten uns vor Lachen. (70 ff.)

Den meisten Lesern dürfte diese Schilderung mit Begriffen aus der Kriegsführung, Foltermethoden, Gewalt die Haare zu Berge stehen lassen. Man fragt sich, ist das wirklich wahr? Ungläubig liest man, dass das Kind später zu ihr ins Bett zum Kuscheln kommt. Offensichtlich haben sie trotz allem noch ein Vertrauensverhältnis. Lulu scheint zu wissen, dass ihre Mutter sie liebt und das nicht tut, um sie zu quälen, daher ist diese Nähe noch möglich. Es erinnert auch an Muster in Paarbeziehungen, in denen Versöhnungen nach einem Streit als besonders intensiv empfunden werden oder an Flow-Erlebnisse nach einer starken körperlichen und psychischen Anstrengung.

Amy Chua sagt: "Ich bin bereit mich reinzuknien (...) und meinerwegen sollen sie mich beide hassen" (70). Dies in Kauf zu nehmen, ist ihr gewiss nicht leicht gefallen, aber ihr Druck, die Zukunft ihrer Töchter gut vorzubereiten, war größer. In gewissem Sinne lässt sich auch das als eine Form 'bedingungsloser Liebe' bezeichnen und dass das "Zwangssystem" in gewisser Weise lange funktionierte, lag daran, weil die Kinder das spürten.

Warum ihre Erziehung und Beziehung mit solch starken Emotionen besetzt ist und sie so erbittert zu kämpfen bereit ist, wird klarer, wenn man ihr Motiv für das Chinesische Erziehungsmodell betrachtet: "Eine meiner größten Ängste ist der Leistungsabfall von einer Generation zur nächsten. 'Wohlstand überdauert keine drei Generationen', lautet eine alte chinesische Weisheit." (26)

Als Gründe für den Leistungsabfall und folgenden Wohlstandsverlust nennt sie die

Annehmlichkeiten des gehobenen Bürgertums (...) Luxus (...) teure Markenkleidung. Und am problematischsten ist schließlich, dass sie der Meinung sind, individuelle, von der Verfassung garantierte Rechte zu besitzen, weshalb sie viel eher geneigt sind, sich über ihre Eltern und deren berufliche Ratschläge hinwegzusetzen. Kurzum, alle diese Faktoren deuten darauf hin, dass diese Generation direkt auf den Abgrund zusteuert. (27 f.)

Interessant ist das dahinter liegende Kindbild, denn sie wird wahrscheinlich nicht der Meinung sein, dass Erwachsene keine individuellen Rechte haben sollten. Rechte für Kinder sind schwierig, weil sie auf ihre Eltern hören sollen. Wohlstand und die Kenntnis individueller Rechte führen bei Kindern zu Verzärtelung und Verzärtelung zu Niedergang. Deshalb ist sie "entschlossen, es nicht so weit kommen zu lassen, kein verzärteltes, Ansprüche stellendes Kind aufzuziehen. (...) den Niedergang meiner Familie zu verhindern." Was genau versteht sie unter Niedergang? Niedergang ist "Trägheit, Vulgarität, Verwöhntheit. (...) und dekadent werden wie die Römer in der Endphase ihres Imperiums" (28 f.).

In *Die Dichotomie Chinesische Mutter - Westliche Eltern* wurde deutlich, dass sie sich auch um die psychische Gesundheit ihrer Kinder Sorgen macht: "(...) landen ihre Kinder wegen Essstörungen und negativem Selbstbild in der Therapie." (60) Es ist ihre Alltagserfahrung, dass Kinder Chinesischer Mütter keine Therapie nötig haben<sup>37</sup> und als liebende Mutter fürchtet sie diesen Westlichen Einfluss. Ihr Druck erhöht sich noch durch die Vorstellung, dass sie "einen Wettlauf gegen die Zeit führt. In China üben Kinder zehn Stunden am Tag. (...) bereits im Nachteil, weil ich einen amerikanischen Ehemann hatte, der findet, man soll seine Kindheit genießen." (54)

Amy Chua will diese gesellschaftliche Entwicklung nicht nur aufhalten, sondern das Muster umdrehen, der Leistungsstand soll nicht nur gehalten werden, sondern gesteigert werden. Und Erfolg bedeutet für sie nicht nur subjektiv sich zu entwickeln, besser zu werden, sondern im Vergleich mit anderen zur Spitze der Pyramide zu gehören. "Sie sollte den Großen Konzertwettbewerb von New Haven gewinnen (...) Konzertmeisterin des besten Jugendorchesters (...) die beste Violonistin (...). Nur so konnte Lulu glücklich werden, da war ich mir sicher" (78). In einem Bereich die Beste/Gewinnerin zu sein, ist

---

<sup>37</sup> An anderer Stelle schreibt sie, dass "man im Westen alle möglichen psychologischen Störungen kennt, die in Asien nicht existieren." (108) Bekanntlich erhöht das Kennen und Benennen eines Phänomens die Wahrscheinlichkeit, es wahrzunehmen, andererseits bedeutet, es nicht zu kennen oder zu benennen, nicht, dass es das Phänomen nicht gibt.

ihrer Vorstellung nach also notwendige Bedingung ("nur so", "sicher") von Glück. Welchen Stellenwert hat Glück für Chua? Glück, Erfolg sind Werte und, wie alle Werte, nur für jemanden und in Bezug auf etwas wertvoll. Beispielsweise könnte jemand einen Unterschied machen zwischen Glück im irdischen Leben und im Jenseits. Und bekanntlich gibt es verschiedene Vorstellungen darüber, welche Wege zum Glück führen. Die Frage an diese Konstrukte ist, um es salopp auszudrücken: Steht die richtige Leiter an der richtigen Wand? Und was ist richtig für wen? Chua ist sich jedenfalls sicher: "Westliche Kinder sind eindeutig nicht glücklicher als chinesische" (112). Damit kann die Westliche Erziehung nicht einmal einen solchen übergeordneten Sinn für sich in Anspruch nehmen, wo, wie wir gesehen haben, schon sonst keine Ergebnisse für sie sprechen.

Dass ich die Gamelanmusik (...) nicht schätzen kann, mag daran liegen, dass ich Schwierigkeiten und deren Bewältigung über alles stelle. (...) 'Alles, was kostbar und erstrebenswert ist, ist auch schwierig!' (...) der einzige Weg aus dem Schatten (...) ein noch schwierigeres, noch virtuoseres Instrument zu lernen. (48f.)

In diesem Absatz nennt sie ihr Lebensmotto, ihre Hintergrundüberzeugung, warum sie alles so kämpferisch angeht und keine Anstrengung und Quälerei scheut: Erfolg/Siegen ist für sie untrennbar mit Kampf verbunden. Das ganze Leben steht unter einem Kampfaspekt, ganz sicher jedenfalls die Erziehungsarbeit.

Glück als Wert erwähnt sie noch einmal ganz am Ende ihres Buches in der Danksagung: "Sophia und Louisa, die mein größtes Glück sind, Stolz und Freude meines Lebens" (265). Wenn man das, was sie in großen Teilen ihres Buches schreibt, darauf anwendet, muss man schließen, ihre Töchter wären nicht ihr größtes Glück, wenn sie nicht solche Musterkinder und erfolgreich wären. Auf der anderen Seite kommt "ihre schönste Stunde des Tages", das abendliche Vorlesen, ganz ohne Kampf und das Streben nach Spitzenleistungen aus.

Motiviert durch diese Angst und ihre Überzeugung, dass Glück nur durch Exzellenz möglich ist, schreckt sie auch, wie in den vorigen Kategorien dargestellt, vor Maßnahmen wie Beschimpfungen, Drohungen und Bestechungen nicht zurück. Aber glücklicherweise ist die oben zitierte chinesische Weisheit kein Naturgesetz. Es gibt Mittel gegen den Niedergang: die Chinesische Erziehung und die klassische Musik. "Klassische Musik war das Gegenteil von Niedergang, das Gegenteil von Trägheit, Vulgarität und Verwöhntheit" (28). Ein klassisches Musikinstrument zu lernen ist "eine sinnvolle und hochkomplexe Tätigkeit, die das Potential zu Perfektion und

Meisterschaft birgt" (15). Charakteristiken klassischer Musik sind "Komplexität, Ehrgeiz, Einfallsreichtum, Gestaltung, bewusstes Experimentieren" (49). Auf diesem Hintergrund wird klarer, warum sie die Musikkarriere ihrer Töchter so vehement vorantreibt.

Um Amy Chua besser zu verstehen, muss man ihre Widersprüchlichkeit akzeptieren. Sie schreibt selbst, dass sie ein "Doppelleben" (46) führt und sich als "Außenseiterin" (25) fühlt. Sie hat einen Mann mit westlichen Welt- und Kindbildern geheiratet, der trotz seiner Westlichen Erziehung Spitzenleistungen bringt, dem sie eine hohe Rationalität und Konzentrationsfähigkeit zuschreibt. Ihre Töchter sind demnach "chinesisch-jüdische Amerikanerinnen, eine ethnische Gruppe, die (...) in manchen Kreisen (...) besonders in Hochschulstädten, sogar eine Mehrheit ausmacht" (12). Sie freut sich, dass ihre Tochter "das Beste von beiden Kulturen" bekommen zu scheint.

Von der jüdischen Seite hatte sie ihren unerschöpflichen Wissensdrang. Und von meiner, der chinesischen Seite, bekam sie Fertigkeiten (...) keine angeborenen Talente, sondern die auf fleißige, disziplinierte, das Selbstvertrauen stärkende chinesische Art erworbene Leistungsfähigkeit. (14)

Sie will, dass sie "von den besten Aspekten der amerikanischen Gesellschaft profitiert. Natürlich sollte sie nicht als einer dieser verschrobene asiatischen Roboter enden (...). Sie sollte eine abgerundete Persönlichkeit werden" (14).

Dies zeigt, dass sie zumindest theoretisch, oder ein Teil von ihr, sieht, dass es auch Positives der westlich-amerikanischen und Negatives der chinesischen Kultur gibt und daher vielleicht eine Verschmelzung, "das Beste von beiden Kulturen" einer rein chinesischen Erziehung sogar vorzuziehen wäre. Was ist für sie eine "abgerundete Persönlichkeit"? Nach dem, was bisher aus ihrem Kind- bzw. Erwachsenenbild zu schließen ist, sollte es eine Persönlichkeit sein, die nicht aneckt, gesellschaftlich anerkannt ist, aber kein "Roboter".

Auf der anderen Seite leugnet sie, als Sophia sechs ist, noch die anderen beiden (amerikanisch-jüdischen) Einflüsse: "'Mama, ich bin keine Chinesin!' 'Doch.' 'Nein, Mama - du bist die Einzige, die das glaubt.' (...) Das ärgerte mich enorm, aber ich sagte nur: 'Tja, dann irren sie sich eben. Du *bist* Chinesin.'" (66, Hervorh. i. Orig.). Zu diesem Zeitpunkt war ihre Identifikation mit der chinesischen Herkunft noch so stark, dass zur Not alle anderen irren. Ihre Kindheitserfahrung, "anders zu sein als alle unsere Mitbürger" (22), einer "ungewöhnlichen Familie" (23) anzugehören, führte einerseits zu

dem Bedürfnis, sich zu klar zu positionieren und abzugrenzen, andererseits zu der Möglichkeit gegensätzliche kulturelle Einflüsse zu vereinen.

Ihre folgenden Worte lesen sich wie ein persönliches Fazit, ihr Versuch einzuordnen, wer sie heute ist:

In einem abgelegenen Winkel meines Bewusstsein sitzen ein kleines Bedauern, dass ich keinen Chinesen geheiratet habe, und die Sorge, dass ich mich von einer viertausendjährigen Zivilisation abgekoppelt habe. Aber der allergrößte Teil von mir ist unendlich dankbar für die Freiheit, die Amerika mir ermöglicht hat, und für die Chance, mein Leben zu gestalten. (...) Ich [fühle mich] manchmal schon noch [als Außenseiterin]. Aber das empfinde ich eher als Auszeichnung denn als Last. (25)

Damit hätte sie das Konstruktive ihrer 'Außenseiter-Position' erschlossen: Als 'outsider' kann sie wählen, weil sie nicht so involviert ist wie ein 'insider'. Damit hätte sie das Erziehungsmodell der Chinesischen Mutter nicht, weil sie es nicht anders kennt, sondern weil sie sich dafür entschieden hat. Sie hat die Chance, das "Beste aus beiden Kulturen" zu vereinen.

