Monika Witzke

Moralerziehung in der Familie

Eine empirische Studie über reziproke Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten in Eltern-Kind-Beziehungen mit Fokus auf moralbezogene Regelbrüche sowie Leit-, Selbst- und Fremdbilder

forschung k linkhardt

Witzke

Moralerziehung in der Familie

Monika Witzke

Moralerziehung in der Familie

Eine empirische Studie über reziproke Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten in Eltern-Kind-Beziehungen mit Fokus auf moralbezogene Regelbrüche sowie Leit-, Selbst- und Fremdbilder

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine partiell überarbeitete Version einer Dissertation,
die im Jahr 2018 unter gleichnamigem Titel im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Augsburg
angenommen wurde.
Gutachter: Prof. em. Dr. Hildegard Macha, Prof. Dr. Werner Schneider.
Tag der mündlichen Prüfung: 25.09.2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.kg © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2386-9

Zusammenfassung

Die Familie ist derjenige Teilbereich der Gesellschaft, in welchem ‚Moral' i.d.R. biographisch als erstes entwickelt und gelebt wird. Aber nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene, so die Annahme, entwickeln ihr moralbezogenes Wissen, Wollen und Können – und damit verbunden: ihre moralbezogene Identität – in innerfamiliären Erziehungsprozessen weiter.
Das vorliegende Forschungsprojekt beschäftigt sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit der Frage, wie mit moralischen Regeln in Familien umgegangen wird, d.h. mit Regeln, die aus Sicht der befragten Familienmitglieder für alle Menschen gelten sollten. Im Fokus stehen dabei zum einen moralbezogene Regelverstöße und damit u.a. auch die Frage nach diesbzgl. Fehlerkulturen in Familien. Zum anderen werden Leit-, Selbst- und Fremdbilder der Familienmitglieder in ihren symbolischen Äußerungen in der Momentaufnahme in Bezug auf Moralerziehung analysiert. Dabei werden u.a. auch Hinweise auf eine mögliche Erklärung bereichsspezifischer Moral sowie Zusammenhänge zur Entwicklung einer moralbezogenen Identität indiziert.
Die Untersuchung erfolgt in einer engen Verzahnung von Theorie und Empirie, wobei als theoretisches Fundament der pragmatisch-konstruktivistische Ansatz George Herbert Meads in Verknüpfung u.a. mit Wolfgang Sünkels Erziehungstheorie dient. So wird auch für den empirischen Part der Studie ein interaktionistischer und mehrperspektivischer Zugang gewählt und bewusst über die Frage nach unidirektionalen Erziehungsstilen hinausgegangen. Denn betrachtet man den Forschungsstand, werden oftmals nur Eltern (bzw. Mütter) oder Kinder im Kontext von Moralerziehung in den Blick genommen; und werden tatsächlich Interaktionen betrachtet, geschieht dies fast ausschließlich reduziert auf Einflüsse von Eltern auf Kinder. Die vorliegende Untersuchung, mit Blick auf eine gemeinsame Moralentwicklung in der Familie, bearbeitet dieses Forschungsdesiderat. Auch bisher von der Moralforschung vernachlässigte, innerfamiliäre Beziehungen – und darunter insbesondere Machtaspekte v.a. mit Blick auf Vorrechte im Umgang mit moralischen Regeln, aber auch Deutungsmacht u.ä. – werden in der Untersuchung ins Auge gefasst.
Im Rahmen der Studie wurden 102 Familienmitglieder aus 24 Familien vorwiegend qualitativ befragt. Dabei wurden v.a. mittels Einzelinterviews und Familiengesprächen sowohl die *Perspektiven der Kinder* als auch die *der Eltern* jeweils als Momentaufnahme in ihren Verschränkungen untersucht und hierbei auf diversen Abstraktionsebenen gearbeitet.
Ertrag ist nicht zuletzt der Entwurf eines Modells von Moralerziehung in der und als Familienaufführung, in dem die empirischen Ergebnisse der Untersuchung mit den theoretischen Vorüberlegungen unter Zuhilfenahme von Erving Goffmans „Wir alle spielen Theater" synthetisiert werden.

Abstract

In almost all cases, family is biographically the first place human beings develop and practice morality. It is assumed that not only children, but also adults develop their moral knowledge, motivation and abilities thus their moral identity in their intra-family educational processes.
The study asks how family members deal with moral rules, i.e. rules they consider as valid for all human beings. In doing so, one main topic is moral rule breaking and thereby e.g. error cultures in families considering this context. Another point is the meaning of role models, self-images or images of other family members in moral education processes that is analyzed in snapshots. In the course thereof, the study provides indications for a possible explanation of area specific practicing of moral rules and points out connections to the development of a moral identity.
The investigation is carried out in a close interlocking of theory and empiricism, whereby the pragmatic-constructivist approach of George Herbert Mead in combination with Wolfgang Sünkel's educational theory serves as the theoretical foundation. Thus, an interactionist and multi-perspective approach is also chosen for the empirical part of the study and deliberately goes beyond the question of unidirectional educational styles. For if one looks at the state of research, often only parents (or even just mothers) or children are considered in the context of moral education; and if interactions are actually taken into account, this is reduced to influences of parents on children. The present study, with a view to a common moral development in the family, deals with this research desideratum. The study also provides for intra-family relationships that have been neglected by moral research to date – and among them, in particular, aspects of power, especially with regard to privileges in dealing with moral rules, but also power of interpretation and the like.
In the course of the study 102 family members from 24 families were interviewed, mainly qualitatively. The perspectives of the children as well as those of the parents were examined by means of individual interviews and family discussions, each as a snapshot in their entanglements and worked on various levels of abstraction.
The empirical results of the investigation are synthesized with the theoretical preliminary considerations with the help of Erving Goffman's "The Presentation of Self in Everyday Life". Yield is the draft of a model of moral education in and as family performance.

Danksagung

Allen Personen und Institutionen, die zur Erstellung der vorliegenden Arbeit beigetragen haben, möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen.
In besonderem Maße gehört dieser Prof. em. Dr. Hildegard Macha, die mich stets gefördert, mit ihren Anregungen zum Gelingen der Studie beigetragen und nie die Geduld mit mir verloren hat. Schließlich verdanke ich ihr den nötigen ‚Drive', die Arbeit zu einem Abschluss zu bringen. Mein Dank gilt ebenso Prof. Dr. Werner Schneider, der mir bei Bedarf trotz vollem Terminkalender immer beratend zur Seite stand. Auch für das zeitliche Entgegenkommen bin ich beiden sehr dankbar. Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer danke ich für ihre Unterstützung im letzten Teil meiner Promotionsphase.
Weiterhin haben mich über die Jahre viele liebe Kollegen und Kolleginnen mit aufmunternden Worten und anregenden Gesprächen unterstützt, besonders mein Advocatus Diaboli, Dr. Stephanie Handschuh-Heiß – vielen Dank dafür! Auch für die Durchsicht von Teilen der Arbeit danke ich herzlich Myriam Nikolaus-Pannke und Tim Witzke.
Für die Ermöglichung meines Projektes durch Bereitstellung von Haushaltsmitteln danke ich der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg sowie der Ständigen Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs derselben Fakultät für die Gewährung eines Stipendiums aus den Landesmitteln Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre.
Mein herzlichster Dank gilt auch den 24 teilnehmenden Familien, die mir die Studie erst möglich gemacht haben, ebenso wie all denjenigen, die bei der Kontaktaufnahme mit den Familien geholfen haben und aus Gründen der Anonymitätswahrung der Befragten nicht namentlich genannt werden können. Für über die Maßen engagierte Unterstützung danke ich weiterhin allen im Projekt als studentische Hilfskräfte und freiwillige studentische Helfer Tätigen: Sarah Erbach, Franziska Friedemann, Andreas Geppert, Helene Kleber, Dr. Anne-Marie Lödermann, Michael Lutz, Dr. Sina Maren Mayer, Dominic Mühlberger, Dr. Dominik Neumann, Arne Nicklas, Lina Ostermeir, Myriam Nikolaus-Pannke, Katharina Rueß, Wolfgang Schwarz, Enkö Ungurean-Baltres, Melanie Williams und Sonja Zierl.
Nicht zuletzt bin ich meinem Mann und meinen beiden Kindern für den emotionalen Rückhalt sowie ihre Rücksichtnahme und Unterstützung insbesondere in der Endphase dieser Arbeit sehr dankbar.

Juni 2018 Monika Witzke

Inhalt

A Einleitung

1 Themenstellung und Aufbau der Arbeit 13
2 Erkenntnistheoretischer Rahmen und Forschungslogik 17
3 Überblick über den Forschungsstand aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive 21
4 Fragestellung 35

B Theoretische Fundierung

5 Familie 37
5.1 Zum Familienbegriff 37
5.2 Aufgaben des Familienkerns 39
5.2.1 Familienerziehung 40
5.2.2 Identitätsentwicklung in der Familie 60

6 Moral als Erziehungsgegenstand 76
6.1 George Herbert Meads Konzeption von Moral 76
6.2 Moral als Untersuchungsgegenstand 83

7 Zusammenfassende Synthese der theoretischen Vorüberlegung 86

C Methodisches Vorgehen in der empirischen Untersuchung

8 Skizzierung des methodischen Designs des MoKKiE-Projekts 87
8.1 Multiperspektivischer Zugang 87
8.2 Ein erster Überblick über das Erhebungsverfahren 88
8.3 Leitfadengestützte Einzelinterviews mit erzählgenerierenden Elementen 90
8.4 Familiengespräch 92
8.5 Abstraktionsebenen 93
8.5.1 Abstraktionsebene 1: Abstrakte Regeln 93
8.5.2 Abstraktionsebene 2: Vignetten 95
8.5.3 Abstraktionsebene 3: Narrationen 97
8.5.4 Kritische Reflexion des zeitlichen Ablaufs 99
8.6 Sample und Feldzugang 99
8.7 Datenaufbereitungs- und Auswertungsverfahren 107
8.7.1 Aufbereitung der Daten 107
8.7.2 Datenauswertung mittels Inhaltsanalyse 108

D Ergebnisse der Untersuchung

9 Über die Bedeutung von moralbezogenen und konventionellen Regeln in Familien auf der höchsten Abstraktionsebene 112
9.1 Moralische Regeln aus Sicht der einzelnen Familienmitglieder 112
9.2 Zur Differenzierung zwischen Moral und Konvention in den Familien – Ergebnisse des Q-sort-Verfahrens 113

10 Moralische Regeln in der Familienaufführung 117
10.1 Werden moralische Regeln in Familien verhandelt? 117
10.2 Situationsdefinitionen – Zwischen Regelbruch und Machtspiel 117
10.3 Fallkonstrastierung: Moralerziehung in Familien mit kontrastierenden Regelrahmungen – zur Entwicklung einer dramaturgischen Beobachterperspektive von Moralerziehung 119
10.3.1 Familie Wagner: „Was sind wir doch für eine regelfreie Familie?“ 119
10.3.2 Familie Frinzel: Familienaufführung im einschnürenden Regelgürtel 126
10.4 Resümierender Vergleich 139

11 Kinderbilder im Kontext von Moralerziehung 141
11.1 Moralbezogene Kinderbilder im Überblick 141
11.2 Geschwisterkontrastierung und -gleichmachung in der fallanalytischen Gegenüberstellung 148
11.2.1 Familie Callweit: Momentaufnahme einer Durchbrechung der moralbezogenen Geschwisterkonstrastierung 148
11.2.2 Familie Jenner: Versuchte Gleichmachung durch Grenzverschiebungen und ‚Echo-Spiel‘ 151
11.2.3 Resümierender Vergleich 154
11.3 Kinder als Vorbilder? 155
11.4 Kinder als Vermittler? 158
11.5 Fazit 161

12 Mutter- und Vaterbilder in der innerfamiliären Moralerziehung 162
12.1 Elternbilder und Moralerziehung im Kontext der Welten ‚Familie‘ und ‚Beruf‘ 162
12.2 Eltern: Von moralischen Vorbildern und moralbezogenem Nichtkönnen 168
12.3 Vorrechte im Familienkern 173
12.3.1 Erste Skizzierung von Vorrechten im Familienkern 173
12.3.2 Gleichberechtigung im Kontext von Vorrechten – zwei Spielarten 177
12.3.3 Fazit 197
12.4 Erziehung durch moralbezogene Regelbrüche? 197
12.4.1 Gewalt im Familienkern als legitimes Erziehungsmittel und Part der Vaterrolle? 198
12.4.2 Übertretungen moralischer Regeln als pädagogisch förderliche resp. regelgleiche Maßnahmen? 203

13 Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen 206
13.1 Weitgehend homogene Fehlerkultur in Familie Mutzke 210
13.2 Heterogene Fehlerkultur am Beispiel von Familie Taubner 212
13.3 Fazit 214

14 Zusammenfassung der Ergebnisse 215

E Ertrag

15 Synthese der Ergebnisse in der theoretischen Rückbindung: Moralerziehung in der und als Familienaufführung ... 221

16 Diskussion und Ausblick ... 231

Nachwort ... 239

Verzeichnisse ... 241
Literaturverzeichnis ... 241
Abbildungsverzeichnis ... 254
Tabellenverzeichnis ... 254
Anhang ... 254

Siglen

GA I	Joas, H. (Hrsg.) (1987a.): George H. Mead: Gesammelte Aufsätze. Band 1. 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp
GA II	Joas, H. (Hrsg.) (1987b): George H. Mead: Gesammelte Aufsätze. Band 2. 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp
GIG	Mead, G.H. (2008): Geist, Identität und Gesellschaft. Mit einer Einleitung hrsg. von Charles W. Morris. [Nachdr.]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
PS	Mead, G.H. (1969): Philosophie der Sozialität. Aufsätze zur Erkenntnisanthropologie. Einleitung von Hansfried Kellner. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
GMS	Kant, I. (1998a): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie, 5., erneut überprüfter Nachdruck der Ausgabe Darmstadt 1956. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (IV), S. 11–102
KpV	Kant, I. (1998b): Kritik der praktischen Vernunft. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie, 5., erneut überprüfter Nachdruck der Ausgabe Darmstadt 1956. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (IV), S. 107–302
KU	Kant, I. (1998c): Kritik der Urteilskraft. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie, 5., erneut überprüfter Nachdruck der Ausgabe Darmstadt 1956. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (V), S. 237–622
MS	Kant, I. (1998d): Metaphysik der Sitten. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie, 5., erneut überprüfter Nachdruck der Ausgabe Darmstadt 1956. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (IV), S. 309–634
PÄD	Kant, I. (1998e): Über Pädagogik. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie, 5., erneut überprüfter Nachdruck der Ausgabe Darmstadt 1956. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (VI), S. 695–761

A Einleitung

1 Themenstellung und Aufbau der Arbeit

> „Die Vorschriften für den Arzt, um seinen Mann auf gründliche Art gesund zu machen, und für einen Giftmischer, um ihn sicher zu töten, sind in[1] sofern von gleichem Wert, als eine jede dazu dient, ihre Absicht vollkommen zu bewirken. Weil man in der frühen Jugend nicht weiß, welche Zwecke uns im Leben aufstoßen dürften, so suchen Eltern vornehmlich ihre Kinder recht vielerlei lernen zu lassen und sorgen für die Geschicklichkeit im Gebrauch der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken, von deren keinem sie bestimmen können, ob er etwa wirklich künftig eine Absicht ihres Zöglings werden könne, wovon es indessen doch möglich ist, dass er sie einmal haben möchte, und diese Sorgfalt ist so groß, dass sie darüber gemeiniglich verabsäumen, ihnen das Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zu Zwecken machen möchten, zu bilden und zu berichtigen" (GMS, S. 44 [BA 41, 42]).