Dennoch verwundert es, wenn sie schreibt, "der allergrößte Teil", denn der "allergrößte Teil" des Buches ist Kritik an amerikanischen Gewohnheiten. Kurz zuvor hatte sie ausgeführt, dass für Kinder Freiheit und das Recht auf Selbstgestaltung explizit nicht wünschenswert sind, sondern zum Niedergang führen. Interessant wäre die Frage an Amy Chua, ob sie Werte wie Freiheit und Selbstgestaltung an ein bestimmtes Alter koppelt oder eher an einen Entwicklungsstand.

Vielleicht hat sie gerade durch ihre Interkulturalität, dadurch dass es in ihrem Leben sehr verschiedene Einflüsse gibt, das Bedürfnis, sich so einseitig zu positionieren, zu polarisieren. Vielleicht muss man ein Stück weit ihren Charakter berücksichtigen, über den sie selbst schreibt, sie sei "hitzig, scharfzüngig, rasch verzeihend". Sie widerspricht sich oft: "Ich glaube nicht an die Astrologie (...) jemand der daran glaubt, hat ein echtes Problem (...) aber der chinesische Tierkreis beschreibt Sophia und Lulu perfekt. (...) Ich will jetzt nicht prahlen, aber Tigermenschen sind großzügig, furchtlos, selbstsicher, zuverlässig und anziehend" (17). Sie hat Humor und Selbstironie: Jed hatte Sophia und Lulu einmal Zwergkaninchen geschenkt, die entgegen der Versprechungen nicht klein und niedlich blieben, sondern riesig und fett wurden "wie Sumo-Ringer" und sich "außerdem dauernd besprangen, obwohl es zwei Männchen waren". "Ich verabscheute sie (...) Irgendwann entkamen uns die Kaninchen auf mysteriöse Weise" (87). Sie neigt

zur Übertreibung und erscheint teilweise sehr ichbezogen: (...) entschied ich mich für die Violine. Der Tag, an dem ich diesen Beschluss fasste – ohne Lulu zu fragen (...) war der Tag, an dem ich mein Schicksal besiegelte" (49). Wenn, dann nicht nur ihres ...

Niemand ist völlig konsistent - aber wenn jemand seine Widersprüche so deutlich, klar und oft darstellt, neigt man dazu zu glauben, der-/diejenige sei besonders inkonsistent.

Sie liebt Allaussagen: "Wie jede asiatisch-amerikanische Frau Ende zwanzig (...). Mein Leben lang habe ich wichtige Entscheidungen aus den falschen Gründen getroffen, aber ich bin (...) ein Glückspilz" (37). "Auch Versager sind auf ihre eigene besondere Art was Besonderes" (71). Ihr Schwarz-Weiß-Denken wird ihr auch in ihrer Familie vorgeworfen: "Wieso muss für dich immer alles entweder Schwarz oder Weiß sein?" (117). "Du musst endlich (...) diese absurden Pauschalurteile über 'die Leute im Westen' und 'die Chinesen' bleiben lassen" (187).

Ihre Widersprüchlichkeit zeigt sich auch in ihrem Umgang mit der 'Erziehungsmaßnahme' der Bestechung. Der erste Fall, von dem sie berichtet, tritt auf, als Lulu drei Jahre alt ist. Als Lulu etwa fünf ist, werden Bestechungen offenbar zu einer Alltäglichkeit.

Ich hatte das Gefühl ein Doppelleben zu führen. (...) schrieb und handelte einen halben Tag lang wie eine Juraprofessorin in Yale, dann hastete ich (...) zu den täglichen Musikübungen ... was in Lulus Fall immer gegenseitige Drohungen, Bestechung und Erpressung einschloss. (46)

Hier handelt es sich vermutlich in zweierlei Hinsicht um ein "Doppelleben": An der Universität, und gleich gar als Juraprofessorin, war Bestechung (und natürlich auch Drohungen und Erpressung) sicherlich verpönt. Aber auch zur Chinesischen Mutter scheint Bestechung nicht zu gehören. Im Gegenteil Chua kritisiert "liberale westliche Eltern, die willensschwach und nachsichtig waren, wenn es ums Üben ging. (...) Kinder wurden mit riesigen Eisbechern und Lego-Bausätzen bestochen" (33).

Wie wir gesehen haben, sind "Niedermachen" (61) und Drohungen im Chinesischen Erziehungsstil gängige Mittel und werden von Chua als Motivation (70) und "wirkungsvolle Lernhilfe" (34) bezeichnet. Bestechung wird abgelehnt, obwohl sie, wie Chua in der Praxis ja feststellt, eine ebenso wirkungsvolle Lern- und Motivationshilfe darstellt. Worin genau besteht der Unterschied? Vermutlich verändert sich vor allem das Machtverhältnis. Drohungen und Gewalt kann man ausüben, wenn man weiß, dass der andere einen niedrigeren Status hat, und man demonstriert damit seine Überlegenheit. Eine Bestechung kann auch ein Untergebener bei einem Höhergestellten versuchen.

Als Mittel zum Zweck und weil sie sich nicht anders zu helfen weiß ("aber meine Lage war verzweifelt. (...) Wenn du jetzt brav bist, kriegst du nachher einen Lutscher, und ich gehe mir dir in die Buchhandlung" (44)), wendet Chua Bestechungen exzessiv bei ihrer Tochter Lulu an. Dies wird ihr später von ihrer Tochter Sophia als für die CM untypisch vorgeworfen: "Du bestichst sie mit Geschenken. Was für eine chinesische Mutter bist du eigentlich?" (211).

### 3.1.4 Veränderung

Diese Geschichte handelt von einer Mutter, zwei Töchtern und zwei Hunden. Und von Mozart und Mendelssohn, vom Klavier und von der Geige und von unserem Weg in die Carnegie Hall.

Sie *hätte* davon handeln sollen, dass chinesische Eltern bessere Pädagogen sind als westliche.

Stattdessen erzählt sie von einem bitteren Kulturkonflikt, einer kurzen Kostprobe von Ruhm und von meiner Demütigung durch eine Dreizehnjährige. (5)

Diese Vorbemerkung informiert verdichtet, aber erstaunlich prägnant über alles, was in diesem Buch zentral ist - und über Amy Chuas Haltung dazu.<sup>38</sup>

Statt einer (reinen) Streitschrift für ein ganz bestimmtes Erziehungsmodell ("chinesische Eltern bessere Pädagogen (...) als westliche") hat sie ein persönliches Buch - eine "Geschichte" geschrieben. Statt als Chinesische Mutter hat sie das Buch als "eine Mutter" geschrieben. Das Buch handelt nicht nur von Erziehung, der Beziehung zu "zwei Töchtern" und deren musikalischer Karriere, sondern auf gleicher Ebene, gleichwertig, von "zwei Hunden".

Ihre Intention ("*hätte* (...) sollen"), die Überlegenheit der Chinesischen Erziehungsmethode zu zeigen, ist gescheitert - diese Veränderung begrüßt sie nicht positiv: Sie bewertet sie als "bitter", als "Demütigung" und sie kam allzu schnell ("kurze Kostprobe von Ruhm"). Das Scheitern scheint mit kulturellen Unterschieden zu tun zu haben, die sie nicht als bereichernd erlebt, sondern als bitter und konflikthaft. Interessant ist die Wahl der Worte "Ruhm"<sup>39</sup> und "Demütigung". Ruhm ist ein

---

<sup>38</sup> Diese Erkenntnis entstand allerdings erst beim zweiten Mal lesen und kann erst jetzt - nach der Analyse - begründet werden. Als mir dies bewusst wurde, war ich zunächst frustriert: In unzähligen Stunden hatte ich Schlüsse, Erläuterungen, Zusammenhänge erarbeitet, die immer wieder Aha-Erlebnisse erzeugten: *Ach, so ist dieses Phänomen einzuordnen, ja, so wird es rund, x ist nur die eine Seite der Medaille* usw. Und jetzt schien es mir, als wären all diese Schlüssel doch von Anfang an, schon auf Seite 5, für alle sichtbar und ohne Aufwand zugänglich gewesen. Hätte ich das Buch nicht gleich mit einer ganz anderen Abgeklärtheit und direktem Verständnis der jeweiligen Phänomene lesen müssen?

<sup>39</sup> Einschränkend muss gesagt werden, dass "Ruhm" die Wortwahl der deutschen Übersetzung ist. Der Begriff "glory" im Original ist etwas breiter in der Bedeutung, kann auch Herrlichkeit, Schönheit, genussvolle Freude bedeuten.



besonderer Typ von Erfolg, der vor allem mit Fremdeinschätzung zu tun hat. Es ist die breite und große Anerkennung anderer. Demütigung könnte das Gegenstück zu Ruhm sein. Wodurch wird ein Scheitern zu einer Demütigung? Häufig bezeichnet eine Demütigung eine Niederlage, die man durch andere erfährt. Je größer der Erfolg des anderen, desto größer meine Demütigung. Das Alter der Gewinnerin (ihrer Tochter) extra zu erwähnen, deutet darauf hin, dass damit die Demütigung besonders groß wurde. Was ist also passiert, was hat sich verändert? Welche Rolle spielen die Hunde?

Betrachtet man den Aufbau des Buches, so lassen sich auch hier interessante Schlüsse ziehen. Das Buch ist in drei große Teile unterteilt mit jeweils etwa zehn Kapiteln. Es liegt nahe, dass die jeweiligen Teile einen Sinnzusammenhang haben. Nach dem ersten Durchlesen und der Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses formulierte ich Motti für die drei Teile:

- Teil 1: Die Grundlagen des Erfolgs und Einführung der Akteure
- Teil 2: Erfolg und Kampf, der erste Hund und die ersten Verunsicherungen treten auf
- Teil 3: Niederlagen und Veränderung, der zweite Hund tritt auf

Amy Chua vergibt selbst Motti für die drei Teile und nutzt dafür "Tigerepigramme"<sup>40</sup> (267). In diesen Epigrammen spiegelt sich m.E. die Dramaturgie des Buches, dass alles auf 'eine Veränderung' zuläuft und sie diese als sehr schwer, sogar bitter erlebt. Das erste Epigramm nennt nur positiv konnotierte Eigenschaften des Tigers, seine Stärken, die Gründe, warum er so erfolgreich ist. Das zweite Epigramm benennt, worin der Tiger erfolgreich ist, was er mit seinen Stärken machen kann. Jedoch werden auch schon negativ konnotierte Eigenschaften erwähnt, die Schwächen, die mit den Stärken einher gehen. Im dritten Epigramm werden die Kehrseiten oder (unerwünschten) Nebenwirkungen seiner Stärken explizit, und dass er einen hohen Preis für seinen Erfolg zahlen muss: Einsamkeit. Interessant ist, dass Teil 2 und 3 jeweils mit einem Hunde-Kapitel beginnen: ein weiteres Indiz für ihre große Bedeutung.

Der Überblick über die Kapitelüberschriften von Teil 3 vermittelt ein sehr düsteres Bild: ihre Titel lauten unter anderem *Rebellion*, *Dunkelheit*, *Verzweiflung*<sup>41</sup>. Auffällig ist der Titel des vorletzten Kapitels *Nach Westen*: Ohne genauer den Inhalt zu betrachten, legt das nahe, dass hierhin die Veränderung geht: Sie nähert sich einer westlichen Mutter an? Nach allem, was der/die Leser\_in aus ihrem Buch über den Westlichen Erziehungsstil

---

40 Zitate von Webseiten zu den chinesischen Tierkreiszeichen zum Zeichen des Tigers (Chuas Zeichen).

41 Inhaltlich erzählen auch die Kapitel *Katrin*, *Der Sack Reis* und *Der Rote Platz* von schwierigen, sogar dramatischen Momenten.

erfahren hat, ist das durchaus eine 'Zumutung'.

Aufbau und Inhaltsverzeichnis spiegeln also sehr genau, was sie in der Vorbemerkung zusammenfasst.