Im oben angeführten Vergleich von Arzt und Giftmischer, die gleicher Fähigkeiten bedürfen, um ihr Ziel zu erreichen, sich aber in ihrem Wollen resp. ihrer Tätigkeitszielrichtung unterscheiden, verdeutlicht Immanuel Kant die Bedeutung von Moralerziehung, hebt die Signifikanz des Zusammenspiels aller Dimensionen des Erziehungsgegenstands ‚Moral' – Wissen, Wollen und Können (vgl. Sünkel 2013) – hervor (vgl. Kapitel 5.2.1 und 6). Die Familie ist derjenige Teilbereich der Gesellschaft, in welchem ‚Moral' i.d.R. potentiell biographisch als erstes entwickelt und gelebt wird (vgl. z.B. Macha 2004, Giesecke 2005) und damit Anschlusspunkt für Moralerziehung in allen anderen Feldern wie Schule, Betrieb usw. Aber auch Eltern, so die Annahme, entwickeln ihr moralbezogenes Wissen, Wollen und Können – und damit verbunden: ihre moralbezogene Identität – in innerfamiliären Erziehungsprozessen fort. Obgleich es sich beim Thema ‚Moralerziehung in der Familie' um ein genuin pädagogisches handelt, sind erziehungswissenschaftliche Untersuchungen rar. Die wenigen empirischen Untersuchungen zum Thema basieren häufig auf Befragungen nur einer Person aus der Familie. Selbst wenn sowohl Eltern als auch Kinder im Kontext von Moral in den Blick genommen werden, geschieht dies fast ausschließlich reduziert auf die unidirektionale Wirkrichtung der Eltern auf ihre Kinder (vgl. Kapitel 3). Die vorliegende Arbeit setzt an diesem Desiderat an, mit dem Ziel, in „wechselseitige[r] Verwiesenheit von theoretischer Reflexion und empirischer Forschung" (Nunner-Winkler/Edelstein 2000, S. 7), Moralerziehung in der Familie multiperspektivisch aus einem interaktionistischen Blickwinkel zu analysieren und versucht dabei eine Verknüpfung von erziehungswissenschaftlicher Moral- und Familienforschung mit dem Faktor ‚Identität' über symbolische Äußerungen bzgl. Leit-, Selbst- und Fremdbildern der Akteure im Kontext von Moralerziehung und ihr inhärenten Machtaspekten. Ein Schwerpunkt wird auf moralbezogene Regelbrüche gelegt. Es wird wie folgt verfahren:
Zunächst wird nach dieser Einleitung in die Themenstellung und dem Überblick über den Aufbau der Arbeit (Kapitel 1) der erkenntnistheoretische Rahmen im Anschluss an George Herbert Mead in Kombination mit der Forschungslogik dieser Arbeit, Kelle und Kluge (2010) folgend, dargelegt (Kapitel 2) sowie der Forschungsstand überblickt (Kapitel 3) und darauf basierend

1 Zusatz von B.

eine Fragestellung gewonnen (Kapitel 4). Daraufhin wird in einer theoretischen Fundierung der hier grundgelegte Begriff von Familie dargelegt, welcher diese im Kern als Erziehungsinstitution per Gesetz kennzeichnet (Kapitel 5.1), um dann auf Aufgaben von Familie einzugehen (Kapitel 5.2). Nach einem kurzen allgemeinen Überblick wird dabei – an die Definition von Familie anknüpfend – ein Schwerpunkt auf Erziehung gesetzt: Anhand einer kritischen Reflexion von Wolfgang Sünkels eher ungewöhnlicher Begrifflichkeit und Erziehungstheorie wird eine Basis geschaffen, die u.a. die Analyse sowohl von expliziten als auch von impliziten Vermittlungs- und Aneignungsprozessen bzgl. Moral und die Betrachtung von Reziprozität gemeinsamer Entwicklung aller Familienmitglieder im Familienkern mit Blick auf Moral ermöglicht. Nach dieser allgemeinen theoretischen Fundierung von Erziehung werden – als ein bedeutender Aspekt von Familienerziehung – Beziehungen im Familienkern nach außen und innen skizziert, wobei erstere auf Grund der Fragestellung nur kurz Berücksichtigung finden und mit Blick auf letztere insbesondere Machtaspekte herausgearbeitet werden, da diese Konfliktpotential des Umgangs mit moralischen Regeln tragen. Weiterhin wird die Bedeutung von Raum und Zeit für Erziehung im Rahmen dieser Arbeit angerissen (Kapitel 5.2.1).
Ein weiteres Augenmerk bei den Aufgaben von Familie wird neben Erziehung auf Identitätsentwicklung gelegt (Kapitel 5.2.2). Dabei wird das Thema der Erziehung, ausgeweitet auf die Interaktionsdimension, fortgeführt und bereits erste theoretische Implikationen für das Thema ‚Moral als Erziehungsgegenstand' vorbereitend eingeführt. Auf Subjektebene ist die Balancierung zwischen Individuellem und Gemeinschaftlichem in der Familie zu erarbeiten. Von besonderer Bedeutung stellte sich in den empirischen Daten das Thema der Anerkennung heraus, weshalb dieses im Vergleich zum Überlegenheitsgefühl auch theoretisch mit Blick auf Familie im Rahmen von Identitätsentwicklung umrissen wird. Inspiriert von Kersten Reich werden dann als eine weitere, identitätstheoretisch bedeutsame Grundlage von Interaktion und Moralerziehung Selbst- und Fremdbilder in Familien aufgegriffen. Dabei geht es zunächst um die Begriffsklärung und die erziehungsrelevante kommunikationstheoretische Einbettung von Selbst- und Fremdbildern sowie die Ergänzung um die Dimension der Leitbilder. Daraufhin werden aktuelle Bilder von Kindern, Müttern, Vätern und Geschlechtern gezeichnet, v.a. gestützt auf den Familienleitbildsurvey (Schneider/Diabaté u.a. 2015). Aber nicht nur die Subjektebene, sondern auch die des Familiensystems gilt es bei der Identitätsentwicklung in der Familie mitzudenken, weshalb diese im Anschluss als Herstellung von Familie (Doing Family) nach innen und außen im Kontext von Differenzbearbeitung im Spannungsverhältnis von Einheit und Fremdheit gezeichnet wird. Das Kapitel schließt mit einem Exkurs zur Dramaturgie von Moralerziehung.
Nachdem das Feld ‚Familie' skizziert und mit den Erläuterungen zu Erziehung und Identitätsentwicklung eine erste theoretische Fundierung für Moralerziehung geschaffen wurde, wird Moral als Gegenstand von Erziehung in dieser Arbeit und als ein Rahmenelement der Fragestellung erörtert (Kapitel 6). Hierzu wird die pragmatisch-konstruktivistische Perspektive George Herbert Meads auf Moral nachgezeichnet, welche Identitätsentwicklung mit Moral und Interaktion – und damit auch Erziehung – in Ermöglichung einer Balance von Individuum und Gemeinschaft – verbindet und die Basis für eine Definition der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' darstellt (Kapitel 6.1). Im Anschluss an Meads Theorie, und z.T. in Abgrenzung davon, wird der Moralbegriff für die empirische Untersuchung von Moralerziehung in der Familie unter Fokussierung auf den Teilbereich von moralischen Regeln fruchtbar gemacht (Kapitel 6.2).
Die dargestellten theoretischen Hintergründe liefern v.a. „sensitizing concepts" im Sinne Blumers für das empirische Forschungsprojekt „Moralbezogene Konzepte und Ko-Konstruktio-

nen[2] in Eltern-Kind-Beziehungen (MoKKiE)". Dieses theoretische Skelett wird in einem nächsten Schritt in einer Zusammenschau skizziert, um die Basis für die Generierung des empirischen Fleisches zu schaffen (vgl. Kelle/Kluge 2010) (Kapitel 7).
Es folgt eine Beschreibung des Designs der vorwiegend qualitativen Untersuchung (Kapitel 8). Dabei wird zunächst auf den multiperspektivischen Zugang im Rahmen der Kombination offener und strukturierender Methoden des Projekts eingegangen, mit denen Äußerungen von Perspektiven auf einer persönlichen und einer transindividuellen Ebene erhoben werden sollen (Kapitel 8.1). Nach einem ersten Überblick über das Erhebungsverfahren (Kapitel 8.2) werden die verwendeten Erhebungsmethoden – die leitfadengestützten Interviews mit einem Exkurs zu Interviews mit Kindern (Kapitel 8.3) sowie die Familiengespräche (Kapitel 8.4) – vorgestellt sowie die Erhebungsinstrumente mit Blick auf die ihr bis zu drei inhärierten Abstraktionsebenen – der abstrakten, hypothetisch situativen und erlebten Ebene – erläutert und der zeitliche Ablauf der Untersuchung kritisch reflektiert (Kapitel 8.5). Im Anschluss folgt eine Skizzierung des Samplings, des Samples, welches 24 Familien umfasst, sowie des Feldzugangs (Kapitel 8.6), daraufhin das Vorgehen bei der Datenaufbereitung sowie der Auswertung mittels Inhaltsanalyse (Kapitel 8.7), um dann die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorzustellen:
Insgesamt wird in der Ergebnisdarstellung zwischen den Ebenen des Überblicks über alle Befragten, alle Familien und Einzelfallanalysen auf der persönlichen und transindividuellen Ebene changiert. Zunächst geht es um die Bedeutung von moralischen und konventionellen Regeln in Familien, d.h. es folgt ein Überblick über die symbolischen Äußerungen aller Befragten mit Blick auf Geltungszuschreibungen und Regelexplikationen bzgl. moralischer und konventioneller Regeln im Sinne Turiels (1983) und eventuellen Zusammenhängen zwischen den Regeldeutungen und -geltungen auf der abstrakten Ebene als Ausgangsbasis (Kapitel 9). Im Anschluss stehen moralische Regeln in der Familienaufführung im Fokus: Nach dem Nachgehen der Frage, ob moralische Regeln und Familien verhandelt werden und einer kurzen Herausstellung der Bedeutung von Situationsdefinitionen werden fallkontrastierend zwei Familien mit in ihrem Umfang, ihrer Komplexität, Präsenz und Flexibilität unterschiedlichen Regelsystemen hinsichtlich Moralerziehung gegenüber gestellt und die Bedeutung der dramaturgischen Ebene Goffmans (2017) im Kontext von Moralerziehung exemplarisch aufgezeigt, an die in der weiteren Analyse angeschlossen wird (Kapitel 10). Dafür werden erst die in der Studie geäußerten, moralbezogenen Kinderbilder skizziert, auf Aspekte ihrer Verwendung im Rahmen innerfamiliärer Moralerziehung v.a. im Kontext von Macht aufmerksam gemacht und der Frage nachgegangen, ob Kinder ihren Eltern gegenüber auch als Vorbilder und Vermittler agieren und als solche gesehen werden (Kapitel 11). Im nächsten Schritt stehen Bilder bzgl. Eltern im Rahmen von Moralerziehung im Fokus (Kapitel 12). Hier werden die Eltern zunächst – soweit für Moralerziehung relevant – in ihren Rollen zwischen den Welten Familie und Beruf und entsprechender, in der Untersuchung ersichtlicher Ressourcenverteilung in der innerfamiliären Moralerziehung beschrieben sowie im nächsten Punkt mit Blick auf Regelkonformität, eine Rolle als moralisches Vorbild und elterlichem Nichtkönnen. Als eine Schnittstelle von Inhalts- und Beziehungsebene moralbezogener Familienerziehung wird ein Schwerpunkt dann auf offene und heimliche Vorrechtsäußerungen von Eltern u.a. im Kontext von Vater- und Elternbildern in der Moralerziehung gesetzt und dabei u.a. zwei kontrastierende Inszenierungen von innerfamiliärer

2 Der Begriff der Ko-Konstruktion wurde gewählt, um die Reziprozität von Konstrukteur und Anderen – auch in symbolisch-gedachter Form – bei der Aneignung der Disposition ‚Moral' und ihrer Ausübung zu kennzeichnen; auch wenn diese Tätigkeiten als solche aktive Herstellungsleistungen des jeweiligen Subjekts sind, ist die Bedeutung der Sozialität mitzudenken.

Gleichberechtigung mit Blick auf Vorrechte gegenübergestellt. Weiterhin wird auf die Frage nach Erziehung mittels moralbezogener Regelbrüche, in dessen Rahmen zunächst ein Hauptaugenmerk auf Gewalt im Familienkern gelegt und dann auf als pädagogisch wertvoll betitelte Regelverstöße sowie solche, die mit Regelgleichheit begründet werden, eingegangen werden. Als letzter Aspekt der Ergebnisdarstellung werden Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen skizziert (Kapitel 13).
Abschließend werden die Ergebnisse der Studie zusammengefasst (Kapitel 14), theoretisch in einem Modell von ‚Moralerziehung in der und als Familienaufführung' zurückgebunden (Kapitel 15) sowie diskutiert und ein Ausblick aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gegeben (Kapitel 16).