Worin genau besteht die Veränderung? Der Rückklappentext formuliert, was primär in den Kategorien *Die Chinesische Mutter* und *Die Dichotomie Chinesische Mutter - Westliche Eltern* dargestellt wurde: Eine "Tigermutter will sicherstellen, dass ihre Kinder erfolgreich und selbstbewusst sind." Besteht Amy Chuas Scheitern darin, dass sie keine "erfolgreichen, selbstbewussten Kinder" erzogen hat oder darin, dass sie das jetzt nicht mehr vorhat? Aus der Vorbemerkung<sup>42</sup> muss man aber schließen, dass ihre Tochter sehr wohl erfolgreich und selbstbewusst ist: Sie konnte ihre eigene Mutter, die immerhin keine durchschnittliche Mutter, sondern eine Tigermutter ist, schon mit 13 Jahren besiegen, demütigen.

Dass die Veränderung "nach Westen" geht, lässt sich auch aus zwei Aussagen über die Hunde ableiten: 1. Sie sind explizit Ursache für die Veränderung: Um ihre Tochter zu bestechen, kauft Chua einen Hund. "Und damit hatte ich mich selber hereingelegt, und unser Leben veränderte sich für immer" (83). 2. Die Hunde sind Symbol für Westlichen Lebensstil. Denn "Chinesische Eltern haben alle Hände voll zu tun, ihre Kinder an die Kandare zu nehmen, und für Haustiere keine Zeit. Auch müssen sie meist aufs Geld achten (...) und ein Haustier ist Luxus. (...) Ich hätte nicht gewusst, wozu" (76). Nicht nur sind Haustiere zu nichts nutze, sie stehlen dem Kind auch wertvolle Zeit und sind mit ein Grund, warum Westliche Kinder nicht so leistungsstark sind: "Vielleicht ist sie deshalb mit der Geige erst bei Band eins (...) Sie braucht zu viel Zeit für ihre Haustiere. (...) Dein Haustier ist die Geige" (75). Dies schreibt sie noch in dem Kapitel, bevor sie beschließt, einen Hund zu kaufen. Wenn die Hunde Symbol für Westlichen Lebensstil sind, dann muss das Auftauchen der Hunde, das Aufnehmen in die Familie eine Bewegung nach Westen nach sich gezogen haben.

Interessant ist auch, dass Chuas Hunde-Erziehungsstil anfangs explizit Chinesisch war und nach und nach immer Westlicher wurde. "(...) mein erster Instinkt war, an Coco die chinesischen Erziehungsmethoden anzuwenden" (88). Da Coco aber "vom Charakter her [weder] ein Leistungsfreak" (89) noch ein "Rudelsführer" (88) war, und schon die

---

42 Und sicherlich aus dem gesamten Buch.

Sauberkeitserziehung laut Chua außergewöhnlich lang, nämlich "Monate" dauerte<sup>43</sup>, machte sich bald "in der restlichen Familie ein gewisser Überdruß breit. Jed, Sophia und Lulu waren der Ansicht, dass Coco genug konnte (...). Sie wollten Coco einfach nur knuddeln und streicheln und durch den Garten toben" (89f.). Amy will jedoch nicht aufgeben. "Wenn das einzige Problem ein dickköpfiger, unfolgsamer Charakterzug war, dann sollte mich das nicht abschrecken" (94). Hier könnte sie auch von Lulu sprechen. Der Kampf mit ihr hatte sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht müde gemacht.

Wie bei ihren Kindern kommt auch bei Coco noch deutlich ihr Konkurrenz- und Leistungsdenken zum Vorschein. Sie studiert Ranglisten, noch dazu zum Kriterium Intelligenz, und ihr wird "übel", als sie feststellen muss, dass Samojuden, also ihre Hunderasse, dabei nur "Mittelmaß" (92) sind. Fleißig recherchiert sie weiter und findet Informationen, nach denen Samojuden "sogar ungewöhnlich intelligent und arbeitswillig, zielstrebig und aufmerksamer" seien als andere Rassen. Diese Information versetzt sie "in Hochstimmung" (93). Hierin steckt eine Menge Selbstironie und ein Körnchen Wahrheit, das zeigt, wie wichtig ihr das Vergleichen mit anderen damals noch war.

Wann und warum verändert sich das? Die Hunde stehen eher für eine fast unmerkliche Veränderung, die sich nach und nach fast ohne Kampf vollzieht. Amy Chua selbst hat diese Entwicklung mit der Anschaffung der Hunde in Gang gebracht und sorgt auch dafür, sie aufrecht zu halten: Obwohl ihr selbst "schleierhaft" (171) ist, warum - im Gegenteil, da sie "neunzig Prozent der Hundeverantwortung" (174) trägt, ist es für sie ein hoher Mehraufwand - besteht sie darauf, einen zweiten Hund anzuschaffen. Dieser stellt sich als noch resistenter gegen Chuas Erziehungs- und Förderungsbemühungen heraus als Coco: "Push konnte (...) nichts von dem, was normale Hunde können" (173). Für einen außenstehenden Beobachter stecken in ihren Beschreibungen aber deutliche Hinweise zu ihren Gründen: "Trotz aller Fehler und Unzulänglichkeiten liebten wir Push heiß und innig, genau wie Coco. Eigentlich waren es gerade ihre Schwächen, die sie uns so lieb machten" (174). Später empfindet sie es als "Erleichterung", dass ihre "Hunde gar nichts können". Sie lernt, "keine Forderungen an sie zu stellen und versucht nicht, sie oder ihre Zukunft zu gestalten." Sie genießt es einfach nur mit den Hunden zu sein: "Was für eine großartige Beziehung." (182).

Nimmt man als mögliches Motiv, dass "Hunde ein Kindersatz sind" (175), wie eine

---

<sup>43</sup> Ist sie damit wirklich langsamer als andere Hunde? Eine kurze Internetrecherche vermittelt mir den Eindruck, dass es normal ist, wenn es bis zu einem halben Jahr dauert, bis ein Welpen sauber ist.

ihrer Freundinnen vermutet, so sind zweierlei Richtungen denkbar: Die Beziehung, das Zusammensein mit den Hunden ist ein Ausgleich für die extremen Anstrengungen, die sie in die Kindererziehung investiert. Eine Strategie, um Kraft zu tanken, um letztlich die chinesische Art der Kindererziehung weiterhin durchhalten zu können. Zum Zeitpunkt der Anschaffung von Push stellt sie es selbst eher so dar, indem sie die Unterschiede "zwischen chinesischer Kindererziehung und Hundehaltung" hervorhebt: "Letztere" empfindet sie, nachdem sie nun gelernt hat, dass sie für die Zukunft der Hunde nicht (vor-)sorgen muss, als "leicht", während erstere "zum Schwierigsten gehört, was ich mir vorstellen kann" (176). "Zumindest wenn man im Westen lebt, ist sie ein ungeheuer einsames Geschäft" (175) und wird "nie (...) leichter" (176).

Da jedoch im weiteren Verlauf des Buches ihre Veränderung "nach Westen" hin stattfindet, liegt die Vermutung nahe, dass diese Erfahrungen mit den Hunden sie dennoch vorbereiten auf ihren veränderten Umgang mit Kindern, ihn in gewisser Weise ermöglichen. Denn plötzlich erfährt sie, dass nicht "alles, was kostbar und erstrebenswert ist, auch schwierig ist" (48). Sie hat die Freude des Vertrauens und Genießens der Gegenwart gekostet, sie hat erfahren, dass auch Werte jenseits des Nützlichkeitsprinzips das Leben bereichern. Plötzlich liest man, wie sie selbst Westliche Aussagen macht: "Meistens vertraue ich darauf, dass sie [die Hunde] die richtigen Entscheidungen selbst treffen" (182). Die Hunde destabilisieren die Chinesische Mutter (vgl. 245).

Die Hunde sind also eine Ursache<sup>44</sup>, die zweite ist Lulu. Während die Hunde für eine sanfte, von ihr positiv konnotierte Veränderung stehen, hat Lulu sie zur Veränderung gezwungen, sie in einem langen Kampf besiegt.

"Bei Lulu funktionierte der chinesische *Circulus virtuosus* nicht." Nicht, dass sie keinen Erfolg gehabt hätte, im Gegenteil, sie erzielt nur die besten Noten, wird Konzertmeisterin und erhält sogar eine "landesweite 'Wunderkind'-Auszeichnung". Nein, der *Circulus virtuosus* funktioniert in dem Sinne nicht, dass bei Lulu ein wesentliches Element des Ablaufs fehlt: "Statt dass ihr der Erfolg (...) Dankbarkeit gegenüber den Eltern einflößte und den Wunsch (...) sich noch mehr anzustrengen, geschah das Gegenteil. Lulu begann sich aufzulehnen: nicht nur gegen das Üben, sondern gegen alles, was ich je vertreten hatte" (183f.). Zunächst versucht Chua es mit

44 Im Sinne des Kodierparadigmas, im Sinne der "Eigenlogik des Falls" (Grounded Theory nach Glaser/Strauss/Corbin. Unveröffentl. Hochschulschrift). Nicht verstanden als deterministische Aussage: Hunde (oder ungehorsame Kinder) könnten kausal etwas bestimmen.

der bekannten Methode, um das Kind wieder 'in die Spirale' zu bringen: mit "niedermachen, bestrafen, beschämen." Doch auch hier hält sich Lulu nicht an die Regeln des *Circulus virtuosus*, nachdem es "immer am Anfang am schwersten ist", aber mit der nötigen Konsequenz der Eltern zu einer fast automatischen Aufwärtsbewegung kommt (35). Nein, bei Lulu war es von Anfang an schwer und wurde immer schwerer. Der *Circulus virtuosus* wird zu einem *Circulus vitiosus*. Lulu hasst Amys Maßnahmen, z.B. sie mehrmals pro Woche "vorzeitig aus der Schule zu holen", vorzugsweise, wenn sie dort Turnen, Musik<sup>45</sup> oder Kunst gehabt hätten, um sie für eine Übungsstunde bei ihrer Geigenlehrerin abzusetzen (184). Lulu versucht, sich immer mehr dagegen zu wehren, will nicht aus der Schule weg, nicht aus dem Auto aussteigen, spielt keinen Ton bei der Lehrerin und ist ungezogen ihr gegenüber (185). Sie beginnt auch Amy "vor den Augen meiner Eltern (...) den Gehorsam zu verweigern" (186). Die alten Methoden von Bestechung, Drohung und Bestrafung funktionieren nicht mehr, und Amy fragt sich: "Wie kann man rein physisch eine einen Meter fünfzig große Person zwingen, etwas gegen ihren Willen zu tun? In chinesischen Familien ist dieses Problem nicht vorgesehen" (190). Schließlich raten selbst Amys Eltern ihr dazu, ihre Methode zu ändern. Sogar ihre Mutter, die für sie "immer der Inbegriff der chinesischen Mutter war" (229), sagt: "Die Zeiten haben sich geändert. Und Lulu ist nicht du" (186).

Lulu ergreift wirksame Maßnahmen, gegen die Amy keine Mittel hat, und sie "geht mit ihrer Auflehnung in die Öffentlichkeit." Dies wäre für alle Eltern ein großes Problem, doch laut Amy ist es gerade für die Chinesische Erziehung "unvorstellbar", da sie "grundsätzlich hinter verschlossenen Türen stattfindet, wenn sie im Westen praktiziert wird". Lulu schreit sie "auf der Straße, im Restaurant, in Geschäften (...) an: 'Lass mich in Ruhe! Ich mag dich nicht. Hau ab!'" (188f.). Schließlich schneidet sie sich, nachdem die Mutter sie als Strafe für Ungehorsam nicht zum Friseur gefahren hat, selbst die Haare: "Auf der einen Seite hingen sie ungleichmäßig bis zum Kinn herab, auf der anderen endeten sie in einer hässlichen, gezackten Linie über dem Ohr" (191).

Als Amy während eines Urlaubs in Moskau Lulu zwingen will, Kaviar zu probieren - "nur ein einziges Ei", und, als diese sich weigert, beschimpft: "'Du bist vollkommen gewöhnlich. Es gibt nichts Typischeres, Vorhersehbareres, Banaleres und Ordinärereres als einen amerikanischen Teenager, der alles ablehnt, was er nicht kennt.'" - spitzt sich die Lage zu. Vor aller Augen und Ohren schreit Lulu: "Ich *hasse* dich! ICH HASSE DICH." Schließlich nimmt sie ein Glas und schmettert es mitten im Café auf den Boden

---

45 Wo "sie Kuhglocken spielten" (184).

(225).

Diese Szene in Moskau stellt für Amy einen Wendepunkt dar, einen kathartischen Moment. Ihr wird bewusst, dass die Geige, die für sie "Leistung", "Hochkultur", "Respekt" und "Kontrolle über die Degeneration" symbolisiert hatte (227), inzwischen auch für sie "Unterdrückung bedeutet." Nun empfindet sie die "Stunden, buchstäblich Jahre der Mühen" als "grausame Kämpfe", als "immer größeres Elend" und sie fürchtet sich vor der Zukunft - so geht es nicht mehr weiter. Sie sieht keinen anderen Weg, als sich selbst zu verändern, ihre Identität als chinesische Mutter aufzugeben (228).

Aber so einfach, dass damit diese Kategorie - und die Erzählung - geschlossen werden könnte, ist es nicht. Weder hat Amy Chua den Chinesischen Erziehungsstil vollständig aufgegeben, noch den Westlichen vollständig angenommen. Sie sagt explizit: "Wenn die chinesische Erziehung gelingt, ist sie unübertroffen. Aber sie gelingt nicht immer. Bei meinem Vater ist sie gescheitert.<sup>46</sup> (...) Ich wollte Lulu nicht verlieren." (231). Sie sieht es also immer noch so, dass Erfolg für das "Zwangssystem" sprechen kann und spricht: Wenn es funktioniert, ist es gut. Wenn es mit Lulu nicht so eskaliert wäre, gäbe es für sie keinen Zweifel am System. Sie kritisiert es nicht prinzipiell, z.B. weil es ethisch nicht akzeptabel wäre, Menschen- oder Kinderrechte verletzte, keine wünschenswerte Vorbereitung auf die moderne Gesellschaft wäre, ein Kind- bzw. Menschenbild voraussetzte, das sie nicht haben möchte oder Werte voraussetzte und erzeugte, die sie nicht haben möchte, sondern letztlich aus einem pragmatischen Grund. Ihre Denkstruktur: 'Wenn ein Mittel zu einem gewünschten Zweck führt, dann ist es gut', hat sich nicht verändert.

Deshalb ist sie mit ihrer Veränderung noch lange nicht im Reinen: Sie setzt "westliche Mutter" immer noch mit "Versagerin" gleich (233). Sophia gegenüber verhält sie sich immer noch als Chinesische Mutter (236) und sie betätigt sich auch Lulu gegenüber noch als heimliche Chinesische Mutter: "Ich greife auf Spionage und Guerillatechniken zurück." (241).

Wie weit geht also ihre Wandlung? Was genau hat sich bzw. sie verändert und was

---

46 Der Vater hatte sich schon als Kind von seiner Mutter ungerecht behandelt gefühlt. Sie hatte seine Interessen und Erfolge nie gewürdigt, weil sie nicht ihren Plänen entsprachen. Letztlich "wechselte er kaum noch ein Wort mit seiner Mutter, und wenn er je über sie sprach, dann nur mit Wut und Groll." Damit widerspricht Amys Vater einem Aspekt, den Amy immer "als ultimativen Beweis für die Überlegenheit des chinesischen Erziehungsstils" betrachtet hatte: das langfristig dankbare und respektvolle Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern. Bis zu der Eskalation in Moskau hatte sie diesen Widerspruch "immer gern verdrängt" (230f.).

nicht?

Nicht verändert hat sich ihre Motiv- und Gefühlslage: Sie liebt ihre Töchter über alles und würde für sie alles tun, von dem sie überzeugt ist, dass es gut für sie ist. Sie scheut keine Anstrengung, nun also auch die nicht, sich in eine Richtung zu verändern, an der sie große Zweifel hat, wenn sie sonst fürchten muss, ihre Tochter zu verlieren.

Nicht verändert hat sich, wie schon angedeutet, dass ihre Tochter erfolgreich und selbstbewusst ist. Lulu spielt jetzt Tennis und ist auch dort ehrgeizig und siegreich (238f). Die wesentliche Veränderung scheint darin zu bestehen, dass Amy einen Teil ihrer Macht verloren hat: Lulu hat sich ihr Tätigkeitsfeld selbst gewählt und Amy darf das Üben nicht mehr anleiten und kontrollieren. Jetzt kann Lulu so etwas sagen wie "Natürlich bin ich froh, dass du mich gezwungen hast, Geige zu spielen (...) Potenzen auswendig zu lernen. Und zwei Stunden am Tag Chinesisch" (247), obwohl sie zuvor so weit war zu sagen: "Ich *hasse* die Geige." (225). Und: "Mach mir das Tennis nicht kaputt, wie du mir die Geige kaputtgemacht hast." (240).

Ihre Kritik an Amerika, der westlichen Gesellschaft, hat sich nicht geändert. Ihre Beschreibungen des Westlichen Erziehungsstils stehen grundsätzlich im Präsens, während ansonsten ihr Erfahrungsbericht in der Vergangenheitsform geschrieben ist. Warum verwendet sie nie eine performative Erläuterung wie 'damals ging ich davon aus', wenn sie beispielsweise schreibt, dass man "nichts Destruktiveres für das Selbstwertgefühl eines Kindes tun kann, als zuzulassen, dass es aufgibt" (72). Dass "chinesische den westlichen Eltern zweierlei voraushaben: 1. höherfliegende Träume für ihre Kinder und 2. mehr Achtung vor ihren Kindern insofern, als sie wissen, wie viel sie ihnen zutrauen können." (14).

Es sind unter anderem diese Stilmittel, mit denen sie beim Leser den Eindruck erweckt, dass diese Annahmen immer noch gegenwärtig, gültig sind. Mit der Vergangenheitsform und dem Performativ hätte sie ihre Aussagen viel mehr relativiert und die Wahrscheinlichkeit verringert, dass das Buch, trotz der gegenteiligen Beteuerung in der Vorbemerkung<sup>47</sup>, als Streitschrift 'missverstanden' wird. Womöglich hätte man es tatsächlich als etwas aufgefasst, das jetzt obsolet ist.

---

47 Nun, am Ende meiner Analyse, möchte ich behaupten, dass es eben nicht von ungefähr kommt, wenn große Teile ihrer Leserschaft (wir Seminar-Teilnehmer\_innen eingeschlossen) ihr Buch trotz Vorbemerkung und anderer einzelner Aussagen, als Streitschrift für das Chinesische Erziehungsmodell verstanden. Denn faktisch "*hätte* [es nicht nur] davon handeln sollen, dass chinesische Eltern bessere Pädagogen sind", sondern ein Großteil des Buches *handelt* davon.

Eine Schlüsselstelle ist für mich die, in der sie sagt, sie wüsste heute, dass das Vergleichen schlecht und destruktiv ist, es aber im nächsten Satz auf eine Weise verteidigt, die letztlich verrät, dass sie es gar nicht so destruktiv findet.

Eine verstörende Angewohnheit vieler Chinesen ist es, unverblümt ihre Kinder miteinander zu vergleichen. Meine Dragon-Lady-Großmutter (...) stellte mich auf ungeheuerliche Weise über all meine Schwestern (...) ein extremer Fall. (...) Heute weiß ich, dass die elterliche Bevorzugung eines Kindes schlecht und destruktiv ist. Aber zur Verteidigung der Chinesen habe ich zweierlei anzuführen: Erstens (...) kommt in allen Kulturen vor (...) [und] nicht alle Chinesen haben einen expliziten Liebling unter ihren Kindern (...). Zweitens glaube ich nicht, dass alle elterlichen Vergleiche gehässig sind. Jed wirft mir ständig vor, dass ich Sophia und Lulu miteinander vergleiche. Und es stimmt, dass sich Lulu Bemerkungen anhören musste wie: 'Wenn ich Sophia sage, dass (...) reagiert sie sofort. Deswegen lernt sie so schnell.' Westliche Menschen missverstehen das: Solche Aussagen sind keine Bevorzugung von Sophia, ganz im Gegenteil - ich bekunde meine hohe Meinung von Lulu. (50 f.)

Wenn sie es "heute weiß", warum verteidigt sie dieses Verhalten dann auch *heute* noch? Ist es so, dass sie es nur dann nicht wünschenswert (schlecht, destruktiv) findet – in Bezug worauf eigentlich - wenn die Art und Weise nicht stimmt (es gibt "ungeheuerliche" und nicht ungeheuerliche Weisen)? Mit ihrer Art und Weise "bekundet sie ihre hohe Meinung von Lulu." Und woher kommt dieses 'Wissen': Ist es für sie wissenschaftlich belegt, hat sie es durch ihre Erfahrung mit Lulu begreifen müssen oder übernimmt sie hier eher ein Alltagswissen von anderen?

Auch ist ihre Logik, wie so oft, widersprüchlich. Gerade hatte sie betont, dass das Phänomen bei den Chinesen besonders auffällig ist ("verstörende Angewohnheit vieler Chinesen"). Nun will sie als Verteidigung anführen, dass es doch "in allen Kulturen" vorkommt und außerdem nicht bei "allen Chinesen". Das war aber weder die Behauptung noch würde es etwas an dem Problem ändern, dass Vergleichen destruktiv ist. Wie schon bei dem in der Kategorie *Dichotomie Chinesische Mutter - Westliche Eltern* behandelten Thema zur Frage des Selbstwertgefühls, relativiert sie die Kritik am chinesischen Erziehungsstil als "Missverständnis" (72f.)

Letztlich sind all diese 'Abwehrbewegungen' verständlich. Sie hatte eine Mission, für die sie absolut gebrannt hat, in die sie extrem investiert hat, und mit der sie große Erfolge errungen hat. Sie war es gewohnt, Außenseiterin zu sein, und das Gefühl zu haben, gegen alle anderen kämpfen zu müssen. Eine solche Mission aufzugeben, ist sehr schmerzhaft: "Während der ersten zwei Wochen nach Lulus Entscheidung wanderte ich durchs Haus wie jemand, der seine Mission verloren hat, seinen Lebenszweck." (232).



Dennoch hat der Zweifel nun auch bei Amy Chua Einzug gehalten, die einfache Dichotomie 'Chinesisches Erziehungsmodell gut - Westliches schlecht', lässt sich nicht mehr aufrecht erhalten. Die Chinesische Erziehungsmethode kann nicht mehr absolut und für jede/n die richtige Methode sein. Sie musste ihre Kernüberzeugung, dass "alles was kostbar und erstrebenswert ist, auch schwierig ist" aufgeben. Sie musste den Glauben an einen automatischen, spiralförmigen Weg zum Erfolg aufgeben, bei dem Kinder bis zu einem gewissen Grad Objekte sind, so formbar, dass man die richtige Strategie nur "konsequent" genug anwenden muss, die anfänglichen Anstrengungen in Kauf nehmen, aber dann folgt zwangsläufig eine Aufwärtsspirale zum Erfolg. Ihre klare Vorstellung, wodurch jemand glücklich wird, wird erschüttert: "So einfach ist es eben nicht." (255).

Neben den Erfahrungen mit den Hunden und Lulu gibt es noch etwas, das Amy als mögliche Ursache für ihre Veränderung nennt: Die Erfahrung mit ihrer krebskranken Schwester. "Oder vielleicht lag es an Katrin. (...) was in diesen verzweifelten Monaten wichtig für sie wurde, hatte für uns alle die Perspektive verändert" (229).

Jetzt stellt sich Amy Fragen wie: "Was weiß man?" (247).

Was aber bedeutet es, sein Dasein voll auszuleben?