2 Erkenntnistheoretischer Rahmen und Forschungslogik

Ziel von Wissenschaft – und damit auch dieser Arbeit – ist es, Erkenntnis zu befördern und Wahrheit zu suchen. Angesichts des mindestens seit der griechischen Antike immer wieder aufflammenden Gedankens der Unmöglichkeit des Erkennens einer absoluten Wahrheit bleibt zu fragen, welcher erkenntnistheoretische Rahmen hier zugrunde gelegt wird.
Als Hintergrundfolie der Arbeit, also nicht nur erkenntnistheoretisch, fungiert – trotz der nicht unproblematischen Literaturlage[3] und zum Teil überholter Ansichten etwa bzgl. der Symbolgenese (vgl. Jörissen 2010, 2000) – George Herbert Meads Theorie u.a. auf Grund der Betonung des fehlbaren Charakters von Wahrheit, der Idee einer zwischen Individuum und Gesellschaft ausbalancierten, also das Individuelle nicht unterdrückenden und implizit Beziehungen berücksichtigenden Moral mit Blick auf das Gemeinwohl – welches auch das betreffende Individuum einschließt –, des sozialen und prozessualen Charakters des ‚Self', der körperlichen Situiertheit des Menschen und nicht zuletzt der Perspektivenübernahme (siehe Joas 2012, S. VIII; Jörissen 2010). Meads Ansatz birgt also großes Potential was die Untersuchung von Interaktionen in Familien – zu denen auch Erziehung gehört – und Moral anbelangt. Er ist aber auch erkenntnistheoretisch von Interesse. Seine späteren Schriften[4] werden im Nachhinein als pragmatisch-konstruktivistisch bezeichnet (vgl. Jörissen 2007, Kellner 1969). Es handelt sich dabei jedoch um keinen (!) radikalen Ansatz, der etwa von operationaler Geschlossenheit autopoietischer Systeme und damit der Unmöglichkeit von Pädagogik ausgeht (vgl. Pongratz 2004).
Erkennen meint nach Mead einen Prozess, in dem man das Problematische aufdeckt – oder positiver[5] formuliert: eine Fragestellung entdeckt (vgl. PS, S. 74). Wahrheit existiert ausschließlich in Relation zu einer problematischen Situation – alles außerhalb des Problems ist einfach da und kann erst im Rahmen einer Problem- bzw. Fragestellung bzgl. seines Wahrheitsstatus' bewertet werden (vgl. PS, S. 44). Demzufolge ist es unerheblich, ob „[...] die uns zugängliche Erfahrung[6] in irgendeiner Welt oder Erfahrung enthalten ist, welche jene transzendiert" (PS, S. 237). Dies bedeutet nicht, dass Abstraktionen sinnlos sind. Im Denken ist eine Annäherung an dauerhafte Strukturen und ihren Gesetzmäßigkeiten möglich – unter einer konkreten Problemstellung

3 In den 1930ern posthum erschienenen Büchern ist nicht ersichtlich, auf welcher Basis die Herausgeber ihre Auswahl trafen, Texte kürzten, auseinanderrissen und in neue Formen mit neuen Überschriften brachten. Weiterhin wurden diverse Texte anhand studentischer Mitschriften erstellt und von den Herausgebern ergänzt und umformuliert, so dass auch bei zentralen Passagen etwa in „Mind, Self, and Society" nicht mit Sicherheit festgestellt werden kann, ob sie tatsächlich von Mead stammen (vgl. dazu Joas 2012, S. XIIf, 8).

4 „Insbesondere zu nennen wären die Aufsätze „Die Genesis der Identität und die soziale Kontrolle" (1925) und „Die objektive Realität der Perspektiven" (1927), die aus dem Nachlass stammenden Texte über „Wissenschaft und Lebenswelt" und „Das physische Ding" sowie der posthum im Jahr 1932 erschienene Band „The Philosophy of the Present" [...]" (Jörissen 2007, S. 184).

5 Wiechmann (2013) problematisiert im Hinblick auf die Definition von Kompetenz über den Problembegriff bei Weinert (2001) die Auffassung, dass das Leben dann als Problembewältigung aufgefasst wird und plädiert für einen Geist, bei dem es darum geht, sich von der Sache um ihrer selbst willen erfüllen zu lassen. Beim Vorwurf der Unmoralität der Basis des Weinertschen Kompetenzbegriffs – dem Problemlösen – übersieht Wiechmann jedoch den der Definition inhärenten Aspekt der Verantwortung. Mit Meads Konzeption von Moral wird in dieser Arbeit versucht, das Problemlösen – unter diversen Voraussetzungen – überzeugend als Basis eines Moralbegriffs darzulegen (vgl. Kapitel 6.1).

6 Mead konzipiert „[...] Erfahrung als Verhalten oder Handeln und nicht als eine Abfolge von Bewußtseinszuständen (sic!) [...]"(PS, S. 79) und damit als wesentliche Bedingung von Realität. Probleme entstehen in der Erfahrung – nicht in einem von außen betrachtendem Bewusstsein – und können in ihrem Bereich gelöst werden (vgl. PS, S. 63, 65).

(vgl. PS, S. 62). Diese Situativität ist an Meads Zeitphilosophie[7] gekoppelt: Realität existiert, so Meads provokant anmutende These, nur in einer Gegenwart, wohingegen Vergangenheit und Zukunft nicht existieren (PS, S. 229). Gegenwart wird jedoch von der Vergangenheit bedingt (vgl. PS, S. 246) und stets mit Blick auf ein in der Zukunft liegendes Ziel organisiert (vgl. Jörissen 2000). Vergangenheiten sind zwar nicht wiederholbar (PS, S. 242), für immer vergangen und damit scheinbar „[...] dem Einfluß (sic!) von Ereignissen entzogen, die in unserem Verhalten oder in der Natur neu entstehen" (PS, S. 232). Allerdings wird Vergangenheit immer unter einer gegenwärtigen Problemstellung in einer konkreten Situation von einem Akteur betrachtet (Perspektivität). Die so eingenommenen Perspektiven betrachtet Mead unter Bezugnahme auf Whitehead nicht als Verzerrungen vollkommener Strukturen oder „Selektionen des Bewußtseins (sic!) aus einer Gegenstandsmenge, deren Realität in einer Welt der Dinge an sich (noumenal world) zu suchen ist" (PS, S. 215), sondern vielmehr wird eine solche noumenale Welt ersetzt durch die „Gesamtheit der Perspektiven in ihren Wechselbeziehungen zueinander" (PS, S. 213) und letztere zum Substrat von Wissenschaft erklärt (vgl. PS, S. 215). Diese Perspektiven können einer gemeinsamen Gegenwart angehören, sofern „alle am sozialen Prozess beteiligten Individuen die Perspektiven der anderen einnehmen" (Jörissen 2007, S. 188) und so die verschiedenen Zeitebenen mittels Symbol überbrücken[8]. Denn auf der Basis der Minkowskischen Relativitätstheorie setzt Mead – Whitehead folgend – anstelle eines absoluten Raum-Zeit-Systems – mangels fester Bezugspunkte – raumzeitlich strukturierte Prozesse, die an Wahrnehmungsereignisse gekoppelt sind, in denen sich räumliche Muster von Hier und Da sowie zeitliche von Jetzt und Dann wiederholen (vgl. PS, S. 212f).

Das gesamte Material der Vergangenheit befindet sich in irgendeiner Gegenwart, ein Teil der Vergangenheit ist in der Erfahrung durch das neue, in emergenten Prozessen entstandene Ereignis determiniert und die Beschreibung der Vergangenheit wird notwendigerweise an den neuen Ereignissen der Erfahrung überprüft (vgl. PS, S. 255). Im Sinne einer rekonstruktiven Erkenntnis ändert sich die „Erinnerung an ein bestimmtes Ereignis mit jeder neuen auf dieses Ereignis bezogenen Erfahrung [...]" (Wagner 1993, S. 58). Außerdem ist unser Geist nach Mead nicht zur vollständigen Klärung irgendeiner Situation fähig. Es gibt stets ein noch umfassenderes „Wissen" – welches auch noch in der Zukunft liegen kann –, das für die Lösung der Problemstellung relevant wäre und somit keine endgültige Verifizierung möglich ist (vgl. PS, S. 256, 259, 261f). Dennoch gibt es Prinzipien, auf denen wissenschaftliche Wahrheitssuche beruht:

Auch wenn Perspektiven ihrer Form nach objektiv existieren – insofern, dass sie zwischen Individuum und Objekt lokalisiert sind –, bedeutet das nicht, dass sie auch automatisch inhaltlich objektiv sind. Der Möglichkeitsraum an Perspektiven auf Objekte und Ereignisse scheint grenzenlos und Wirklichkeit als „infinite dialektische Bewegung der Erfahrung, Perspektivenkonstitution und -übernahme" (Jörissen 2000, S. 101). Dieser Möglichkeitsraum wird erst im Handlungsvollzug intersubjektiv real bzw. objektiv – also nicht im überzeitlichen, sondern im Sinne von subjektübergreifenden Sinnstrukturen (vgl. PS, S. 77f, 218f, 225ff; Jörissen 2000). Objektivität ist auf Verständigungsgemeinschaften beschränkt, deren – wie Mead selbst schreibt – uto-

7 Auch wenn Mead erst in seinem Spätwerk seine Zeitphilosophie ausarbeitete und nicht davon ausgegangen werden kann, dass seine Entwicklung ohne Brüche vonstattenging, sieht Griesbacher (2013) Meads prozessphilosophischen Grundannahmen als konstitutiven Möglichkeitsrahmen, der bereits mit Meads Diskussionen mit Dewey, laut Griesbacher nachgewiesen seit 1891, seinen Ausgang nahm.

8 Eine intersubjektive Einheitlichkeit von Symbolen, ein Identisches, kann aus heutiger Perspektive nicht mehr angenommen werden (vgl. dazu Jörissen 2007; siehe auch Kapitel 5.2.2).

pischer Idealfall die logische Universalgemeinschaft darstellt. So wird auf der Ebene des abstrakten Denkens die Einnahme der Perspektive des verallgemeinerten Anderen angestrebt (vgl. GIG, PS, S. 95).

Neben der intersubjektiven Überprüfung in geistigen und sich symbolisch äußernden Verständigungsgemeinschaften und der Überprüfung von Kontakterfahrung nennt Mead einen weiteren Prüfstein der Wahrheitsfindung: Viabilität – in dem Sinne, dass die auf Grund eines Problems angehaltene Handlung weitergehen kann (PS, S. 48f). Für sich betrachtet stellt Passung sicher ein funktionalistisch anmutendes Kriterium im Sinne von komplexitätsreduzierten Input-Output-Prozessen dar (vgl. Pongratz 2004). Viabilität muss in Kombination mit den anderen Wahrheitskriterien für die jeweilige Problemstellung zusammengedacht und weiterhin spezifiziert werden: Methodizität ist nötig (vgl. Reich 2000) im Sinne eines systematischen Vorgehens, welches es ermöglicht, das jeweilige Problem mit möglichst allen es betreffenden Fakten rational und unparteiisch – nicht nur aus dem eigenen, sondern auch aus dem Blickwinkel anderer und dem eines logischen Universums – zu betrachten (vgl. dazu Kapitel 6.1). Die von Mead geforderte Einbeziehung aller bekannten, das Problem betreffenden Fakten kann auf Grund der Komplexität sozialer Phänomene in der Erziehungswissenschaft meist nicht praktiziert werden. Allerdings gilt es, Einschränkungen, die etwa methodisch bedingt entstehen, transparent zu machen.

Nicht nur Theorien, sondern auch die Methoden und die Wahrheitskriterien selbst – auch diejenigen, auf die sich die scientific community rational verständigt hat – stehen stets selbst auf dem Prüfstand, d.h. sie müssen immer wieder reflektiert und ggf. modifiziert oder ersetzt werden. Ein Letztgültigkeitsanspruch wird damit negiert. Es gilt der Leitgedanke des ständigen Forschens und Prüfens mit der Absicht, zu neuen Sichtweisen anzuregen (vgl. PS, Reich 2002).

Um das Vorgehen in der Arbeit zu erklären – konkret: vermutlich wundert sich der ein oder andere Leser bzw. die ein oder andere Leserin insbesondere über den Umfang der theoretischen Fundierung der empirischen Untersuchung – sei hier noch Folgendes erwähnt:

Auch Forscher können sich nicht tabula rasa, sondern nur auf der Basis eines Vorwissens – alltäglicher und wissenschaftlich-theoretischer Natur – aus einer bestimmten Perspektive der Fragestellung annähern. Deshalb ist es nötig, diese Aspekte mindestens auf der wissenschaftlich-theoretischen Ebene möglichst transparent zu machen. Vorwissen ist die Basis für die Entwicklung neuer Konzepte: Sowohl deduktive als auch induktive Schlüsse benötigen Prämissen bzw. Beispiele als Ausgangspunkt. Selbst im Rahmen von Abduktion ist ein vorgängiges Vorhandensein von „altem Wissen und neuer Erfahrung" in unserem Verstand nötig, um dann daraus neue wissenschaftliche Ideen herstellen zu können (Kelle/Kluge 2010, S. 26). Allerdings ist es notwendig, dass die forschende Person fähig ist, ihr Vorwissen zu hinterfragen und dies auch praktiziert (vgl. ebd.).

In der hier vorliegenden, explorativen Studie werden theoretische Konzepte als „Linsen" zur Wahrnehmung relevanter Phänomene betrachtet (vgl. Kelle/Kluge 2010). Allerdings wird bei Formulierung von Theoriekonzeptionen bereits vor der Erhebung der Daten häufig befürchtet, dass so das Material verzerrt, der Blick zu stark eingeengt wird und „Relevanzsetzungen der Befragten" überblendet werden (Kelle/Kluge 2010, S. 37; Mayring 2003, S. 52). Kelle und Kluge (2010, S. 13) weisen jedoch darauf hin, dass es sich um ein „induktivistisches Selbstmissverständnis der qualitativen Methodenlehre" handelt, wenn angenommen wird, dass Typen, Kategorien und Hypothesen im Rahmen eines vermeintlich voraussetzungsfreien Vorgehens aus dem empirischen Datenmaterial emergieren. Dieses von Glaser und Strauss forschungspo-

litisch begründete ‚Emergenzkonzept' führt in der Forschungspraxis zum hilflosen Versinken in unstrukturiertem Datenmaterial. In späteren Schriften beschäftigen sich Glaser und Strauss durchaus mit der Nutzung theoretischen Vorwissens in qualitativen Forschungsverfahren (vgl. Kelle/Kluge 2010).

Um die Gefahr der Verzerrung von Daten entgegenzuwirken, sollen empirisch möglichst gehaltlose, „offene Konzepte, die den Untersucher [...] für die Wahrnehmung sozialer Bedeutungen in konkreten Handlungsfeldern sensibilisieren" (Kelle/Kluge 2010, S. 29), verwendet werden. Die vorhandene Literatur zum Thema darf dabei jedoch nicht ignoriert und enthaltene präzise Konzepte, sowie tangierende empirische Ergebnisse nicht verschwiegen werden. Weiterhin wurde im Laufe der Auswertung in den empirischen Daten das zu Beginn der Untersuchung nicht berücksichtigte Konzept der Anerkennung deutlich sichtbar, weshalb dieses im Forschungsprozess nachträglich auch theoretisch unterfüttert wurde. Diese theoretischen Implikationen werden im Folgenden zeitgleich mit dem restlichen Theorieteil dargestellt und im Rahmen der Auswertung empirisch fundiert.

Das so entstehende, theoretische Raster soll im Rahmen der empirischen Untersuchung gefüllt werden (vgl. Kelle/Kluge 2010). Das MoKKiE-Projekt versteht sich als eine Studie im Wechselspiel von Theorie und Empirie (vgl. dazu Witzke 2010). Im Folgenden sollen nun der Forschungstand, die Fragestellung und daran anschließend die theoretischen Konzepte für ein solches Analyseraster dargelegt werden, um dieses dann empirisch zu füllen und so zu neuen theoretischen Implikationen zu gelangen.

3 Überblick über den Forschungsstand aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Beim Thema Moralerziehung in der Familie treffen zwei Forschungsbereiche aufeinander, nämlich die Familienforschung auf den der Moralforschung. Beide Bereiche werden von verschiedenen Disziplinen untersucht. Obgleich hier die Thematik aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive angegangen werden soll, ist es stellenweise sinnvoll, einen Blick über den eigenen Tellerrand zu riskieren.