Sterben müssen wir alle. Und wie wirkt sich das aufs Leben aus? Jedenfalls habe ich Jed jetzt gesagt, dass ich noch einen Hund möchte. (249)

### **3.2 Stellungnahme zu Chuas Kindbild und Erziehungsmodell**

Die Frage nach 'dem Besten für das Kind' eindeutig zu beantworten, setzt ein klares Menschen- und Gesellschaftsbild voraus, beispielsweise die von Chua hier gegenübergestellten Bilder des schwachen Kindes, das Schutz braucht und des starken Kindes, das Förderung und Forderung benötigt. Widersprüchlich sind beide Kindbilder. Nach dem einen ist das Kind zwar stark, hat aber keine Ahnung, was das Beste für es ist, und deshalb auch keine Mitbestimmungsrechte. Nach dem anderen wäre es schwach und hat keine Pflichten, jedoch Mitbestimmungsrechte. Nach Amy Chuas Zuordnung ist ersteres das Chinesische Kindbild, zweiteres das Westliche.<sup>48</sup> Basierend auf ihrer Darstellung hatte ich dem ersten das 'Primat der Zukunft' und dem zweiten das 'Primat der Gegenwart' zugeordnet. Dies zum einen, weil Amy Chuas Darstellung fast immer dichotomisch ist, zum anderen ist es eine mögliche Interpretation ihrer Schilderungen, beispielsweise, dass nach WE Lernen Spaß machen und die Kindheit genossen werden soll, während nach der CM Spaß und Glück der Lohn ist, der später

---

48 Faktisch sind beides *ihre* Konstruktionen.

kommt, und die Kindheit die Vorbereitungszeit auf das Erwachsenensein ist.

Westliche Eltern bemühen sich, die Individualität ihrer Kinder zu respektieren, und ermutigen sie zu tun, was sie wirklich begeistert, unterstützen und bestärken sie in ihren Entscheidungen und sorgen für ein gedeihliches Umfeld. Die Chinesen hingegen sind überzeugt, dass der beste Schutz, den sie Kindern bieten können, darin besteht, sie auf die Zukunft vorzubereiten, sie erkennen zu lassen, wozu sie imstande sind, und ihnen Fähigkeiten, eiserne Disziplin und Selbstvertrauen mit auf den Weg zu geben (...). (73)

Dieser Versuch, die Motivationen, Werte und Ziele der beiden Erziehungsmodelle zu differenzieren, wirkt vage und unstrukturiert. Meines Erachtens wechselt Chua darin die Ebene: Die Bemühungen und Prioritäten, die sie den WE zuordnet, zielen nur auf den ersten Blick nicht auf die Vorbereitung der Zukunft ab. Letztlich sollen sie genauso dem Schutz und der Zukunftsvorbereitung dienen, basierend auf der Annahme, dass auf diese Weise Urvertrauen, Selbstvertrauen, Lebensfreude und Kreativität entstehen. In diesem Zusammenhang waren für mich die Stellen interessant, in denen sie schreibt, dass es ihr nichts ausmacht, wenn sie bei ihren Kindern nicht beliebt ist (57, 70): "Im Unterschied zu westlichen Eltern machte es mir nichts aus, wenn mich mein Kind mit Lord Voldemort verglich. Ich versuchte nur, bei der Sache zu bleiben." (76) Und stärker noch: "(...) meinerwegen sollen sie mich beide hassen." (70) Dies gelingt ihr, weil sie so von ihrer Mission überzeugt ist, dass sie es schafft, ihre Emotionen und Eitelkeiten zu überwinden, Beziehungsebene und Sachebene<sup>49</sup> zu trennen. Tatsächlich bedeuten "Empfindlichkeiten" wohl meist, dass es einem mehr um das eigene Ansehen als um den anderen geht, desgleichen, wenn man sich beliebt machen will. WE dagegen halten es nicht aus, bei ihren Kindern unbeliebt zu sein, weil sie ihre Kinder brauchen, laut Chua sowohl zur emotionalen Bestätigung als auch, um von ihnen zu lernen<sup>50</sup>. Das ist für die CM eine Verkehrung des 'natürlichen' asymmetrischen, hierarchischen Rollenverhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen: Die Erwachsenen sollten alle wesentlichen Lektionen des Lebens kennen, die Kinder müssen sie alle erst lernen. Deshalb war es umso bitterer, von einer Dreizehnjährigen gedemütigt zu werden.

Bei diesem Thema zeigt sich wieder Amy Chuas geschickte Darstellung: Häufig schildert sie Beobachtungen, die ich bei mir oder anderen eher 'westlichen' Eltern<sup>51</sup>, nachvollziehen kann (beispielsweise wenig üben lassen, Lernen mit Spaß verbinden), verknüpft diese aber mit Intentionen, in denen ich mich nicht wiedererkenne. Ich kenne

49 Vergleiche das "Kommunikationsquadrat" von Schulz von Thun (1981:13f.)

50 "Und dort sind es typischerweise die Eltern, die eine Lektion fürs Leben brauchen: von ihren Kindern." (30)

51 Den WE im Sinne Chuas würde ich mich jedoch nicht zuordnen, aus den folgenden Gründen.

Situationen mit meinem Sohn, in denen ich mit meinen Emotionen und Eitelkeiten zu kämpfen hatte ('Papa habe ich lieb, dich nicht.' 'Das ist hässlich, das mag ich nicht' (bei einem selbst mit viel Liebe gemachten Geschenk)). Es wäre gelogen zu sagen, es machte mir nichts aus, aber auch ich "versuchte (...), bei der [für mich wichtigen] Sache zu bleiben" (76), ihn nicht zu bestrafen, sondern keinen Zweifel daran zu lassen, dass ich ihn immer lieb haben würde. Meine Intention dahinter: Mein Kind sollte nicht aus Angst vor Ärger oder Strafe heucheln oder unehrlich sein. Tatsächlich entspricht dies wohl eher dem (westlichen) psychologischen Modell nach Erikson: "Werden [dem Kind] keine Möglichkeiten eingeräumt, sich auszuprobieren, zu experimentieren oder Fehler zu machen, wird es für sein Verhalten sanktioniert (...), kann es Schuldgefühle oder Hemmungen entwickeln" (Bamler, Werner, Wustmann, 2010:44).

Nach diesen Überlegungen haben also auch 'westliche Eltern' eher das 'Primat der Zukunft' und das Problem besteht, wie Chua einmal sagt, "nur (...) in anderen Vorstellungen" (73) darüber, welche Kindheitserfahrungen 'in Wahrheit' förderlicher für das Kind wären und es 'am besten' auf die Zukunft vorbereiten würden. Damit bleiben wir aber im Schwarz-Weiß-Denken und in dem Versuch, Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu erkennen, wie Erziehung 'funktioniert'. Wir nehmen immer noch ein Objekt an, an dem die Erziehung vorgenommen wird. Aber wie die moderne Resilienzforschung zeigt, die versucht, mehr über das komplexe Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren für die gelungene kindliche Entwicklung herauszufinden, ist schon die Frage nach dem Entstehen des Selbstwertgefühls nicht einfach zu beantworten. Eine 'Unbekannte' bei der Frage nach der 'richtigen Erziehung' steckt in Amy Chuas Buch selbst: Wieso 'funktionierte' alles bei Sophia und bei Lulu nicht? Wieso wurde aus Jed trotz Westlicher Erziehung ein ehrgeiziger, leistungsfähiger Mann?

Eine Kausalität in dem Sinne, dass Erziehung ein Bündel an allgemeingültigen Maßnahmen und Verhaltensweisen ist, eine Art Verfahren, das von einem Akteur/Subjekt, dem Erzieher, auf ein Objekt, den Zögling, angewendet werden kann, gibt es sicher nicht. Und selbst wenn es sie gäbe, bleibt die Frage nach der 'richtigen' Erziehung, die ohne Kontext gar nicht beantwortet werden kann, wie schon Émile Durkheim, der "Begründer der modernen Soziologie" (Baumgart 2004:31), hervorgehoben hat. Sofern es überhaupt 'eine' Antwort darauf geben kann, dann nur, wenn Gewissheit darüber besteht, was das 'richtige' Ergebnis der Erziehungsarbeit sein soll. Je nach Gesellschaftssystem unterscheidet sich aber das, was die Menschen als

gute Erziehung und gelungene Sozialisation bewerten, erheblich. Und innerhalb der Gesellschaftssysteme gibt es entlang der Schichten und Regionen gravierende Unterschiede (Durkheim 2004:45ff.).

In westlichen Gesellschaften gelten "individuelle, von der Verfassung garantierte Rechte" (28) als "unverletzliche und unveräußerliche (...) Grundlage (...) der Gemeinschaft"<sup>52</sup>. Solche Rechte stärken den/die Einzelne/n und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass er/sie Autoritäten, sowohl in Form von Personen als auch Institutionen, in Zweifel zieht. Der Zweifel selbst hat in den verschiedenen Menschen- und Weltbildern einen unterschiedlichen Stellenwert. Zwar ist er ein "unangenehmer und unbefriedigender Zustand", den wir versuchen so schnell wie möglich in Überzeugung zu verwandeln (Peirce 1877), aber es ist auch der Zustand eines Forschers, eines Lernenden, der die Dinge nicht als gegeben hinnimmt und damit die Chance hat, Neues zu schaffen. Sicherlich kann man mit klaren Überzeugungen effizienter vorwärts kommen - die Frage (für Zweifler) bleibt, ob die Leiter an der richtigen Wand steht.

Anders als Amy traut sich Jed "nicht hundertprozentig zu, dass er die richtigen Entscheidungen für [die Kinder] treffen kann" (65). Anders als Chinesische Mütter haben "Westliche Eltern (...) mit ihrem eigenen zwiespältigen Verhältnis zu Leistung und Erfolg zu kämpfen" (60). Mindestens diese Aspekte der WE treffen auch klar auf mich zu. Aus meiner Sicht ist jedoch die Zwiespältigkeit als Begleiterin des Pluralismus und der Multiperspektivität ein Kennzeichen der Moderne (und, siehe Kapitel 4.1, der Postmoderne). Die hohe Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft, die unüberschaubare Zahl an möglichen Berufs- und Lebenswegen, und die rasante Veränderung in allen Bereichen erschwert es den Erwachsenen im Vergleich zu früher, sichere Vorhersagen über die Zukunft zu machen und anzunehmen, sie wüssten, was 'das Beste' für ihre Kinder sei. Einen für mich zentralen Leitgedanken im Umgang mit Kindern hat Klaus Holzkamp formuliert:

Man sollte sich also, so schwer es fällt, daran gewöhnen, daß die Kinder nicht so werden müssen, wie man sie sich vorstellt, und man sollte lernen, sie, sofern sie dies wollen und annehmen können, in ihren eigenen Anstrengungen, auf ihrem eigenen Weg und in ihrer eigenen Form der subjektiven Lebensbewältigung und Daseinserfüllung zu unterstützen. Wenn es einen dabei befremdet, was da aus den Kindern wird, und wenn die Kinder einem dabei fremd werden, so ist dies zunächst einmal ein gutes Zeichen. (Holzkamp 1997:135)

---

52 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: URL:

[http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg\\_01.html](http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html)

## 4 Ein Blick in die gegenwärtige Kindheitsforschung

Die beiden in der Stellungnahme angerissenen Gedanken, dass erstens Kinder und Kindheiten soziale Konstruktionen und zweitens Kinder selbst Akteure bzw. Subjekte sind (sowohl in der Gesellschaft als auch in ihrer eigenen Entwicklung), können als die beiden Kernpunkte des "Paradigmenwechsels" bezeichnet werden, der in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung stattfand (Kränzl-Nagl 2013). Er fand aber nicht nur in der Kindheitsforschung statt, sondern ging mit einem Wandel - Paradigmenwechsel - in der Gesellschaft einher bzw. wurde von diesem eingeleitet<sup>53</sup>. Bevor ich die beiden Kernpunkte genauer erläutere, möchte ich eine kurze Darstellung dieses gesellschaftlichen Wandels geben.

### 4.1 Wurzeln moderner und postmoderner Kindbilder

Nach Alan Prout

wurzelt die Moderne in den politischen, wirtschaftlichen, technologischen, sozialen und kulturellen Veränderungen, die in Europa seit dem achtzehnten Jahrhundert stattfanden (...). Wirtschaftlich wird die Moderne mit der Entstehung des Kapitalismus in Verbindung gebracht. (...) Damit verbunden war der Niedergang traditioneller sozialer Hierarchien, die beispielsweise auf der Feudalordnung basierten (Prout 2005:8, Übers. P.B.).