Werte- und Tugenderziehung

Moralpädagogik beschäftigt sich u.a. mit allgemeinen theoretischen Zusammenhängen zwischen Ethik und Pädagogik (z.B. Beutler/Horster 1996, Zirfas 1999; Prange 2010; Reichenbach 2017). Im Kontext von Moral und Erziehung gibt es verschiedene Ausrichtungen, die zu berücksichtigen sind: Werteerziehung und Moralerziehung haben – je nach theoretischem Ansatz – eine gemeinsame Schnittmenge. Einerseits kann Werteerziehung als Teil von Moralerziehung betrachtet werden. Andererseits ist Werteerziehung weiter als Moralerziehung, was sich zeigt, wenn man den aus der Ökonomie stammenden Begriff ‚Wert' betrachtet. Dieser fand erst seit der Wende des 19. zum 20. Jahrhunderts als einer der Nachkömmlinge des platonischen Begriffs des ‚Guten' (aretē), der meist mit Tugend übersetzt wird, Einzug in die Philosophie (vgl. Hügli 2004, Langewand 2004). „Der Begriff der Werte hat den der Tugend (und stellenweise auch den der Moral) im Alltagsbewusstsein und in den wissenschaftlichen Diskursen weitgehend ersetzt" (Hoyer 2005, S. 14f), wobei „eine Renaissance der Tugend- und Charaktererziehung" (ebd., S. 19) in der nordamerikanischen Erziehungswissenschaft zu beobachten ist. Im deutschsprachigen Raum versucht etwa Brumlik (2002), Kardinaltugenden für die Gegenwart aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive neu zu bestimmen. Nicht erst mit der Ideologiekritik nach 1945 begann die Verfallsgeschichte der Tugenderziehung in Deutschland. Hoyer (2005) weist auf einen Ansehensverlust bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts u.a. mit Humboldt hin, der mit der Zeit zunahm. Tugenderziehung wurde besonders seit Ende der 1960er Jahre mit sozialer Dressur anstelle von selbstbestimmter Eigenverantwortung gleichgesetzt, wobei auch in diesen Jahrzehnten einzelne Erziehungswissenschaftler an einer Tugenderziehung festhalten. Ein Beispiel hierfür ist Brezinka, der den Beginn der Tugenderziehung vor einer Urteilsfähigkeit des Kindes ansiedelt, im Sinne von Übung zu habitualisierender Charakterdispositionen (vgl. ebd.). Ein Wert hingegen kann heute etwa auch unabhängig von einer Gruppe gefasst werden als ‚Konzeption des Wünschenswerten': „A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action" (Kluckhohn 1951, S. 395). Der Wertbegriff umfasst damit auch, aber nicht nur explizit moralische Werte, sondern auch solche des persönlichen Geschmacks und Vorlieben einzelner (vgl. Mauermann 2008; zum Moralbegriff siehe Kapitel 6).

Bei der Betrachtung des Themenkomplexes ‚Werteerziehung' ist festzustellen, dass die wertphilosophische Pädagogik z.B. mit Theodor Litt und Eduard Spranger in der Zeit zwischen 1900 und 1930 ein Hoch erlebte, danach aber weitgehend in Vergessenheit geriet. Werteerziehung als Sonderbereich der praktischen Pädagogik fand in den 1970ern vermutlich im Anschluss an die ‚values education' aus dem angelsächsischen Bereich in Deutschland Einzug und etablierte sich schnell. Zu unterscheiden sind hier der Weg der ‚values clarification' – bei dem es darum geht,

die eigenständige Beurteilung von Werten durch junge Menschen als richtig oder falsch pädagogisch zu ermöglichen und zu unterstützen –, wohingegen der Ansatz der ‚values instruction' davon ausgeht, dass die Urteilsfindung, welche Werte richtig und falsch sind, Erwachsenen, der Erwachsenengemeinschaft, Institutionen oder dem Staat obliegen (vgl. Hügli 2004). Letztgenannter Ansatz steht in Verbindung mit behavioristischem Denken und wird als normativ-technologisch oder Handwerker-Modell bezeichnet. Vorwürfe lauten etwa Dogmatisierung, keine Bearbeitung von Wertkollisionen, implizite Propagierung des Bilds vom sozial angepassten Menschen als Maschine und Manipulation resp. Indoktrination – wie bei der Tugenderziehung wird auch einer so gelagerten Werteerziehung das Unterlaufen dessen, was sie eigentlich fördern müsse – Mündigkeit –, vorgeworfen (vgl. Hoyer 2005). Der Wertklärungsansatz hingegen wird in der Denktradition Rousseaus als romantisch oder libertinistisch-organismisch benannt. Kritiker sehen in diesem Ansatz einen ethischen Relativismus, weshalb in späteren Publikationen die materialen Werte, die dem Ansatz zugrunde liegen, von dessen Vertretern angeführt werden: Gleichheit, Rationalität sowie Autonomie und Freiheit der Person. Weiterhin wird etwa die mangelnde Unterscheidung zwischen moralischen und außermoralischen Werten bemängelt (vgl. Mauermann 2008; Oser/Althof 2001).

Studien zur familialen Wertetransmission, auch auf internationaler Ebene, beschäftigen sich i.d.R. mit der Frage, ob Werte zwischen Familienmitgliedern, v.a. zwischen Eltern und Kindern, übereinstimmen (z.B. Kohn/Slomczynski/Schoenbach 1986; White/Matawie 2004; Boehnke/Welzel 2006; Gniewosz/Noack 2006; Hadjar/Boehnke/Knafo u.a. 2014) und zeigen z.T. Zusammenhänge zu Erziehungsstilen (z.B. Rohan/Zanna 1996; Idema/Phalat 2007; Fend 2009; Fend, Berger u.a. 2009, Stein 2013). Gearbeitet wird hier häufig mit Fragebögen, anhand derer Kinder bzw. Jugendliche oder – manchmal auch und – ein Elternteil, selten beide Elternteile befragt wurden. Positiv in diesem Kontext hervorzuheben ist hier etwa eine Untersuchung von Boehnke, Baier und Hadjar (2007) zum Zeitgeist im Sinne von Wertpräferenzen des Verallgemeinerten Anderen, in der mittels Fragebogen 341 vierköpfigen Familien – bestehend aus zwei gegengeschlechtlichen Geschwistern sowie Vater und Mutter – befragt wurden. Selten sind im Bereich ‚Wertetransmission und Familie' qualitative Untersuchungen, wobei etwa in der LifE-Studie quantitative Daten durch qualitative ergänzt werden (vgl. Fend u.a. 2009). Ein Beispiel für eine qualitative Studie, die sich unter der Frage nach Reziprozität mit Wertetransmission in der Familie beschäftigt, wurde von Macha und Witzke (2008b) durchgeführt.

Die Transmission von Werten von einer Generation zur nächsten kann – wenn überhaupt – nur bedingt in Verbindung mit Moral im Sinne der Begrifflichkeit dieser Arbeit gebracht werden. Selbst wenn es sich bei den Werten um moralbezogene handelt, wird im Rahmen von Transmissionsforschung i.d.R. nur ein Teil der Dimensionen ‚Wissen', ‚Wollen' und ‚Können' untersucht. Gegenstand dieser Forschungen sind einzelne oder mehrere – bei einer Auswahl meist vorgegebene – Werte, jedoch nicht das rationale und unparteiliche Problemlösen im Sinne einer vollen Identität, wie er in der vorliegenden Arbeit als Gegenstand von Moralerziehung konzipiert wird (vgl. Kapitel 6). Im Rahmen der quantitativen Studien werden auch, über inhaltliche Einstellungen hinaus, Prozesse als solche kaum analysiert und Aspekte wie ‚Kontextualität' und ‚Situativität' i.d.R. nicht berücksichtigt.

Über historische Entwicklungen von Moralbegriffen und -erziehung

Sowohl der Moral- als auch der Erziehungsbegriff sind Konstrukte, die in der Literatur stark variieren (vgl. auch Kapitel 6), was eine Übersicht über den Forschungsstand erschwert wird, da stets geprüft werden muss, wie diese Begrifflichkeiten im jeweiligen Text gefasst werden. Der

Begriff ‚Moral' geht auf das lateinische ‚mos' resp. ‚mores' zurück, was so viel bedeutet wie die „Gesamtheit der akzeptierten und durch Tradierung stabilisierten Verhaltensnormen einer Gesellschaft" (vgl. Jüssen 1984, S. 149). Moral und entsprechend auch Moralerziehung beschäftigt sich im Verlauf der Geschichte bis heute aber nicht immer mit einer solchen Tradierung und der damit potentiell einhergehenden Stabilisierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse – dies stellt nur eine mögliche unter vielen Definitionen dar. Im Zentrum von Moral steht die Frage nach dem ‚Guten' im Vergleich zum ‚Bösen' (vgl. Weyers 2013), wobei sich dies z.T. auf unterschiedliche Aspekte bezieht, also das gute Leben des Einzelnen oder der Gemeinschaft, eine gute Haltung, gutes Handeln, Urteilen usw. Außerdem variieren etwa die zugrunde gelegten Maßstäbe für das ‚Gute', d.h. welche Prinzipien liegen dem ‚Guten' zugrunde, etwa ‚Gerechtigkeit' wie bei Kohlberg (1958) oder ‚Fürsorge' bei Gilligan (1996), und wann liegt das ‚Gute' vor? Ist das ‚Gute' überhaupt erreichbar? Und was ist die Basis, auf der der Gegenstand inhaltlich bestimmt wird – also etwa metaphysisch wie bei Kant (vgl. GMS) oder empirisch wie bei Mead (vgl. Joas 2012)? Als Moral gebietende Instanz werden beispielsweise Gott, die menschliche Vernunft, die Natur, die Gesellschaft, das Gewissen oder ein Vertrag angeführt (vgl. dazu Stemmer 2000; Dietenberger 2002). Nicht zu vernachlässigen ist auch die Frage, für wen Moral gilt, also ob sie partikularistisch – wie in Platons (1991) Politeia – oder universal – wie etwa bei Rawls (2017) – angelegt ist. Diese und weitere Fragen können einer Systematisierung dienen.

Es gibt diverse Versuche einer Einteilung in Kategorien von Moralkonzeptionen, etwa von Höffe (2009, S. 10f), der zwischen eudaimonistischen, teleologischen und deontologischen Moralkonzeptionen unterscheidet. Ein Beispiel für eine eudaimonistische Konzeption ist die von Aristoteles, welche sich zwar am eigenen Glück orientiert, aber nicht mit Hedonismus zu verwechseln ist, sondern eine langfristig gute Lebensführung, v.a. am Verstand ausgerichtet auf Erkenntnis orientiert ist, der zufolge aber auch Lust sowie Ehre nötig sind. Als teleologisch bezeichnet Höffe utilitaristische Ansätze wie die Benthams oder Mills. Hier wird Moral an der Konsequenz des moralischen Handelns bemessen, wohingegen deontologische Ansätze wie der Kants an der der Autonomie entspringenden Pflichten orientiert sind (vgl. ebd.). Damit wird ein geschichtlich immer wieder aufflammender Diskurs – von Max Weber (1992) etwa als Streit zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik formuliert – aufgegriffen (vgl. dazu auch Schluchter 2000, Wieland 1999). Bereits angesichts der vorgeschlagenen Fragen mit Blick auf die Analyse von Moralkonzeptionen wird deutlich, dass es sich bei einer solchen Kategorisierung um Komplexitätsreduktionen unter einem konkreten Blickwinkel handelt – bei Höffe mit Fokus auf Glück –, so dass nicht allen für Moralerziehung relevanten Aspekten Rechnung getragen wird – was auch nicht Höffes Anspruch ist. Eine allumfassende Systematisierung liegt noch nicht vor.

Möchte man Moralerziehung betrachten, so genügt die Frage nach dem Gegenstand ‚Moral' mit den vorgeschlagenen Unterfragen nicht, da die Dimension der Erziehung zu ergänzen ist. Hier gilt es zunächst zu fragen, ob Moral lehr- und lernbar ist oder durch Natur, Schicksal und resp. oder göttlich determiniert. Hier kann etwa die erkenntnistheoretisch argumentierte Idee der Unmöglichkeit von Lehren und Lernen eine Rolle spielen, wie sie nicht erst von radikalen Konstruktivisten vertreten wurde oder wird, sondern beispielsweise bereits im Altertum vom Skeptiker Sextus Empiricus (vgl. Koch 1991). Auch deterministische Positionen werden damals wie heute verfochten – z.B. wird in Platons Protagoras und Menon die Frage nach der Lernbarkeit mäeutisch diskutiert (vgl. Platon 1960), Luther bestreitet „die Wahlmöglichkeiten des Menschen zwischen Gut und Böse", stellt sie Gott anheim (Langewand 2004, S. 673) und auch in der Gegenwart ist auf der Basis neurowissenschaftlicher Untersuchungen – wie dem Libet-

Experiment – eine Diskussion über die Existenz von Willensfreiheit neu entbrannt, die u.a. die menschliche Handlungsverantwortung in Frage stellen, was wiederum Sinnlosigkeit von Erziehung(sversuchen) bedeuten kann und ggf. auch mit Konsequenzen für unser Strafvollzugssystem in Verbindung steht. Neuere Befunde sprechen gegen die Determinismusthese (vgl. Schultze-Kraft u.a. 2016). Auch Theorien, welche Moralerziehung bestreiten, sind relevant, u.a. da durch sie die Prämissen von Moralerziehung kritisch geprüft werden können und müssen.
Wird von Lehr- und Lernbarkeit von Moral ausgegangen, gilt es, die entsprechenden Konzeptionen von Lehren und Lernen bzw. Erziehung zu analysieren. Hier sind Vorannahmen zu klären, etwa welches Menschenbild zugrunde liegt, z.B. ob der Mensch etwa von Natur aus ‚gut' ist, wie bei Rousseau (1998), oder etwa eine verkehrte Denkungsart erst revolutioniert werden muss, wie bei Kant (vgl. MS). U.a. abhängig davon, ob es v.a. um kognitive Aspekte von Moral als Erziehungsgegenstand geht, variiert in der Regel der Zeitpunkt von Moralerziehung (zur Begriffsverwendung in dieser Arbeit vgl. Kapitel 5.2.1 und 6). So erklärt etwa Langewand (2004), dass es sich bei der antiken Tugendbildung auf Grund der tendenziell intellektuell-rationalen Akzentuierung i.d.R. um Erwachsenenbildung handelt, Familienerziehung hier kaum thematisiert wird. In diversen Konzeptionen soll Moralerziehung trotz Betonung von Einsicht und Vernunft bereits von der Wiege an angesiedelt werden – etwa bei Erasmus von Rotterdam z.B. mittels Lernen am Vorbild, Beispielen und Märchen –, der Schwerpunkt liegt aber auf einem späteren Alter der aneignenden Person. Es schließt sich damit auch die Frage an, wer Vermittelnder, wer aneignende Person in welchem Feld – z.B. Schule, Familie – sein soll. Weiter kann auch gefragt werden, wie Moral mit welchen Mitteln gelehrt bzw. die Aneignung unterstützt werden kann, mit welchem Ziel, usw. – hieran soll mit Blick auf Moralerziehung in der Familie noch einmal weiter unten angeschlossen werden.
Die Frage nach dem ‚Guten' ist vermutlich so alt wie die Menschheit. Die Anfänge von ‚Moralerziehung' im europäischen Raum lassen sich laut Benner bis in die griechische Antike zurückverfolgen, „in anderen Kulturen wie z.B. der ägyptischen und jüdischen sogar noch weiter" (Benner u.a. 2015, S. 15). Eine systematische Aufarbeitung der Geschichte der Moralerziehung liegt bisher höchstens in Bruchstücken vor. Eine solche, die sich mindestens von der griechischen Antike (etwa Homer, Protagoras, Platon, Aristoteles, Seneca), über Christentum und Mittelalter (z.B. Irenaeus, Clemens von Alexandrien, Aurelius Augustinus), Renaissance, Reformation und Humanismus (z.B. Peter Paul Vergerius, Maphaeus Vegius, Michael Tarchaniota Marullus, Baldassare Castiglione, Erasmus von Rotterdam, Martin Luther, Johann Amos Comenius), die Aufklärung (z.B. John Locke, Jean-Jaques Rousseau), die deutsche Klassik (z.B. Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Johann Friedrich Herbart, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Friedrich Schleiermacher, Jean Paul, Friedrich Fröbel, Johan Heinrich Pestalozzi) und weiter vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart (z.B. Siegmund Freud, Talcott Parsons, Otfried Höffe, Ernst Tugendhat, Martin Seel, Wolfgang Brezinka, Lawrence Kohlberg, Georg Lind, Fritz Oser, Jörg Ruhloff, Wolfgang Fischer) erstrecken müsste (vgl. Langewand 2004, Thimm 2007), ist nicht die Problemstellung dieser Arbeit und kann hier nicht geleistet werden.
Einen historischen Abriss gibt Langewand (2004), wobei hier etwa Moralerziehung im Nationalsozialismus eine Ergänzung wert wäre. Beispielsweise Thimm (2007) beschäftigt sich mit der Differenz und dem Zusammenspiel ausgewählter antiker und moderner moralpädagogischer Konzeptionen in der Gegenwart. Mit seiner „Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike" bereichert Hoyer (2005) das Fach. Auch die Arbeiten von Aulke (2000) und Ruberg (2002), die sich mit Moralerziehung in der Moderne beschäftigen, sind erste Beiträge um die Forschungslücken zu schließen (vgl. Hoyer 2005).

In der Literatur wird der Beginn von Moralpädagogik z.T. erst im 18. Jahrhundert angesetzt (vgl. z.B. Enders 2003, Ziebertz 1990). Hier wurde eine Emanzipation der Moralerziehung von religiösen Vorstellungen forciert (vgl. Hügli 2004) und die Zahl der Publikationen zum Themenbereich Moral und Erziehung steigt zu dieser Zeit sprunghaft an (vgl. Hoyer 2005). Tatsächlich handelt es sich aber um sich in der Geschichte wiederholende Schleifen: So zeigt sich etwa bereits bei den Sophisten eine Art Aufklärungsbewegung, die über physis, moira und theoi – Natur, Schicksal und Götter – hinaus geht (vgl. Langewand 2004). In der Geschichte alteriert das Interesse an Moralerziehung von Öffentlichkeit und Wissenschaft in hohem Maß, wobei sich Hochphasen nicht nur im Rahmen von Aufklärung, sondern z.B. auch im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts mit der Diskussion um die Einführung eines religionsunabhängigen Ethikunterrichts zeigen (vgl. Hügli 2004). Nach 1945 ist keine derartige Hochphase zu verzeichnen, die Publikationsdichte steigt erst langsam wieder ab den 1980er und v.a. Ende der 1990er Jahre, insbesondere im Kontext der Kontroverse um einen Wertepluralismus. Hier wird zwar ein erhöhtes Augenmerk auf das Feld der Moralerziehung in der Familie proklamiert (Hoyer 2005), allerdings bewegen sich die Untersuchungen hier oftmals im Bereich der Wertetransmission (siehe oben). Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich an der Konzentration der Erziehungswissenschaft im Bereich Moralerziehung auf Schule seit dem 18. Jahrhundert bis heute nichts maßgeblich geändert hat. Eine systematische Aufarbeitung der Geschichte der Moralerziehung und entsprechender theoretischer Konzeptionen steht nicht nur allgemein, sondern insbesondere auch für das Feld ‚Familie' aus (vgl. ebd.).

Moralerziehungsrelevante, aktuelle empirische Forschungen

Heute wird im Kontext von Moralerziehung sowohl rein theoretisch, als auch historisch und empirisch geforscht. Im Bereich der empirischen Moralforschung ist – nicht nur – in Deutschland der nach dem zweiten Weltkrieg konstruierte Ansatz der Moralentwicklung aus den USA von dem Psychologen Lawrence Kohlberg seit Jahrzehnten dominierender Ausgangspunkt von Forschung zum Thema ‚Moral' – nicht nur für Psychologen, sondern auch für Erziehungswissenschaftler. Dieser Ansatz greift Theorien und Befunde u.a. von Dewey, Mead und Piaget auf und beansprucht überkulturelle und -historische Geltung. Er geht davon aus, dass der Mensch seine moralbezogenen Denkmuster in Stufen transformiert. Je höher die Stufe, desto weiter die Perspektive. So stehen – vereinfacht skizziert – etwa auf Stufe zwei die eigenen Bedürfnisse, auf Stufe drei die Gruppe und auf Stufe vier die Gesellschaft im Fokus des moralbezogenen Urteilens (für einen Überblick über Ansätze zur Förderung von Perspektivenübernahmefähigkeit vgl. Kenngott 2012). Eine Rückentwicklung ist nach Kohlberg nicht möglich. Jeder Stufe ist ein spezieller Sinn von Gerechtigkeit inhärent, weshalb die niedrigeren Stufen nicht als defizitär zu sehen sind – d.h., dass man auch auf einer solchen moralisch gut handeln kann, da die Stufe nur die Struktur, aber keinen Inhalt beschreibt (vgl. Oser/Althof 2001). Die Entwicklung zu einer höheren Stufe moralischen Urteilens ist zwar laut Kohlberg auch vom Reifeprozess abhängig, kann aber etwa mittels Anregungen durch moralische Dilemmasituationen unterstützt werden.

Auch wenn mittlerweile diverse Aspekte von Kohlbergs Ansatz, wie die kognitiv-affektive Parallelität des Morallernens (vgl. Nunner-Winkler 1996, 2004; Billmann-Mahecha/Horster 2005), zurückgewiesen werden und es Gegenstimmen etwa im Sinne des Vorwurfs mangelnder Berücksichtigung des Fürsorge-Aspekts (vgl. Gilligan 1983) bzw. der affektiven Ebene (vgl. Youniss 1994), Fragen nach der Angemessenheit der Beschreibung v.a. der ersten Stufen des Kohlberg-

schen Ansatzes (vgl. z.B. Keller 1996[9], 2001) oder einer Forderung nach materialer Füllung für die Pädagogik gibt, so schließen doch die meisten neueren Studien unter Einbeziehung neuerer Erkenntnisse zur jeweiligen Fragestellung und in abwandelnder Weise an diese Denktradition an (vgl. Benner 2007, Hügli 2004; für einen Überblick über den Großteil der Kontroversen um Kohlbergs Theorie vgl. Modgil/Modgil 1986, Oser/Althof 2001, S. 188–335). Der Trend geht zu integrativen Ansätzen, die Kognition, Motivation und Handeln in den Blick nehmen. Vor allem die Untersuchung affektiv-motivationaler Prozesse und zur Verknüpfung der Moral- mit der Identitätsforschung besteht Forschungsbedarf, wohingegen kognitive Aspekte umfassend untersucht wurden (vgl. Weyers 2013).

Für die Erziehungswissenschaft ist in diesem Forschungskontext die aktuell v.a. von Lind (2015) vertretene These „Moral ist lehrbar" relevant. Lind schließt zwar in diversen Punkten an Kohlberg an, legt aber unter Einbeziehung empirischer Studien dar, dass Moral keiner genetisch verankerten Logik folgt, sondern mit „guter Bildung" entwickelt werden kann. „Gute Bildung" meint nach Lind nicht die Vermittlung von Fachinhalten, sondern das Ausprobieren und Üben von Problemlösen, welches durch zeitliche Freiräume mit Gelegenheit zur Verantwortungsübernahme ermöglicht wird und mittels moralbezogener Beratung unterstützt werden kann (vgl. Lind 2015, S. 87). Die These – die auf Piaget zurückgeht und bereits von Kohlberg aufgegriffen wurde –, dass Moralentwicklung durch Situationen, in denen ein starkes, kognitives Ungleichgewicht herrscht, also ein Problem auftritt, wird auch z.B. durch Studien von Lempert (1988, 1989) im Kontext des Berufsfelds anhand einer Befragung zu moralbezogenen Umbruchsituationen in der Biographie der Befragten gestützt (vgl. Oser/Althof 2001). Rückentwicklung ist nach Lind möglich. Mit der Idee der Entwicklung von Moralkompetenz durch ‚Bildung' löst Lind auch das Problem, dass das Happy-Victimizer-Phänomen häufig nicht – wie es entsprechend der Theorie Kohlbergs anzunehmen wäre – im Jugendalter verschwunden ist (vgl. Heinrichs/Minnameier u.a. 2015). Entwicklung von Moralkompetenz wird mittels ‚Bildung' erklärt, somit kann es auch im Jugend- und Erwachsenenalter nicht nur im Einzelfall daran mangeln. Auch Ergebnisse von Nunner-Winkler (1993), die bereits bei Kindern ein Argumentieren auf höheren Stufen des Kohlbergschemas in ihnen vertrauten Handlungsbereichen zeigen, unterstützen laut Benner (2007) eine These im Sinne Linds (2015).

Lebensrelevanz als Qualitätskriterium der Erhebungsinstrumente

Im Anschluss an Kohlberg wird meist mit Dilemmasituationen oder aber Vignetten (vgl. auch Kapitel 8.5.2) gearbeitet, die lediglich hypothetischen Charakter aufweisen. Zum Teil werden Fragebögen mit vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten an Antworten genutzt, teilweise Interviewleitfäden. In einer Studie mit 112 14- bis 22-jährigen Jugendlichen konnten Gertrud Nunner-Winkler und Rainer Döbert (1986) anhand von Intensivinterviews u.a. zu Schwangerschaftsabbruch und Wehrdienstverweigerung zeigen, dass „[...] die Bereitschaft, allgemeine moralische Prinzipien kontextsensitiv anzuwenden, nicht eine Frage der Geschlechtszugehörigkeit, sondern vielmehr eine Frage der Betroffenheit oder auch eine Frage der Reife des moralischen

9 Beispielsweise haben Autoren unterschiedlicher theoretischer Ausrichtungen die Bedeutung von Beziehung für das moralische Urteilen Jugendlicher betont, was mit Kohlbergs Stufenmodell konform geht. Entgegen des Modells zeigt u.a. eine Untersuchung von Monika Keller, dass sich bereits Kinder, die strukturell auf Stufe zwei kategorisiert wurden, dass sie sich in Beziehungen eingebunden begreifen und ihr Agieren als konstitutiv für diese Beziehungen betrachten (vgl. Keller 1996).

Urteils [...] ist" (Nunner-Winkler 1991b, S. 148f): Während das Thema Wehrdienstverweigerung von den weiblichen Befragten nur kurz und abstrakt diskutiert wurde, berücksichtigten die männlichen Befragten hingegen den Kontext deutlich stärker. Dies verhielt sich im Fall des Schwangerschaftsabbruches genau anders herum. Eine Vernachlässigung der Erhebung der Bedeutung der Lebensrelevanz von hypothetischen Dilemmasituationen für die Befragten ist also problematisch und sollte bei der Wahl und Konstruktion der Erhebungselemente berücksichtig werden, was aber häufig nicht der Fall ist.

Methoden zur Moralerziehung

Moralpädagogik beschäftigt sich auch im Anschluss an Kohlberg besonders mit Moralerziehung – bzw. der Unterstützung der Entwicklung moralischen Urteilens – in der Schule. Das Modell der gerechten Gemeinschaft (Just Community) nach Kohlberg, gegenseitiges Beraten von Schülern untereinander bei persönlichen Problemen (peer counseling) und das Modell des ‚Runden Tischs' (vgl. Oser 1998) können hier exemplarisch erwähnt werden. Moraltrainingsprogramme werden auch häufig mit Lehrlingen und Strafgefangenen durchgeführt – hier stellte Hartmann 1984 kritisch die Frage, weshalb diese nicht auch mit Vorliebe bei Führungspersönlichkeiten angewendet werden. Im Sinne von „Train the Trainer"-Programmen gibt es aktuell Angebote v.a. für Lehrer, aber beispielsweise nahmen auch Ausbilder der Bundeswehr an KMDD[10]-Maßnahmen von Georg Lind teil.
Ebenso sind im Feld der Familie Methoden der Moralerziehung vielfältig. Sie reichen etwa von Konditionierung mittels Belohnung, Strafe u.Ä. über Modellernen, explizites Benennen von moralischen Regeln in Interaktionen, die Wortwahl bzgl. moralbezogener Taten (z.B. Mord, Diebstahl), Aushandeln und Schließen von Kompromissen bei außermoralischen, aber nicht verhandelbare Ansagen bei moralischen Regeln in Interaktionen, angemessene Ermutigung zum und Unterstützen beim selbstständigen Erledigen von Aufgaben für sich selbst und andere sowie gemeinschaftliche Entscheidungsfindung in einem Familienrat ähnlich Kohlbergs ‚Just Community' u.v.m. Diese Methoden betreffen unterschiedliche Ebenen der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral': Wissen, Einsehen, Urteilen, Wollen, Fühlen, Handeln (für einen Überblick über empirische Untersuchungen zur Effektivität diverser Methoden der Moralerziehung mit Blick auf einzelne Dimensionen vgl. Uhl 1996). Als am vielversprechendsten wird eine Methodenkombination auf allen Ebenen erachtet, wobei u.a. körperliche Züchtigung, wie sie etwa noch von John Locke bei Rebellion als geboten betrachtet wird, heute in der deutschen Gesellschaft als schwarze Pädagogik abgelehnt oder ganz aus den Erziehungsmethoden ausgenommen wird (vgl. Mauermann 2008; Uhl 1996; Nunner-Winkler 2009, 2004. Langewand 2004, Rutschky 1988; Sünkel 2013; siehe auch Kapitel 5.2.1).

Wärme, Bindung, Empathie als Schlüssel von Moralerziehung?