Zweifellos kennt auch die moderne Gesellschaft Hierarchien, aber sie gelten als wesentlich durchlässiger und als Ergebnis eigener Leistung.<sup>54</sup> Voraussetzung für "die pluralistische Situation [war] eine städtische Gesellschaft mit hochentwickelter Arbeitsteiligkeit und dementsprechend eine weitgehende Differenziertheit der Gesellschaftsstruktur und ein großer ökonomischer Überschuß" (Berger, Luckmann 2000:134). In der individualisierten Gesellschaft hat jeder die Wahl aus einer fast unüberschaubaren Zahl von Berufen und Lebensformen, während man früher klar in die Fußstapfen der Eltern zu treten und in dem Stand zu verbleiben hatte, in den man hineingeboren war. Die Auflösung fester Strukturen bringt aber auch Unsicherheit mit sich und die Notwendigkeit, Vorhersagen über und Vorsorge für die ungewisse Zukunft zu treffen.

In 'pre-modern' social formations, change, although sometimes sudden and

53 Das gesellschaftliche Sein bestimmt das Bewusstsein (also auch die Theorien über das Sein) und umgekehrt. Vergleiche Kapitel 4.2 bzw. Berger und Luckmann (2000:65).

54 Dass das in der Realität nur begrenzt der Fall ist, belegen diverse Studien: Beispielsweise ist bei *gleicher Leistung* die Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, für Kinder aus der sogenannten Ober- und Mittelschicht etwa 3 mal so hoch wie für ein Kind aus der sogenannten Unterschicht. Zu diesem Ergebnis kamen u.a. die IGLU-E 2006, die LAU-Studie, die PISA-Studie und die AWO-Studie. Mehr als in allen anderen Industrienationen ist in Deutschland Bildungserfolg direkt abhängig von der sozialen Herkunft, siehe dazu auch Kapitel 4.3.

brutal, was generally slow paced. 'Moderns', in contrast, became accustomed to change that was fast paced, unpredictable and open-ended and, partly as a consequence, a new mentality that oriented to the future was encouraged. (Prout 2005:8)

Die Familie und damit Kindheiten und Kindbilder machten einen drastischen Wandel durch. Die 'Entdeckung' der 'modernen Kindheit' wird gewöhnlich mit "dem bahnbrechenden, historischen Werk von Ariès (1962)" verbunden. Während nach Ariès im Mittelalter Kinder "im Alter von sieben oder acht Jahren als 'kleine Erwachsene' gesehen und behandelt wurden" (Prout 2005:9, Übers. P.B.), die zu ihrem Lebensunterhalt beitragen oder ihn sogar selbst bestreiten mussten, kam es in der Moderne zu einer Verlängerung der Kindheit. Die Kindheit wurde ein Schonraum, der dazu da war, sich auf die Zukunft vorzubereiten (Mackinnon 2003:145). Mit der ausgedehnten Ausbildung der Kinder ging eine zunehmende Kontrolle und "Institutionalisierung des Kinderalltags vor allem bei Kindern aus sozial besser gestellten Familien" (Bamler, Werner, Wustmann 2010:155) einher. "Kindheit konstituierte sich als das zentrale Erziehungsprojekt der Moderne." Die Fortschritte in der Medizin und Psychologie führten zu immer "mehr und genauerem Wissen über (...) die Parameter einer normalen geistigen, emotionalen und körperlichen Entwicklung." (Heinzel, Kränzl-Nagl, Mierendorff 2012:11)

Die Kindheit wurde zu einer eigenständigen Lebensphase in einer "dichotomen und gegensätzlichen Beziehung zum Erwachsenenalter". (Prout 2005:10, Übers. P.B.) Mit dieser Dichotomie entstand ein "Bild von Kindern, [wonach sie] als unreif, unfähig, unverantwortlich, eben als 'kindlich' typisiert wurden, wogegen den Erwachsenen die gegenteiligen Eigenschaften zugeschrieben werden". Kinder werden zu "Werdenden", Erwachsene zu "Seienden" (vgl. Hungerland 2008:73, 86). "Diese Wahrnehmung hatte auch Auswirkungen auf den sozialen Status von Kindern in der Gesellschaft: da sie nicht als vollwertige Mitglieder wahrgenommen wurden, wurden sie auch nicht als solche behandelt" (Kränzl-Nagl 2013). In diesem Sinne sind die von Amy Chua gegenübergestellten Kindbilder der Westlichen Eltern und der Chinesischen Mutter beide typisch für die Moderne, letztlich nur zwei Seiten derselben Medaille.

Doch auch diese Kind-, Erwachsenen- und Gesellschaftskonstrukte sind dem Wandel unterworfen, und wie es aus heutiger Sicht scheint, einem immer rapider werdenden Wandel. Friederike Heinzel, Renate Kränzl-Nagl und Johanna Mierendorff sprechen

von "Unsicherheit und Instabilität" in der "zweiten Moderne" und einem nochmals "beschleunigten, in sich widersprüchlichen Individualisierungs- und Pluralisierungsschub (...) in der postmodernen Gesellschaft, [in der] auch die Wissensbestände über Kindheit in Frage gestellt worden sind." Einige dieser seit etwa den 80er Jahren des 20. Jhd. deutlich werdenden Entwicklungen möchte ich schlagwortartig anreißen: Die Pluralisierung ist in den Familien angekommen. Prout spricht von einer "Zersplitterung von Familienformen", unter anderem durch einen "Rückgang der Eheschließungen". Das traditionelle "'male bread-winner'-Modell" nimmt ab, stattdessen sind 'Patchworkfamilien' "aufgrund von (manchmal mehrfacher) Scheidung und Wiederheirat" heute ein gängiges Phänomen (2005:23f., Übers. P.B.). Das 'Kommunikations- oder Informationszeitalter' ermöglicht eine Globalisierung, deren Wirkungen kaum überschaubar sind:

(...) a vast plurality of images, information, ideas and values are disseminated and communicated at high speed and on a global scale. (...) Their carriage of plurality nurtures relativism, compelling one community of belief to acknowledge the existence of the other. That recognition, however, can entail opposition and hatred and not only tolerance. For example, both fundamentalist American Christian evangelicalism and Islamic militancy employ the mechanisms of global communication. Each can be (partially) understood as fabricated as reactions to the relativism that global culture carries into even the most remote localities. (Prout 2005:29)

Sowohl die zunehmende Migration (2005:28) führt zu größerer Diversität bei den Kindern, als auch die beschriebene Individualisierung und Pluralisierung der Lebensläufe und Familienformen. Von Lehrer\_innen hörte ich mehrfach, dass ihre Schüler\_innen (innerhalb einer Klasse) immer heterogener werden.<sup>55</sup> "Eltern, Schule, Medien, die Konsumgesellschaft und ihre Peers konfrontieren die Kinder mit einer Reihe konkurrierender, komplementärer und abweichender Werte und Perspektiven." (2005:30, Übers. P.B.)

Es gibt also eine Art gegenläufige Bewegung: eine zunehmende globale Homogenität, die sich auch in Kinderkulturen auswirkt, indem überall die gleichen Spielzeuge, Kleider und andere Produkte erhältlich sind (2005:29), auf der anderen Seite die zunehmende Heterogenität innerhalb der einzelnen Gesellschaften.

Nicht nur das Kindbild verändert sich, sondern auch das Erwachsenenbild: Während Kinder in der Moderne zu Zukünftigen, werdenden wurden, so führen die Anforderungen der Postmoderne dazu, dass nun auch Erwachsene als lebenslang

<sup>55</sup> Diese Entwicklung ist für ein Schul- und Bildungssystem, das auf der Annahme von Homogenität und der entsprechenden Planbarkeit des Lernens beruht, hochproblematisch. Vgl. Holzkamp (1992).

Lernende und in diesem Sinne als werdende betrachtet werden, die ihren Lebenslauf selbst und immer wieder neu schreiben müssen (2005:79).

Auf diesem Hintergrund lässt sich die Sicht auf Kindheit (falls überhaupt noch auf irgendetwas) "als unveränderbarer Naturzustand" (Heinzel, Kränzl-Nagl, Mierendorff 2012:11), als "essentialistische Kategorie" (Prout 2005:76, Übers. P.B.) nicht aufrecht erhalten. Kinder sind eben nicht, wie Hartmut von Hentig treffend formulierte, "wie Gras - zu allen Zeiten gleich" (1998:32). Folgerichtig entwickelten sich in der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung die beiden genannten Perspektiven (verkürzt zusammengefasst): Kinder und Kindheiten sind sozial konstruiert und: bei dieser Konstruktion wirken die Kinder mit.

## **4.2 Kinder und Kindheiten sind soziale Konstruktionen**

Ein Grundlagenwerk für die Theorie der Konstruktion von Gesellschaft, vom Mensch und damit auch von Kindheit ist *Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit* von Peter L. Berger und Thomas Luckmann. Die Soziologen Berger und Luckmann haben sich besonders mit der Wissenssoziologie beschäftigt, deren "Aufgabe ist, die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit zu analysieren" (2000:3). Um herauszufinden, wie die Gesellschaft Wirklichkeit konstruiert, "muß [man] sich (...) fragen, was 'jedermann' in seinem alltäglichen, nicht- oder vortheoretischen Leben 'weiß'" (Berger, Luckmann 2000:16). "Jedermannswissen ist das Wissen, welches ich mit anderen in der normalen, selbstverständlich gewissen Routine des Alltags gemein habe" (2000:26). Dabei stößt die Wissenssoziologie auf "das Problem der 'Seinsgebundenheit' des Denkens überhaupt" (2000:4) und konkret der Gebundenheit an seinen "gesellschaftlichen Standort" (2000:8). "Menschsein ist sozio-kulturell variabel. Mit anderen Worten: Eine biologische Natur des Menschen, die als solche sozio-kulturelle Gebilde und ihre Mannigfaltigkeit bestimme, gibt es nicht" (2000:51). Dennoch kann der/die Einzelne die "Gegenständlichkeit" der jeweiligen Gesellschaft und ihrer Institutionen nicht einfach "wegwünschen", sie ist von "Menschen gemachte, konstruierte Objektivität" (2000:64). "Trotz ihrer Gegenständlichkeit für unsere Erfahrung gewinnt die gesellschaftliche Welt dadurch keinen ontologischen Status, der von jenem menschlichen Tun, aus dem sie hervorgegangen ist, unabhängig wäre." Für "das Paradoxon, daß der Mensch fähig ist, eine Welt zu produzieren, die er dann anders denn als ein menschliche Produkt erlebt," prägen Berger/Luckmann die Begriffe



"Externalisierung und Objektivierung". Das dritte "dialektische Element in der gesellschaftlichen Wirklichkeit" ist die "Internalisierung (...), die Einverleibung (...) der vergegenständlichten Welt im Verlauf der Sozialisation". Diese drei Begriffe bezeichnen die Dialektik der Konstruktion der Wirklichkeit, des menschlichen Seins und Bewusstseins<sup>56</sup>: "*Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt.*" (2000:65, Hervorh. i. Orig.).

Das 'Jedermannswissen' ist also zunächst einmal das, dass ich die Gesellschaft - und ihre Kinder- und Erwachsenenbilder - für wahr, natürlich und selbstverständlich halte.

Verdinglichung ist die Auffassung von menschlichen Produkten, als wären sie etwas anderes als menschliche Produkte: Naturgegebenheiten, Folgen kosmischer Gesetze oder Offenbarungen eines göttlichen Willens. Verdinglichung impliziert, daß der Mensch fähig ist, seine eigene Urheberschaft der humanen Welt zu vergessen (...) (2000:95).

Verdinglichungen zeigen sich in Gewissheiten wie "'Was jedermann von Juden [wahlweise zu ersetzen mit 'Kindern', 'Mädchen/Jungen', 'Frauen', 'Chinesen', 'Gott/Göttern' usw.] weiß'" (2000:98).