Als Schlüssel für Moralerziehung in der Familie wird oftmals emotionale Wärme genannt (vgl. z.B. Mauermann 2008). Hier gilt es allerdings zu differenzieren: Zum einen sind Kinder eher bereit, „Dingen, die ihren Eltern wichtig sind, auch selbst einen Wert beizumessen." (Nunner-Winkler 2004, S. 148), wenn eine warme Eltern-Kind-Beziehung zugrunde liegt. Auch zeigen Kinder in diesem Fall weniger Aggressivität. Es herrscht außerdem weitgehend ein Konsens über einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Wärme in Eltern-Kind-Beziehungen und Empathie- sowie Perspektivenübernahmefähigkeit von Kindern. Obgleich Empathie

10 KMDD = Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion

moralische Sensibilität fördert, ist mit ihr jedoch auch das Risiko verbunden, dass entgegen dem Unparteilichkeitskriterium die Interessen Nahestehender zum Schaden anderer bevorzugt behandelt werden (vgl. Hopf/Nunner-Winkler 2007). Perspektivenübernahme ist zwar eine wichtige Basis, reicht alleine jedoch für die Aneignung der Disposition ‚Moral' und deren Performanz, – wie noch im Kapitel 6.1 gezeigt wird – nicht aus.
Blasi (2007) versucht anhand der biographischen Analyse von z.B. im Rahmen von Politik und Sklaverei unterdrückten Männern und Frauen mit schwierigen, teilweise traumatischen Bindungen zu ihren Eltern oder eines Elternteils aufzuzeigen, dass erst diese Bindungserfahrungen ihnen ermöglichten, sich von ihrer Umwelt und ihren Konventionen zu lösen und sich gegen sie zu stellen. Nunner-Winkler (2007) hält eine Studie von Mantell entgegen, in der Kriegsdienstverweigerer mit engen, herzlichen Beziehungen zu ihren Müttern zwar nicht dieselbe Unterdrückung erfuhren wie die Unterdrückten von Blasi, die sich damit jedoch auch gegen herrschende Konventionen stellten und Ausgrenzung ertragen mussten. Hier besteht noch Forschungsbedarf.
In der Langzeitstudie LOGIK wurde kein Zusammenhang zwischen der familialen Wärme und der Stärke moralischer Motivation gefunden. Im Längsschnitt fand sich kaum Stabilität der moralischen Motivation (vgl. Nunner-Winkler 2009). „Unbestritten bleibt gleichwohl, dass gravierende frühkindliche Schädigungen – etwa durch innerfamiliale Gewalterfahrungen oder grobe Vernachlässigung – das Risiko hoher Aggressivität und Verhaltensauffälligkeit in der Kindheit sowie von Delinquenz und Rückfälligkeit im Jugendalter massiv steigern" (Nunner-Winkler 2009, S. 542f).
Ebenso zeigte sich in der LOGIK-Studie, dass eine vorwiegend in der Familie entwickelte Bindung an Moral tendenziell nicht über die Lebensspanne hinweg stabil bleibt – es gewinnen weitere Interaktionsgemeinschaften auf verschiedenen Ebenen an Bedeutung wie Freundesgruppen, Schule, Gemeinde und Gesellschaft, wobei auch die Stärke der Integration sowie Strukturen – etwa frei von Korruption – zum Tragen kommen (vgl. Nunner-Winkler 2009). Die Familie legt zwar eine Basis, es handelt sich jedoch um einen lebenslangen Entwicklungsprozess. In der Familie laufen alle die Mitglieder betreffenden Fäden zu anderen Bereichen und Gruppierungen der Gemeinschaft zusammen und werden z.T. kommunikativ bearbeitet (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998). Auch auf Grund dieser Eingebundenheit von Familie und ihrer Mitglieder gibt es Berührungspunkte mit Forschungen zu Moral in vielen anderen Kontexten wie in Peerbeziehungen, in der Schule, im Kindergarten, im Beruf, in der Freizeit (z.B. in diversen Sportarten) usw. Diese können im Rahmen dieser Arbeit leider nicht näher dargelegt werden.

Erziehungswissenschaftliche Familienforschung

Aktuell sind Forschungen in der Erziehungswissenschaft nicht zur speziell zum Thema Moralerziehung in der Familie selten (zur Familie allgemein und zum Begriff aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vgl. Kapitel 5). Obwohl es sich um ein genuin erziehungswissenschaftliches Thema handelt, werden Erziehung und Bildung in Familien insgesamt selten untersucht (vgl. Macha 2011). Gründe könnten etwa sein, dass Familie als Ort der Privatsphäre schwer beizukommen ist, Forschung im Familienfeld im Spannungsverhältnis der Perspektiven involvierter Akteure und distanzierter Wissenschaft steht und dass es sich um einen stark wertebesetzten Bereich handelt (vgl. Karrer 2015). Professionelle pädagogische Einflussmöglichkeiten sind weiterhin etwa auf Schulebene deutlich umfassender. Allerdings ist Moralerziehung in der

Familie i.d.R.potentieller Anschlusspunkt für weitere moralerzieherische Bemühungen auch in anderen pädagogischen Kontexten.
Relativ aktuell empirisch geforscht zur Bildung bzw. zum Lernen in Familien haben etwa Peter Büchner und Anna Brake (2006) und Heidrun Herzberg (2004) im Kontext von Bourdieus Theorie mit Blick auf Kapitalsorten und Habitus, Christoph Wulf, Jörg Zirfas u.a. (z.B. 2004, 2011) mit Fokus auf Rituale und bzgl. Werten Hildegard Macha mit Monika Witzke (2008b). Empirisch mit elterlichen Erziehungsstilen im Kontext sozialer Milieus beschäftigt sich Sylvia Liebenwein (2008), mit dem Wandel von Familienerziehung über drei Generationen hinweg Jutta Ecarius (2002) sowie Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger (2016) mit erziehungsbezogenen Familienstilen. An einer systematischen Bestimmung von Familienerziehung versucht sich Michael Winkler (2012). Auch Forschungen in historischer Perspektive auf Erziehung in Familien werden etwa von Michaela Schmid (2011) anhand von Erziehungsratgebern und von Miriam Gebhardt (2007) mittels Familientagebücher durchgeführt. Es boomen Studien zu ‚neuen Vätern' mit mehr oder weniger starker Kontextualisierung veränderter Geschlechterbeziehungen insgesamt (z.B. Schneider 1989, Reiche 1998, Fthenakis 1999, Matzner 2004, Drinck 2005, Mühling/Rost 2007, Wolde 2007, Flaake 2014, Kirchhoff 2014, Bambey/Gumbinger 2017); ein Leitbild neuer Männer resp. Väter wird politisch im Rahmen von Gleichstellungspolitik gefördert. In der Regel geht es in den genannten Studien weniger um die Art, wie Väter – und Mütter im Vergleich oder im Zusammenspiel – erziehen, sondern vielmehr um die Menge ihrer Beteiligung an Aufgaben in der Familie im Wechselspiel mit dem Beruf und Blick auf die Gesellschaft. Forschungsbedarf besteht insbesondere auch zu Vater- und Mutterbildern sowie diesbezüglichen Praxen im milieuvergleichenden und Migrationskontext (vgl. Tunç 2011; Meuser 2016). Auf den Forschungsstand zu Leit- und Akteursbildern im Familienkern im Kontext der Fragestellung wird in Kapitel 5.2.2 näher eingegangen und u.a. Ergebnisse eines allgemeinen Surveys zu Leitbildern in Familien in Deutschland von Schneider, Diabaté u.a. (2015) zusammenfassend vorgestellt.

Forschung zu Familie und Moral –
Zum Bedarf eines multiperspektivischen, interaktionistischen Forschungszugangs

Studien zu Familie und Moral stammen oftmals aus der Entwicklungspsychologie. Im Kontext von Moral wird hier meist die Entwicklung einzelner Personen – Kinder, Jugendliche, Erwachsene – untersucht. Es dominiert die Thematik der Zusammenhänge zwischen moralischem Urteil und Handeln mit dem Ziel der Vorhersagbarkeit (vgl. Benner 2007), obgleich die berühmte Studie von Hartshorne und May (1928–1930) nicht gerade vielversprechend ausfällt: „Es erweist sich als unmöglich, die Probanden in Gruppen von Ehrlichen und Unehrlichen aufzuteilen, Voraussagen von einer Situation auf die andere zu machen und einen signifikanten Zusammenhang herzustellen zwischen moralischem Wissen und Ehrlichkeit im Verhalten" (Hügli 2004, S. 602).
So untersuchte etwa Monika Keller (1996) die Entwicklung des sozialen und moralischen Verstehens in einer Langzeitstudie mit Kindern resp. Jugendlichen von 7 bis 22 Jahren, wobei auch die Beziehungen – eher eine Besonderheit in der entwicklungspsychologischen Moralforschung im Anschluss an Kohlberg – zwischen Eltern und Kindern u.a. mit der Frage, was besonders wichtig in diesen Beziehungen ist, und Dilemmasituationen zu Freundschafts- und Autoritätsbeziehungen analysiert wurden. Es werden jedoch nicht explizit die eigenen Familienbeziehungen des jeweiligen Befragten und ihre Bedeutung für Moralerziehung in der jeweiligen Familie erforscht, sondern nur auf einer abstrakten resp. hypothetischen Ebene gearbeitet. Weiterhin

werden, wie bereits in Kellers Dissertationsprojekt (1976), keine Eltern und Geschwister befragt und keine gemeinsame Moralentwicklung ins Auge gefasst.
Eine Studie zum Zusammenhang der Entwicklung moralischer Denkstrukturen im Sinne Kohlbergs und der Interaktion in Familien sowie Familienbeziehungen wurde von Döbert und Nunner-Winkler durchgeführt. Auch hier werden ausschließlich Jugendliche im Alter von 14–22 Jahren in vier- bis sechsstündigen Interviews zu diversen Themen befragt. Die Forscher kommen u.a. zu dem Ergebnis, dass weder eine positiv-affektive Eltern-Kind-Beziehung, noch die – von den Jugendlichen subjektiv wahrgenommene – Wertorientierung der Eltern in nennenswerter Weise relevant für die Entwicklung von Denkstrukturen auf postkonventionellem Niveau sind. Es wird angenommen, dass die Interaktionsform ausschlaggebend ist: Es „zeigt sich, daß (sic!) die symmetrischen Familienbeziehungen 56% fortgeschrittene und 26% retardierte Vpn erzeugen, während in den asymmetrischen Familienbeziehungen sich nur 39% fortgeschrittene aber 68% retardierte Vpn finden" (Döbert/Nunner-Winkler 1983, S. 119). Etwa permanente Streitigkeiten zwischen den Eltern regen die Kinder zur Entwicklung besserer, symbolisch-gedachter Interaktionsformen an, so dass sich die Kinder in diesen Fällen mutmaßlich weiter entwickelt haben als ihre Eltern (vgl. ebd.). Die Entwicklung der Eltern und ihre Perspektive wurde nicht untersucht. Wie bereits in dieser Arbeit gezeigt, werden auch in neueren Studien um Nunner-Winkler, die sich allerdings – wenn überhaupt – lediglich als Teilaspekt der jeweiligen Studie mit Familie beschäftigen, nur Kinder, Jugendliche oder Erwachsene befragt.
Da Erziehung und Interaktion allgemein ein Zusammenspiel mehrerer Personen ist und in dieser Arbeit, Mead (vgl. z.B. GIG) folgend, davon ausgegangen wird, dass ‚Moral' als nicht-genetische Tätigkeitsdisposition (vgl. Sünkel 2013) in diesem Kontext im symbolischen Austausch mit anderen angeeignet wird, ist es nötig, möglichst alle Mitglieder des Familienkerns in die Untersuchung einzubinden. Als seltenes Beispiel für eine entsprechende Umsetzung kann eine Studie im Kontext von Moral und Konvention angeführt werden: Smetana (1995) untersuchte 110 Mittelschicht-Kinder (im Durchschnitt 12, 14 und 16 Jahre alt) und ihre Eltern mittels Fragebögen. Sie fand heraus, dass Eltern mit permissivem Erziehungsstil[11] Besonderheiten moralischer Fragen wenig berücksichtigten, solche mit autoritärem Erziehungsstil konventionelle

11 Erziehungsstile in der Familie wurden insgesamt bisher zunächst anhand der Merkmale ‚familiäre Wärme' und ‚Kontrolle' gemessen. Nicht nur ersteres zeigt sich als mehrdimensionales Konstrukt (siehe oben), sondern auch ‚Kontrolle': Es kann zwischen ‚psychologischer Kontrolle' im Sinne einer „Regulation des kindlichen Verhaltens durch psychologische Mittel wie Liebesentzug oder Auslösung von Schuldgefühlen" (Fuhrer 2009, S. 230) sowie ‚Verhaltenskontrolle' unterschieden werden, wobei letztere weiter ausdifferenziert werden kann, etwa indem Aspekte wie ‚informierendes' und ‚überwachendes Monitoring' gegenübergestellt werden. Auch wird ‚Verhaltenskontrolle' z.T. kontrastierend zu ‚elterlicher Autonomieunterstützung' betrachtet (vgl. ebd.). Etwa in einer Untersuchung von Erziehungsstilen anhand der Dimensionen ‚Verhaltenskontrolle', ‚psychologische Kontrolle' und ‚emotionale Unterstützung' zeigte sich letztere als am erklärungskräftigsten bzgl. externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten sowie Schulleistungsfähigkeit (vgl. Gray/Steinberg 1999; siehe auch Fuhrer 2009). Auch wenn diversen Studien zufolge ein autoritativer Erziehungsstil zu präferieren ist (vgl. z.B. Baumrind 1966, 1971; Chen, Dong/Zhou 1997; Juang/Silbereisen 1999) – wobei bzgl. solcher Studien u.a. stets zu fragen ist, wie dieser mit Blick auf was gemessen und wer über welchen Zeitraum befragt wurde –, kann dem aktuellen Forschungsstand zufolge kein Erziehungsstil pauschal zum besten schlechthin erklärt werden, da diverse Variablen, wie der Entwicklungsstand des Kindes, der familien- und kulturspezifische Erziehungskontext, Persönlichkeitsmerkmale von Eltern und Kindern, Erziehungsziele, -werte und -praktiken in diesem Kontext relevant sind (vgl. Darling/Steinberg 1993; Bronfenbrenner/Morris 1998; für einen allgemeinen Überblick über Erziehungsstilforschung vgl. z.B. Fuhrer 2009). Weiterhin ist davon auszugehen, dass der Erziehungsstil oftmals im Laufe der Zeit in gewissem Maße an die Entwicklung der Kinder angepasst wird, im Sinne von weniger Verboten und Strafen sowie mehr Argumentation (vgl. Macha 1997, Fuhrer 2009).

Themen tendenziell moralisieren und Eltern mit autoritativem Erziehungsstil klar zwischen persönlichen, konventionellen und moralischen Problemstellungen differenzieren (vgl. ebd.).

Für eine Annäherung an Moralerziehung in Familien ist es nötig, auch reziproke Prozesse in den Blick zu nehmen. Das heißt eine einseitige Betrachtung von elterlichen Einflüssen auf die Kinder, wie sie auch im Rahmen von Erziehungsstilforschung betrieben wird, ist nicht ausreichend. Schnittstelle dieser Arbeit zwischen Familienforschung und Moralerziehung ist George Herbert Meads Gedankengut, welches für die Familienforschung – ohne Bezug auf Moral – bereits u.a. von Burgess, Locke und Thomas (1971), Mollenhauer u.a. (1975) und Brumlik (1973) verwendet wurde. Vor allem Jutta Ecarius (2010) bezieht sich in der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung aktuell auf diesen theoretischen Hintergrund. Im Bereich der Moralforschung wird zwar z.T. mit Gruppendiskussion gearbeitet, etwa in den Untersuchungen von Miller (1982) zur ‚Ontogenese kollektiver moralischer Deutungsmuster' sowie von Billmann-Mahecha und Horster (2005) zur ‚Entwicklung moralischen Wollens' oder in der Studie von Kutscher (2006) zur Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen in der Jugendhilfe, allerdings kaum mit Realgruppen im Familienbereich.
Ein seltenes Highlight bzgl. der Untersuchung von Familie und Moral unter interaktionistischen Gesichtspunkten ist zum einen die Studie von Bergmann und Luckmann (1999) zur kommunikativen Konstruktion von Moral, die mit natürlichen Interaktionssituationen ohne Anwesenheit von Forschern arbeitet, teilweise ergänzt durch teilnehmende Beobachtung und Interviews. Im Rahmen dieses DFG-Projektes wird moralische Kommunikation als Achtungs- bzw. Missachtungskommunikation konzipiert und in diversen Kontexten, darunter auch Familie, untersucht, „wie Moral kommunikativ funktioniert" (Bergmann/Luckmann 1999a, S. 9). Ergebnis ist eine Skizzierung von Formen moralischer Kommunikation und ihren Erscheinungsweisen. Dabei werden auch Personalisierungstendenzen moralischer Kommunikation berücksichtigt. Aber in keiner der hier recherchierten Studien werden Selbst- und Fremdbilder in der Familie im Kontext von Moralerziehung untersucht.
Zum anderen beschäftigt sich ein zweites qualitatives Projekt um Luckmann (1998) u.a. mit „Formen und Funktionen der Sinnvermittlung in der Familienkommunikation" mit Blick auf Moral (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998, S. 50) anhand von familiären Streit- und Konfliktgesprächen bei gemeinsamen Essenssituationen im Alltag. Die Studie zeigt Indizien, die darauf hinweisen, dass in Familien „tatsächlich moralische Maßstäbe vermittelt und dadurch Orientierungsleistungen erbracht werden" (Weidenfeld 1998), welche nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Identität der jeweiligen Familien bedeutsam sind (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998).
In den beiden Studien wurde bewusst ein Zugang gewählt, bei dem moralische Regeln, wenn überhaupt, nur einen heimlichen Hintergrund stellen, vor dem konkrete Probleme in Familien besprochen werden, da dies häufig dem Alltagshandeln in Familien entspricht und weil angenommen wird, dass es in den wenigstens Fällen einen gemeinsamen Satz moralischer Regeln in Familien gibt (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998, S. 93).

Moralische Regeln

Die Fragestellung in dieser Arbeit ist eine andere. Es geht um genau diese im Alltag häufig verdeckten moralischen Regeln. In einer Befragung in den alten Bundesländern äußern allerdings 20% der 65- bis 75-Jährigen, 30% der 40- bis 50-Jährigen und 45% der 20- bis 30-Jährigen eine relativistische Erwartungshaltung im Hinblick auf ein gesamtgesellschaftliches Moralverständnis. Das heißt

je jünger die Erwachsenen, desto weniger von ihnen meinen, dass es gemeinsame Vorstellungen von moralisch richtigem und falschem Verhalten gibt (vgl. Nunner-Winkler 2000c). Erklärungen sucht Nunner-Winkler in der Ausdifferenzierung einer Vielzahl sozialer Subsysteme mit z.T. sehr unterschiedlichen Erwartungen sowie in der Globalisierung, Migration und medienwirksamen Aufbereitung von Differenz (vgl. Nunner-Winkler 2009). Besonders in der Adoleszenz führe die sozio-kognitive Entwicklung mit dem damit einhergehenden Kontingenzverständnis zu einer starken Infragestellung moralischer Regeln, welche jedoch mit der Entwicklung formal operationalen Denkens wieder ein wenig abklinge (vgl. Nunner-Winkler 2009).
Einer relativistischen[12] Weltsicht steht laut Nunner-Winkler ein gewisser faktischer Normkonsens entgegen. Da Kinder nicht mit moralischem Regelwissen geboren werden, sondern es v.a. in alltäglichen Interaktionserfahrungen und anhand gesellschaftlicher Praktiken konstruieren, seien Kinder „bessere Zeugen der gelebten Moralvorstellungen als skeptisch reflektierende Erwachsene" (Nunner-Winkler 2009, S. 537). So zeigen etwa Studien um Turiel, Nucci und Lee[13], dass Akteure mit Hilfe von Regeln oder Prinzipien Handlungen im Hinblick auf das soziale Miteinander in ‚gut' oder ‚böse'[14] unterteilen. Manchen dieser Prinzipien wird Allgemeingültigkeit (zum Begriff der Allgemeingültigkeit bzw. Kategorizität vgl. Kapitel 6.2) attribuiert, anderen hingegen nicht. Erstere werden im Folgenden als moralische Regeln bezeichnet. Beispielsweise erforscht Turiel (1983) Kinder ab dem Alter von vier Jahren. Er stellt ihnen u.a. zu sogenannten moralischen Regeln (z.B. „Man darf ein anderes Kind nicht schlagen.") und zu konventionellen Regeln (z.B. „Man darf den Lehrer nicht mit Vornamen anreden.") jeweils die Aufgabe, sich vorzustellen, dass es eine Familie/eine Schule/ein Land gibt, in welcher/m der Vater/Direktor/König erlaubt, diese Regel zu brechen. Die Kinder sollen beurteilen, ob es dann richtig ist, die Regel zu brechen (Turiel 1983; vgl. dazu auch Nunner-Winkler 1991b, Nunner-Winkler 2000b). Die befragten Kinder erklären „Wenn es üblich ist, Erwachsene mit Vornamen anzusprechen, dann ist das in Ordnung. Aber auch wenn der Vater, der Direktor oder der König es erlaub[]en: Ein anderes Kind schlagen darf man nicht – nicht einmal der liebe Gott darf das" (Turiel 1983 in deutscher Übersetzung nach Nunner-Winkler 2000b, S. 70). Die Zuschreibung einer kategorischen Geltung zu bestimmten Regeln zeigt sich auch bei einer Studie von Nucci/Lee (1993): Hier werden katholischen und jüdisch orthodoxen Kindern sowohl von den Autoren als moralisch bezeichnete Regeln (z.B. „Man soll andere nicht verletzen.") als auch religiöse Regeln (z.B. „Man soll den Feiertag heiligen.") vorgelegt. Gefragt wird nach Allgemeingültigkeit der jeweiligen Regel für alle Menschen, nach der Unabhängigkeit ihrer Geltung von Gottes Wort und nach ihrer Modifizierbarkeit. Als Ergebnis konstatieren die Forscher, dass den Probanden zufolge sowohl moralische als auch religiöse Regeln unabänderlich seien. Während religiöse Regeln von Gottes Wort abhingen und nur für die Mitglieder der Religionsgemein-

12 Joas macht unter Bezug auf Isaiah Berlin darauf aufmerksam, dass es zu unterscheiden gilt zwischen einem als Interessenpluralismus verstandenen Wertepluralismus, der ein gesellschaftlich geteiltes Wertesystem möglich macht, einem eine objektive Bindungskraft von Werten bestreitenden Werteskeptizismus und einem Werterelativismus, der von völlig geschlossenen, in Konkurrenz zueinander stehenden Wertsystemen ausgeht (vgl. Joas 2003, S. 31).

13 Vgl. z.B. Turiel 1983, Nucci/Lee 1993, Nucci/Turiel 1993

14 Bergmann und Luckmann (1999b, S. 26) definieren „moralische Kommunikation als ein nach den Kriterien „gut" und „böse" urteilendes Reden über Menschen [...], während Urteile nach den Kriterien „gut" und „schlecht" eher eine Handlung oder eine Sache für sich bewerten, ohne – moralisch – Verallgemeinerungen über die persönliche Identität des Urhebers vorzunehmen." In dieser Arbeit soll allerdings nicht im Vorgriff unterstellt werden, dass Familienmitglieder sich gegenseitig auf Grund einer ihrer Meinung nach moralisch unangemessenen Handlung auch immer zugleich eine Zuschreibung eines amoralischen Charakters zu der Person, die diese Handlung gezeigt hat, vornehmen. Dies stellt vielmehr eine Untersuchungsfrage dar.

schaft gelten, seien moralische Regeln unabhängig von Gottes Wort und gelten universell (vgl. dazu auch Nunner-Winkler 2000b). Weitere Forschungsberichte, die eine Differenzierung von moralischen Regeln und sozialen Konventionen zeigen, werden beispielsweise von Turiel/Killen/Helwig (1987), Helwig/Tisak/Turiel (1990) und Nucci/Lee (1993) besprochen. Bereits Kinder im Vorschulalter unterscheiden demzufolge u.a. soziale Konventionen wie Kleiderordnungen, Anredeformen, Geschlechterrollen, Manieren usw. mit arbiträrer Geltung von Moral, die sich auf Fragen von Gerechtigkeit und menschlicher Wohlfahrt bezieht und der ein kategorisches Sollen im Sinne einer „unabhängig von Konsequenzen oder autoritativen Setzungen geltende Verpflichtung" (Nunner-Winkler 2000b, S. 71) innewohnt.[15] Nach Turiel, Killen und Helwig (1987, S. 219) „[w]e do know, however, that conventional judgements are not restricted to Western settings". Auch wenn unklar sei, ob es in orthodoxen Kulturen wie dem Hinduismus keine konventionellen Urteile gibt – die Autoren weisen diesbezüglich auf Unzulänglichkeiten bei Arbeiten von Shweder, Mahapatra und Miller hin –, so zeigt sich in weiten Teilen die Differenzierung zwischen Moral und Konvention etwa im Rahmen von Studien in Korea, in Indonesien (hier wurden überwiegend Christen und Moslems befragt) und bei Jugendlichen in Süd-Nigeria (vgl. Turiel/Killen/Helwig 1987). Ebenso unterstützen u.a. Studien, die in Australien, Israel, Spanien, Zambia und auf den Jungferninseln durchgeführt wurden, die genannte These (vgl. dazu Turiel 1983, Nucci/Lee 1993, Nucci/Turiel 1993). Zu berücksichtigen ist, dass die Studien i.d.R. auf Vorgaben von konkreten Regelübertretungen basieren wie dem Stehlen oder dem lauten Sprechen im Klassenzimmer. Es wird also nur je Studie eine vorgegebene Auswahl an Regeln untersucht. Offen gefragt wird hingegen nicht und so nicht das volle Spektrum an Möglichkeiten abgedeckt.

Auf die kontroverse Diskussion um Moral und Kultur soll hier nicht näher eingegangen werden, da die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie ‚MoKKiE' sich aus Komplexitätsgründen auf die deutsche Gesellschaft bezieht. Das Sample beschränkt sich auf Christen und Konfessionslose. Es bleibt festzuhalten, dass die Zuschreibung von Kategorizität zu diversen Regeln, die zwischen „gut" und „böse" unterteilen, in diversen Kulturen und Religionen empirische Bestätigung gefunden hat. Diese Zuschreibungen sind nicht familienspezifisch, obgleich Familie auch an der Vermittlung und Aneignung von Regelwissen Anteil hat (vgl. Nunner-Winkler 2000b, c). Auch bei Erwachsenen zeigt Nunner-Winkler einen innergesellschaftlichen Regelkonsens[16] sowie dessen Unterschätzung in der deutschen Bevölkerung mit Daten des Instituts für Demoskopie Allensbach (vgl. Noelle-Neumann/Köcher 1997): Während beispielsweise 86% der Befragten die Regel ‚Du sollst nicht töten' als uneingeschränkt gültig erachten, meinen nur 47%, dass die meisten anderen Menschen dies genauso sehen. Im Fall der Regel ‚Du sollst nicht stehlen" liegt die Zahl derjenigen, die Kategorizität zuschreiben, bei 83%, die Erwartung eines gesellschaftlichen Konsenses bei 24%. Eine situationsbedingte Legitimierbarkeit von Gewaltakten

15 Nucci/Lee (1993) weisen darauf hin, dass das Ergebnis einer Differenzierung von Moral und Konvention bereits im frühen Kindesalter die Ansichten von Piaget und Kohlberg herausfordern, da diese erst auf den höheren Stufen moralischer Entwicklung eine solche platzieren.

16 Nicht abschließend überzeugend scheint der Beleg Nunner-Winklers auf internationaler Ebene: Obgleich alle Mitglieder der UN die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte anerkannt haben, so weist sie selbst auf die Vielzahl an Menschenrechtsverstößen hin – wobei man argumentieren könnte, dass moralisches Wissen und moralisches Handeln nicht nur auf Subjekt-, sondern eben auch auf politischer Ebene nicht notwendigerweise zusammenfallen, wie etwa das aktuelle Weltgeschehen, auch in Europa, deutlich macht. Nicht zu vergessen sind jedoch beispielsweise die Diskussionen, die mit der Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam einhergehen. Auch wenn mit der 1948 verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und deren Anerkennung ein wichtiger Schritt hin zu einem universellen Wertkonsens getan wurde, scheint dieser noch sehr entwicklungsbedürftig.

gegen Personen oder Sachen können sich nur 6% der deutschen Bevölkerung vorstellen (vgl. Nunner-Winkler 2009). Während sich also ein Wandel mit Blick auf konventionelle Werteinstellungen zum Zusammenleben, zur Heirat, Homosexualität, zum Kinderwunsch u.v.m. vollzogen hat (vgl. Henke 1997), scheinen bestimmten Regeln von weiten Teilen der Bevölkerung universale Geltung zugeschrieben zu werden. Letztere werden in dieser Arbeit als moralische Regeln bezeichnet, sofern eine solche Zuschreibung durch den jeweiligen Akteur erfolgt. Diese werden zum – von den Befragten streitbaren – Ausgangspunkt für eine Untersuchung gewählt. Dabei sollen weniger die formalen Kommunikationsstrukturen oder die Sinnvermittlung wie in den Studien um Bergmann und Luckmann (Bergmann/Luckmann 1999; Luckmann 1998) isoliert im Fokus stehen, als vielmehr innerfamiliäre Interaktionen im Kontext moralischer Regeln mit Blick auf Moralerziehung.

Nach Turiel (1983) liegen moralische, konventionelle und Beziehungsregeln in unterschiedlichen konzeptuellen Bereichen. Während sich Beziehungsregeln auf eine konkrete Personenkonstellation beziehen und konventionelle Regeln auf einen bestimmten Personenkreis, wird moralischen Regeln kategorische Geltung zugeschrieben. Das heißt in der Moralerziehung werden grundverschiedene Bereiche miteinander konterkariert (vgl. Keller 1996). Auf der theoretischen Ebene ist es folglich nicht verwunderlich, dass Beziehungen in der Moralforschung bisher meist stiefmütterlich behandelt werden – eine der wenigen Ausnahmen stellen etwa die Forschungen von Monika Keller (1996) oder Carol Gilligan (1996) dar[17].