Wenn dann "eine Gesellschaft auf eine andere stößt, die eine ganz andere Geschichte hat", führt dies in der Regel zunächst dazu, dass verstärkt an der eigenen "Sinnwelt" festgehalten wird.<sup>57</sup>

Für den Wirklichkeitsstatus einer Sinnwelt ist es viel ungefährlicher mit (...) innergesellschaftlichen (...) Abtrünnigen zu tun zu haben (...), als mit einer anderen Gesellschaft, die ihrerseits andere Wirklichkeitsbestimmungen für dumm, verrückt oder gar böse hält. (...) Das Auftauchen einer alternativen symbolischen Sinnwelt ist eine Gefahr, weil ihr bloßes Vorhandensein empirisch demonstriert, daß die eigene Sinnwelt nicht wirklich zwingend ist. (2000:115f.)

Institutionen, die bisher für unabdingbar für die Aufrechterhaltung der Gesellschaft, ja der menschlichen Existenz schlechthin, gehalten wurden, spielen in der anderen Gesellschaft keine Rolle. Diese "kann sogar die (...) Götter leugnen oder ihrer spotten, ohne daß alle Himmel einstürzen" (2000:116). Berger/Luckmann bewerten diesen Einfluss des Pluralismus, "die Resistenz traditioneller Wirklichkeitsbestimmungen gegen Veränderungen zu unterminieren", letztlich positiv: "Pluralismus ermutigt sowohl Skepsis als den Willen zu Neuem und wirkt als solcher auf die Wirklichkeitsgewißheit des traditionellen Status quo subversiv" (2000:134).

Auf dem Hintergrund dieser Theorien wird Amy Chuas ausgeprägtes Bedürfnis nach Schwarz-Weiß-Konzepten und Dichotomien verständlicher. Sie erlebt sich als

<sup>56</sup> "Von Marx kommt die Ausgangsvorstellung der Wissenssoziologie: daß das Bewußtsein des Menschen durch sein gesellschaftliches Sein bestimmt wird." (2000:5).

<sup>57</sup> Vgl. Prout (2005:29), s. Kapitel 4.1, der vor "Opposition und Hass" warnt.

Außenseiterin in einer fremden Gesellschaft. Sie versucht die Sinnwelt, in die sie sozialisiert wurde, gegen eine alternative und auf sie von fast allen Seiten 'einprasselnde' Sinnwelt zu verteidigen. Letztlich aber wirkt dieser Einfluss "subversiv".

Die in der primären Sozialisation konstruierte Welt (...) ist dicht und zweifelsfrei wirklich. (...) Erst später kann sich der Mensch den Luxus des Zweifels in bescheidenem Rahmen leisten. Der Protorealismus der Welt ist wahrscheinlich phylogenetisch und ontogenetisch notwendig. (2000:146)

Siehe dazu auch meine Überlegungen zum Zweifel (Kapitel 3.2), der nach Amy Chua's Darstellung im (traditionellen) chinesischen Kinder- und Erwachsenenbild keinen Platz hat, sondern dem (phylogenetisch später auftretenden) modernen, pluralistischen Weltbild zugeordnet ist. Mit der Begrifflichkeit von Berger/Luckmann lässt sich also formulieren, dass Amy Chua in ihrer primären Sozialisation das Chinesische Kind- und Erziehungsmodell internalisiert hat. Es war für sie daher "grundsätzlich", "natürlich" und "selbstverständlich", dass Erwachsene, anders als Kinder, die Zukunft abschätzen und die Kinder angemessen darauf vorbereiten können.<sup>58</sup> Gerade diese Annahme wird von zeitgenössischen Erziehungswissenschaftlern<sup>59</sup> in Frage gestellt. Aus ihrer Sicht wurden die heutigen Erwachsenen in einer gestrigen Zeit sozialisiert und sind, verschärft durch die sich immer schneller wandelnde Welt, nur bedingt in der Lage, ihre Kinder auf die Zukunft vorzubereiten. Im Gegenteil, die Kinder selbst, beispielsweise als 'digital natives', und ihre 'peers' sind wahrscheinlich dazu viel besser in der Lage, indem sie individuell und gemeinsam versuchen, der Welt, in der sie leben, Kohärenz und Sinn zu verleihen (Prout 2005:30).

Wenn verstanden wird, dass Kinder und Kindheiten soziale Konstruktionen sind, gerät die Logik, nach der konstruiert wird, in den Blick. Sowohl 'was Kinder können' als auch 'was Kinder sind', muss nach einem postmodernen Weltbild hinterfragt werden. "Die Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen" (Heinzel, Kränzl-Nagl, Mierendorff 2012:16) sind sozio-historisch sehr verschieden, beispielsweise was die Bestimmung des Alters betrifft, ab dem die jungen Menschen als volljährig, rechtsfähig, geschäftsfähig oder strafmündig erklärt werden. Auch das Unterscheidungskriterium des Alters als solches (das "Konzept der generationalen Ordnung") wird in der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung in Frage

---

58 Vgl. Chua (2012:35): "(...) von selber haben Kinder grundsätzlich keine Lust (...) - deshalb ist es ja so immens wichtig, dass man sich über ihre natürlichen Tendenzen hinwegsetzt (...)."

59 Unter anderem Sir Ken Robinson (2010) in seinem sehenswerten Vortrag *Her mit der Lern-Revolution!*

gestellt. Dieses "sei eine gesellschaftliche Konstruktion und keine 'natürliche Ordnung' und ist primär eines der zentralen Strukturmerkmale moderner Gesellschaften" (Heinzel, Kränzl-Nagl, Mierendorff 2012:15). Sicher ist, dass über "die generationale Ordnung die (Macht-)Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen strukturiert" (2012:21) werden, z.B. ab welchem Alter Menschen politisch oder wirtschaftlich partizipieren können.

### 4.3 Kinder<sup>60</sup> als soziale Akteure

Paradigmatisch für die Moderne war also, anhand des Alters zu bestimmen, ob ein Mensch noch unmündig, nicht 'vollständig' ist: Kinder galten "als Entwicklungswesen" mit normierten Entwicklungsstufen, die entsprechend auch geplant werden können, "als 'Menschen in Vorbereitung' auf ihr Mitglied-Werden in der Gesellschaft". "Als Gegenkonzept" dazu wurde in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung "das Konzept des 'Kindes als eines sozialen Akteurs' (agency) entworfen" (2012:13f.). Danach werden Kinder "als 'hier und jetzt Seiende' wahrgenommen und als aktiv handelnde und interpretierende Subjekte begriffen" (Kränzl-Nagl 2013). Sie werden nicht mehr

als passive Gesellschaftsmitglieder angesehen, die erst als Erwachsene an der Reproduktion von Gesellschaft mitwirken, (...) [sondern] als aktiv beteiligt an der permanenten Reproduktion des Sozialen, der generationalen Ordnung, der Kinderkulturen und des Selbst (...) aufgefasst (Heinzel, Kränzl-Nagl, Mierendorff 2012:12).

Nach dieser Denkweise gestalten Kinder sowohl ihre Umwelt als auch ihre eigene Biographie mit. Vorsicht ist m.E. jedoch geboten bei Formulierungen wie "Mädchen und Jungen (...) sind Akteure ihrer eigenen Biographie" (Bamler, Werner, Wustmann 2010:31), wenn sie für Argumentationen benutzt werden, nach denen es folglich unerheblich sei, in welchen Umständen ein Kind aufwächst, da es selbst verantwortlich sei, was es daraus macht. Wenn dem so wäre, wäre es kaum erklärlich, warum im Vergleich zu anderen Industrieländern in Deutschland Bildung - und damit auch zukünftiges ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (Bourdieu 1992:217f.) - am stärksten herkunftsabhängig ist<sup>61</sup>, während am anderen Ende der Skala die

---

60 Unter der Perspektive, dass es 'die Kinder' als essentialistische Kategorie, als ontologisches Phänomen nicht gibt, ist die weitere Verwendung des Begriffs 'Kind/Kinder' problematisch. Bei der Verwendung des Begriffs im Rahmen dieser Arbeit sollte daher bedacht werden, dass hiermit die immer noch objektiv existierende (siehe vorheriges Kapitel) Kategorie gemeint ist.

61 Dieser seit Jahren bekannte Befund wird durch aktuelle Studien erneut bestätigt:

Autorengruppe Bildungsberichterstattung, (2012): Bildung in Deutschland, Friedmann (2012): OECD-Studie, Preuß (2012): Chancengerechtigkeit.

skandinavischen Länder stehen, in denen sowohl der Zugang der Kinder zu Betreuung und Bildung als auch das Erreichen von Bildungsabschlüssen hochgradig unabhängig ist von der sozialen Herkunft und Familienform (Prout 2005:23). Gerade in Deutschland gilt also, dass "'sozialer Ausschluss' (ein etwas breiteres Konzept als Armut) über Generationen hinweg weitergegeben wird" (Prout 2005:22). Dem Konzept des Kindes als Akteur sollten daher "keinesfalls radikal-konstruktivistische Konzepte zugrunde gelegt werden" (Heinzel, Kränzl-Nagl, Mierendorff 2012:13), nach denen eine objektive Welt bezweifelt wird, die dem Konstrukteur als nicht einfach wertzuschätzende "Gegenständlichkeit" begegnet (Berger, Luckmann 2000:64). Kinder sind vielmehr "Mit-Konstrukteure" (Heinzel, Kränzl-Nagl, Mierendorff 2012:23) der Gesellschaft und ihres Lebenslaufs.

"Ähnlich bzw. zeitlich parallel [zur Entwicklung des agency-Konzepts] verlief die Entwicklung in den Kinderrechten, wie dies in der UN-Kinderrechtskonvention zum Ausdruck kommt" (Kränzl-Nagl 2013). Auf diesem Hintergrund wird deutlich, wie stimmig Amy Chuas Ablehnung individueller Rechte für Kinder ist (Chua 2012:27f.). Nach dem Chinesischen Modell sind Kinder primär (Erziehungs-)Objekte, Entwicklungswesen und zukünftige Gesellschaftsmitglieder. Rechte in der Gegenwart haben hier keinen Platz. Kinderrechte und die damit einhergehende Beschränkung erwachsener Autorität wurden erst in der postmodernen individualisierten Gesellschaft wünschenswert, in der den Erwachsenen bewusst wurde, dass sie die Zukunft kaum mehr vorhersehen können, und "Entscheiden, Entscheiden *können* und Entscheiden müssen, zentrale Momente" (Pech 2008:96) geworden sind. Denn die frühe Partizipation, das frühe Mitentscheiden ist ein wesentlicher Faktor für spätere Teilnahme und Engagement.<sup>62</sup>

Agency, Kinderrechte und frühe Partizipation implizieren, die Willensäußerungen des Kindes ernst zu nehmen, sobald es seinen Willen äußern kann<sup>63</sup>, was nicht heißt, dass jeder Wille, Wunsch, Bedürfnis erfüllt wird, denn auch alle anderen Mitglieder der Gemeinschaft haben ihren Willen, Wünsche, Bedürfnisse. Es impliziert, ihnen so früh wie möglich Verantwortung und Entscheidungen anzuvertrauen, weil man davon

---

62 Man spricht daher auch von einer Reproduktion der Partizipation. Eine Studie des Kinderhilfswerks, in der mehr als 900 ehrenamtlich Aktive sowie Bundes-, Landes- und Kommunalpolitiker\_innen befragt wurden, ergab: Mehr als drei Viertel der Befragten, bei den Politiker\_innen sind es sogar mehr als 85%, haben sich bereits in der Kindheit und Jugend engagiert. (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2007)

63 Obwohl auch in der Postmoderne die gesellschaftliche Konvention gilt, dass Kinder nicht 'ich will' zu sagen haben. Darauf folgt stereotyp die Korrektur: 'Das heißt nicht, ich will, sondern ich möchte'.

ausgeht, dass ein Kind das grundlegende Bedürfnis hat, einer Gemeinschaft anzugehören, ein "Homo socius" (Berger, Luckmann 2000:54) zu sein und nicht über Druck, Zwang, Belohnung, Bestrafung zu den Verhaltensweisen gezwungen werden muss, die in dieser Gemeinschaft als selbstverständlich und sinnvoll angesehen werden. Allerdings ist dies sicherlich einfacher in Gesellschaften, in denen es keine pluralistischen Ansichten darüber gibt, was selbstverständlich und sinnvoll ist.

(...) children, like adults, live in a pluralistic society. A range of competing, complementary and divergent values and perspectives from parents, school, the media, the consumer society and their peer relations confronts them. (...) It becomes, therefore, important to understand children as individually and collectively trying to make coherence and sense of the world in which they live.

30

## 5 Resümee

Es sind also die Kinder, die selbst als Akteure in der Gesellschaft Kohärenz und Sinn in die konkurrierenden und abweichenden Werte und Perspektiven bringen müssen. Welche Fähigkeiten unterstützen sie dabei am besten? Womit behindern wir sie?

Der Kreis schließt sich, und ich bin wieder bei der Frage nach "der besten Erziehung". Ich muss ehrlich anerkennen, dass der "Standort" (Berger, Luckmann 2000:8) meines Denkens die postmoderne, 'westliche' Gesellschaft ist. Aus dieser Sicht sind Globalisierung und die damit einhergehende zunehmende innergesellschaftliche Heterogenität eine Realität, die niemand, auch keine Gesellschaft, wegwünschen oder aufhalten kann. In dieser Situation können und müssen wir uns nicht entscheiden zwischen einem Chinesischen oder Westlichen Erziehungsmodell. Die Komplexität der postmodernen Welt lässt sich nicht weder durch ein, noch durch zwei 'richtige Erziehungsmodelle' bewältigen. Wir können für unsere Kinder in der pluralistischen, individualisierten, medialen und digitalen Gesellschaft keinen Schonraum schaffen, in dem sie eindeutigen Werten, Perspektiven und einfachen Orientierungen für ihr Handeln begegnen.

Stattdessen können wir ihnen das, heute noch oft 'kontrafaktische', Zutrauen entgegen bringen, dass sie selbst, nicht nur als 'digital', sondern als 'pluralistic natives', besser als die Alten in dieser Welt Kohärenz erzeugen können. Kontrafaktisch nenne ich dieses Zutrauen, weil auch in der postmodernen Gesellschaft Kinder 'faktisch' noch als unmündig und inkompetent konstruiert werden. Beides wird ans Alter gebunden, womit lediglich verschleiert wird, dass auch Erwachsene 'Entwicklungswesen' und hin und wieder unmündig sind. Wir können Kinder unterstützen, mit konkurrierenden

Wahrheiten umzugehen, weil sie Reflexionskompetenz entwickeln, wenn wir selbst Perspektiven reflektieren. Und wir können sie unterstützen, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen, wenn wir diese Möglichkeit nicht durch Druck, Belohnung, Bestrafung wegnehmen.

Ich mag die Subversivität des Pluralismus, der Menschen ermöglicht, immer mehr zu verstehen, dass sie nicht die eine wahre Antwort kennen, aber Antworten, die sie verantworten müssen.<sup>64</sup> Mir gefällt die Infragestellung essentialistischer Sichtweisen auf das 'Wesen des Kindes'. Wenn man danach sucht, was man meist tut, wenn man versucht, Prinzipien aufzustellen, sollte man sich an die Metapher der sieben Blinden erinnern, die versuchen, die Identität eines 'Objektes' zu erkennen und dabei gleichermaßen richtig wie falsch liegen, wenn sie es für einen Stamm, eine Schlange, ein Seil, einen Speer usw. halten. In einer anderen Wirklichkeit, die ebenfalls noch dekonstruiert werden muss, ist es ein Elefant.

Die Arbeit mit der Grounded-Theory-Methodologie empfand ich letztlich als sehr bereichernd. Es war spannend, die Interpretationen von Amy Chuas Kind-, Erwachsenen- und Gesellschaftsbild, die ich mit der GTM erarbeitet hatte, in vielen Aspekten der sozialwissenschaftlichen Forschung wieder zu finden. Wichtiger aber ist mir, dass ich den Eindruck hatte, Amy Chua immer besser zu verstehen, sie mehr und mehr als ganzen - und damit widersprüchlichen - Menschen wahrnehmen zu können. Insofern ist die qualitative Forschung tatsächlich dazu geeignet, "Anschluss an die Sicht der Befragten" zu bekommen (Mey, Mruck 2009:3).

Das fiel mir häufig nicht leicht, lieber hätte ich klare Bewertungen und Einordnungen (CM ja/nein, CM wahr/falsch) vornehmen wollen. Manchmal übernahm ich bis zu einem gewissen Grad ihre Position: Sollte ich mich nicht doch mehr für eine gezielte Förderung meines Sohnes einsetzen? Würde ich ihn damit nicht besser unterstützen, seine Potentiale zu entfalten, selbstbewusst und leistungsfähig zu werden? Beförderte ich mit meinem bisherigen Erziehungsstil nicht tatsächlich Anspruchshaltung und Bequemlichkeit? Ich weiß es nicht und will an dieser Stelle keine Analyse meines Erziehungsstils beginnen, aber ich freue mich über diese Verunsicherung meines Kindbilds und Erziehungsmodells. Ich bin damit dem Ziel, mein eigenes Schwarz-Weiß-Denken aufzuweichen, ein Stück näher gekommen, sicherlich näher als es mir mit

---

<sup>64</sup> Das ist die optimistische Sicht. Aus einer pessimistischen Sicht könnte man auch zunehmenden Fundamentalismus wahrnehmen als "Stützkonzeption für die eigene Sinnwelt" (Berger, Luckmann 2000:115). Siehe auch Prout (2005:29).

einer rein theoretischen Arbeit über die Konstruktion von Kindern und ihrer Erziehung gelungen wäre. Zwei Dinge wurden mir jedoch klarer:

Erstens wäre ich ohnehin nicht zu jener Vorbildhaftigkeit in der Lage, die ich in der Analyse als eine notwendige Vorbedingung für Chuas Erziehungserfolg identifiziert habe: Abends nach einem anstrengenden Arbeitstag stundenlang und jahrelang Kenntnisse und Fertigkeiten zum Hobby meines Kindes zu erwerben; alles, was ich bin und tue, auf die Zukunft meines Kindes auszurichten. Zweitens bin ich wohl doch zu stark von einem, wie Chua es nennt, "romantisierenden" (117) westlichen Weltbild geprägt: Ich weiß nicht und will es auch nicht wissen, was genau aus meinem Kind wird, aber ich will tun, was ich kann, um ihm Lebensfreude zu vermitteln und Vertrauen in seine Potentiale, die es erschaffen und entwickeln kann, wenn und wie es will. "Ich wünschte, ich hätte den Mut gehabt, mein eigenes Leben zu leben", ist das erste von "fünf Dingen, die Sterbende am meisten bereuen" (Kruse 2012). Ich will die Träume meines Kindes nicht beschneiden und schon gar nicht, will ich seine Träume *für* es träumen. "Höherfliegende Träume *für* ihre Kinder", das möchte ich "chinesischen Eltern [nicht] voraus haben" (Chua 2012:14, Hervorh. P.B.).

## Quellenverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, W. Bertelsmann Verlag (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. URL: <http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10203> [25.04.13].
- Bamler, Vera; Werner, Jillian; Wustmann, Cornelia 2010: Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim und München, Juventa Verlag.
- Baumgart, Franzjörg (Hrsg.) (2004): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. 3., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne (2011): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodiervverfahren der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1966/<sup>17</sup>2000): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Baumgart, F. (Hrsg.), Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. 3., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Breuer, Franz; Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Charmaz, Kathy C. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Chua, Amy (2012): Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte. München: dtv.
- Corbin, Juliet M. (2011): Eine analytische Reise unternehmen. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Deutscher Bundestag: Grundgesetz. URL: [http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg\\_01.html](http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01.html) [25.04.13].
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (2007) (Hrsg.): »Vita gesellschaftlichen Engagements«, Eine Studie zum Zusammenhang zwischen früherer Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter.
- Dilger, Martin (2000): Grounded Theory. Ein Überblick über ihre charakteristischen Merkmale. Freie Universität Berlin.
- Durkheim, Émile (2004): Erziehung, Moral und Gesellschaft. In: Baumgart, F. (Hrsg.), Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. 3., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Friedmann, Jan (2012): OECD-Studie. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/oecd-studie-bildung-auf-einen-blick->



- schoenes-sattes-deutschland-a-855073.html [25.04.13].
- Gibran, Khalil (2003): Der Prophet. München: dtv.
  - Heinzel, Friederike; Kränzl-Nagl, Renate; Mierendorff, Johanna: Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), H.1, 9-37.
  - Hentig, Hartmut von (1998): Vorwort. In: Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. München: dtv. S. 7-44.
  - Holzkamp, Klaus (1997): Schriften I. Ausgrenzung. Normierung. Widerstand. Hamburg: Argument.
  - Holzkamp, Klaus (1992), Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. URL: <http://www.kritische-psychologie.de/texte/kh1992a.html> [25.04.13].
  - Hungerland, Beatrice (2008): Was ist Kindheit? Fragen und Antworten der Soziologie. In: Luber, E. & Hungerland, B. (Hrsg.), Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis. Weinheim, München: Juventa.
  - Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten (2. überarb. Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2.
  - Kelle Udo (2011): "Emergence" oder "Forcing"? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
  - Kränzl-Nagl, Renate (2013): Der Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung: Vom natürlichen zum sozialen Phänomen. URL: [http://www.kinderrechte.gv.at/home/thema-des-monats/mehr-dazu/idart\\_519-content.html](http://www.kinderrechte.gv.at/home/thema-des-monats/mehr-dazu/idart_519-content.html) [25.04.13].
  - Kruse, Niels (2012): Was Sterbende am meisten bereuen. URL: <http://www.stern.de/panorama/buch-einer-krankenschwester-was-sterbende-am-meisten-bereuen-1782966.html> [12.05.13].
  - Mackinnon, Donald (2003): Functions of Schooling, In: Maybin, J.; Woodhead, M. (Hrsg.), Childhoods in Context. Chichester, UK: Wiley.
  - Mey, Günter; Mruck, Katja (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
  - Mey, Günter; Mruck, Katja (2009): Methodologie und Methodik der Grounded Theory. URL: [https://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-ahumanw/mitarbeiter/lehrende/mey/veranst/GTM\\_Mey-Mruck\\_in\\_Kempf-Kiefer\\_2009\\_printproof.pdf/index\\_html](https://www.hs-magdeburg.de/fachbereiche/f-ahumanw/mitarbeiter/lehrende/mey/veranst/GTM_Mey-Mruck_in_Kempf-Kiefer_2009_printproof.pdf/index_html) [12.05.2013].
  - Ming Liu, Betty (2011): Parents like Amy Chua are the reason why Asian-Americans like me are in therapy. URL: <http://bettymingliu.com/2011/01/parents-like-amy-chua-are-the-reason-why-asian-americans-like-me-are-in-therapy/> [09.05.13].
  - Muckel, Petra (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

- Pech, Detlef (2008): Bildung und Kindheitswissenschaften. Überlegungen zu einem vernachlässigten Verhältnis. In: Luber, E. & Hungerland, B. (Hrsg.), Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis. Weinheim, München: Juventa.
- Peirce, Charles S. (1877): The Fixation of Belief. URL: <http://peirce.org/writings/p107.html> [09.05.13].
- Preuß, Roland (2012): Chancengerechtigkeit. <http://www.sueddeutsche.de/bildung/chancengerechtigkeit-an-deutschen-schulen-mangelhaft-bis-ungenuegend-1.1306217> [09.05.13].
- Prout, Alan (2005): The Future of Childhood. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- Robinson, Sir Ken (2010): *Her mit der Lern-Revolution!* URL: [http://www.ted.com/talks/lang/de/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution.html](http://www.ted.com/talks/lang/de/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html) [12.05.13].
- Schulz von Thun, Friedemann (1981): Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt.
- Schwarck, Stefan (2012): Daumen hoch, Daumen runter. KSA 4.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Auflage. München: Fink Verlag
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Wikipedia (2013): Scheinkausalität. URL: [http://de.wikipedia.org/wiki/Typen\\_von\\_Argumenten#Scheinkausalit.C3.A4t](http://de.wikipedia.org/wiki/Typen_von_Argumenten#Scheinkausalit.C3.A4t) [09.05.13].

## **Eigenständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Stellen, die anderen Quellen im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind durch Angaben der Herkunft kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Stendal, 13.05.2013

## **Anhang: CD mit Rohmaterial zum Forschungsprozess**