17 Zur Diskussion um Gilligans Konzeption einer Fürsorge-Moral vgl. z.B. Nunner-Winkler 1991c.

4 Fragestellung

Die hier vorliegende empirische Untersuchung setzt an den aufgezeigten Forschungsdesideraten mit Blick auf Moralerziehung in der Familie an: Es wird an die Forderung einer Verknüpfung von Moral- und Identitätsforschung u.a. über die Fokussierung auf Selbst- und Fremdbilder im Kontext von Moralerziehung angeschlossen. Weiterhin werden alle Elternteile und Kinder[18] im Familienkern (zum Begriff siehe Kapitel 5.1) in ihren symbolisch-geäußerten Perspektiven in den Blick genommen. In der Forschung häufig vernachlässigte Aspekte wie Reziprozität, Beziehungen (und damit auch Macht), abstrakte Regeln im Zusammenspiel mit Situativität und Lebensrelevanz werden berücksichtigt sowie Moral nicht auf kognitive Aspekte reduziert. Die auf moralische Regeln bezogenen Interaktionsprozesse werden mit dem Fokus auf Erziehung in Eltern-Kind-Beziehungen auf zwei Ebenen exploriert: der der Inhalts- und der Beziehungsebene. Auf der Inhaltsebene wird gefragt:

I.I. Welche Geltungszuschreibungen zu nach Turiel (1983) moralischen und konventionellen Regeln werden in den Familien vorgenommen? Inwiefern spielen ggf. im Rahmen dieser Zuschreibungen Regelexplikationen resp. -deutungen eine Rolle?

I.II. Welche Unterschiede bzgl. Moralerziehung zeigen sich in Familien mit divergenten Geltungszuschreibungen zu Moral und Konvention?

Auf der Beziehungsebene beschäftigt sich das Projekt mit folgenden Fragen:

II.I. Welche moral- und erziehungsbezogenen – und damit auch geschlechts-, generationen- und machtbezogenen – Leit-, Selbst- und Fremdbilder der Eltern und Kinder werden sichtbar? Wie kommen die Leit-, Selbst- und Fremdbilder ggf. im Kontext von Moralerziehung in der Familie zum Tragen?

II.II. Nehmen auch Kinder die Rollen von Vorbildern und Vermittlern gegenüber den Eltern im Rahmen von Moralerziehung ein?

II.III. Wie zeigt sich Macht in der Moralerziehung in den befragten Familien mit dem Hauptfokus auf Vorrechte (zur Definition und Hintergrund vgl. auch Kapitel 12.3.1) ?

II.IV. Wie wird mit moralbezogenen Regelverstößen in den Familien mit Blick auf Moralerziehung umgegangen?

Zur Untersuchung dieser Fragen gilt es zunächst, Begrifflichkeiten und theoretische Hintergründe zu klären.

18 Zur Alterseingrenzung vgl. Kapitel 8.6.

B Theoretische Fundierung

5 Familie

5.1 Zum Familienbegriff

Familie ist diejenige Institution, die den Menschen i.d.R. insgesamt am nachhaltigsten prägt und in der Moralerziehung ihren Ausgang nimmt. Besonders für Kinder ist die eigene Familie schicksalhaft. Das Kind „[...] bleibt für viele Jahre auf sie angewiesen. Die Werte, die es in Gestalt von Argumentationsfiguren und Verhaltensweisen dort lernt, werden seine menschliche, schulische und berufliche Karriere nachhaltig prägen und bestimmen" (Giesecke 2005, S. 103). Es gibt zwar Möglichkeiten – auch für Kinder – der Familie zu entrinnen, der biographische Ballast bleibt jedoch stets erlebte Hintergrundfolie für zukünftiges Denken, Fühlen und Handeln. In Eltern-Kind-Beziehungen finden in der Regel die ersten Interaktionen statt und sie fungiert als sozialer Mittler zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. z.B. Schneider 2011). Aus diesen Gründen scheint es sinnvoll, sich dem Feld ‚Familie' im Kontext von Moralerziehung anzunähern.

Wenn man aktuelle Diskurse um Familie betrachtet, trifft man auf eine Vielzahl von unter dem Begriff „Familie" zu fassenden Lebensformen – z.B. Kern-, Patchwork-, Regenbogen-, Ein-Eltern-, Pflege- und Adoptionsfamilien (vgl. z.B. Loos/Schütze 2004; Schön 2011) –, die in der Regel im Laufe der Individualbiographie untereinander, aber auch mit Lebensformen außerhalb dieser Familienformen wechseln (vgl. Macha 2011, Schneider 2011).

Die Frage, was Familie ist, beantworten Menschen unterschiedlich. Der Familienleitbildsurvey zeigt, dass die Kernfamilie – dort definiert als ein mit ihren Kindern zusammenwohnendes Paar von Mann und Frau – unabhängig von Milieu, Geschlecht, Bildung und Wohnort in Deutschland einheitlich von den 5000 Befragten zwischen 20 und 39 Jahren (99,9% bei im Item verheirateten, 97,4% für den Fall von nicht verheirateten Eltern) als eine Art Musterbeispiel von Familie wahrgenommen wird – „[...] je mehr eine andere Lebensform ihr in ihrer Zusammensetzung gleicht, desto eher wird auch in dieser eine Familie gesehen" (Lück/Ruckdeschel 2015, S. 64).

Bereits als der Familienbegriff, der auf das lateinische Wort „familia" zurückgeht, um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert in Deutschland neben den des „Hauses" trat, wurden verschiedene Lebensformen darunter gefasst, die sich häufig nicht auf verwandtschaftliche Beziehungen beschränkten (vgl. Matthes 2011). Plurale Erscheinungsformen von Familie ziehen sich durch die Geschichte und sind zu unterscheiden von gesellschaftlich-politischen Familienleitbildern der jeweiligen Zeit und Kultur (vgl. Fuhs 2007). Der gesellschaftliche Wandel mit seiner sinkenden Bedeutung christlicher Konventionen, veränderten Geschlechterrollen sowie der entsprechenden Funktionsteilung u.v.m. schlägt sich mit Blick auf Familie in „[...] häufig als Krisen- und Zerfallsindikatoren genannten Trends wie sinkende Kinderzahlen, steigende Scheidungsziffern usw." nieder (Schneider 2011, S. 143). Die Shell-Studie von 2015 deutet trotz der Fortschreibung des Trends der positiven Wahrnehmung der eigenen Eltern und deren Erziehungsverhaltens erstmals seit 2002 eine Wende bzgl. der Bedeutung von Familie in Deutschland an:

> „Insgesamt zeigt sich also, dass für alle Jugendlichen, und zwar quer durch die verschiedenen sozialen Gruppen, die Familiengründung für das Lebensglück an Bedeutung verliert. Besonders deutlich ist der Einstellungswandel bei jungen Männern sowie einheimischen deutschen Jugendlichen, in den Ballungszentren und städtischen Regionen und in den westlichen Bundesländern. Noch äußern sich zwei von drei Jugendlichen positiv über die Familiengründung. Aber der auffällige Einbruch um 13 Prozentpunkte gegenüber 2010 deutet auf ein stark verändertes Lebensgefühl junger Menschen und wahrscheinlich auch auf eine veränderte Einschätzung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf hin" (Albert u.a. 2015, S. 59).

Es ist noch nicht klar, ob es sich hierbei um eine dauerhafte Entwicklung handelt. Weiterhin bleibt festzuhalten, dass immer noch 63% der befragten Jugendlichen der Aussage „Man braucht eine Familie um glücklich zu sein" zustimmen. Eine mögliche Erklärung der genannten Ergebnisse ist, dass der Respekt vor den hohen Anforderungen an die Elternrolle von der eigenen Familiengründung abschreckt (vgl. Albert u.a. 2015). So führt auch Nave-Herz (2015) das Sinken der Kinderzahl, die Zunahme an Single-Haushalten usw. auf einen Wandel der Sinnzuschreibungen zu Familie, Ehe und Kindern zurück. Familie wird zum „letzten verbliebenen Erfüllungsort für die [...] emotionalen Bedürfnisse nach umfassender personaler ‚Selbstentwicklung und -bestätigung' ihrer Mitglieder" (Schneider 2011, S. 143f). Bei all der Vielfalt an Lebensformen dominiert 2016 immer noch das Zusammenleben von Kindern und Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr mit ihren verheirateten Erziehungsberechtigten mit knapp 70% (vgl. Statistisches Bundesamt 2017; zum Wandel von Familie vgl. z.B. auch Beck-Gernsheim 1998b, Peuckert 2012; Nave-Herz 2015).

Fragt man bei wissenschaftlichen Definitionen von Familie nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner, also nach den notwendigen, nicht den hinreichenden Eigenschaften von Familie heute, so zeigt sich, dass nicht nur im Hinblick auf Familienformen, sondern auch auf Familienbegriffe Vielfalt herrscht (vgl. Schneider 2011). Als Definitionskriterien entsprechend unterschiedlicher Begriffe werden etwa Blutsverwandtschaft, Ehe, Bindung oder Haushalt zugrunde gelegt (vgl. Fuhs 2007; Keppler-Seel/Knoblauch 1998). Eine systematische Abgrenzung von Familie als pädagogischer Institution im Vergleich zu anderen sucht man bisher genauso vergebens wie die Herausarbeitung ihres pädagogischen Charakteristikums, so dass hier von einem Forschungsdesiderat gesprochen werden kann (vgl. Schmid 2016). Diese Lücke kann auch in der vorliegenden Arbeit nicht gefüllt werden. Eine Arbeitsdefinition muss hier genügen.

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist Hildegard Machas Familienbegriff, nach dem Familie mindestens zwei Generationen umfasst, wobei „die ältere Generation mit staatlicher Sanktionierung die dauerhafte Aufgabe der Erziehung [...] bis hin zum Erwachsenenalter[19] der Kinder wahrnimmt und hierfür die Verantwortung trägt" (Macha 2011, S. 8; vgl. Grundgesetz, Art. 6). Weitere Generationen bzw. Personen können im Familienverband leben (vgl. Macha 1997) und erzieherisch wirken, sind dieser Definition zufolge jedoch nur ein hinreichendes Element von Familie. Deshalb wird vorgeschlagen, das große Ganze inklusive eines möglichen Familienverbandes als ‚Familie' zu bezeichnen, der genannte notwendige Part, der Familie erst zur Familie macht, als ‚Familienkern'.

---

19 Kriterium für das Ende des rechtlich festgelegten Erziehungsauftrags ist ein gewisser Grad an Mündigkeit, der rechtlich mit dem Alter von 18 Jahren unterstellt wird (Bürgerliches Gesetzbuch § 2). Für den Fall, dass eine volljährige Person auf Grund von Behinderung oder geistiger Krankheit ihre Angelegenheiten ganz oder in Teilen nicht erledigen kann, kann ein Betreuer bestimmt werden (Bürgerliches Gesetzbuch § 1896). Dieser hat keinen Erziehungsauftrag. Die Regelungen zur Betreuung sind orientiert am Grundrecht auf Selbstbestimmung (Grundgesetz Art. 2 Abs. 1).

Der genannte Familienbegriff ist zum einen weit, weil der Familienkern eine große Vielfalt an Familienformen – wie etwa Adoptiv-, Ein-Eltern- und Regenbogenfamilien – einschließt und damit unabhängig von Blutsverwandtschaft, Ehe, Haushalt und Geschlecht ist. Erwähnenswert ist, dass etwa in Patchwork-Familien, in denen jeweils nur der leibliche Elternteil bzw. die leiblichen Elternteile das Sorgerecht für ihr Kind hat resp. haben, mindestens zwei Familienkerne nebeneinander bestehen und im Falle eines gemeinsamen Sorgerechts für ein weiteres Kind partiell miteinander verschmelzen. Zum anderen ist er eng, etwa im Hinblick auf die zeitliche Dimension, da er Eltern und deren Kinder, i.d.R. sobald die Kinder erwachsen sind und damit die Aufgabe der Erziehung nicht mehr staatlich sanktioniert wird, diese Personenkonstellation nicht mehr im Kern als Familie fasst. Was i.d.R. bestehen bleibt, aber in Art und Ausprägung variiert, sind – neben nachhaltig wirkenden Erfahrungen u.ä. – die aus dem Kern der Familie hervorgegangenen Familienbande und damit auch der Familienverband. Sofern in diesem Verband ein anderes konstitutives Element im Sinne einer staatlich sanktionierten Erziehungsaufgabe der älteren für die jüngere Generation – etwa durch die Geburt eines Kindes, Adoption etc. – entsteht, bedeutet dies eine neue Teilzentrierung des Verbandes. Familienverbände spinnen sich um ein im Wandel befindliches Netz aus sich zeitlich überlappenden Familienkernen.
Der hier verwendete Familienbegriff ist, wie erwähnt, als Arbeitsdefinition zu verstehen und hebt auf das im Fokus der Untersuchung stehende, pädagogische Moment von Familie, also den Kern von Familie als Erziehungsinstitution per Gesetz, ab (vgl. Macha 1997), der von weiteren Institutionen – wie etwa der Schule, dem Kindergarten – und Personen innerhalb und außerhalb des Familienverbandes – wie z.B. den Großeltern, anderen Verwandten, Nachbarn und Freunden – unterstützt wird (vgl. Matthes 2011).
Aus Gründen der Komplexitätsreduktion und da es sich bei den in der empirischen Untersuchung dieser Arbeit ausschließlich um erziehungsberechtigte Mütter und Väter – z.T. im Patchwork – mit ihren Kindern zusammenlebend handelt, soll im Folgenden das Augenmerk auf Familienkerne mit solchen Eltern und Kindern gelegt werden, auch dann, wenn begrifflich allgemein von Familie gesprochen wird.

5.2 Aufgaben des Familienkerns

Im Familienkern (zum Begriff vgl. 3.1.) gilt es, unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen und die gemeinsame Entwicklung aller Familienmitglieder unter Berücksichtigung und Ausschöpfung ihrer Potentiale voranzutreiben. Eingeführt in die Familienforschung wurde die Konzeption von Familienaufgaben von Rodgers (1973), Duvall (1977) und Aldous (1978) mit Rekurs auf Havighurst (1953), der – kompatibel mit Mead (vgl. GIG) – Entwicklung als Lösen von Aufgaben konzipiert (vgl. Kreppner 1989). Die Aufgaben reichen von der ökonomischen Sicherung der Familie, der Ausstattung und dem Erhalt der Wohnung und der Erledigung der Hausarbeit, hin zur Pflege, Betreuung von und Fürsorge für die Kinder, Gesundheits- und Erholungsleistungen, Bewältigung und positive Ausgestaltung von Transitionen im Lebenslauf, affektive Zuwendung und Pflege sozialer Beziehungen nach innen und nach außen unter Ausbalancierung von Nähe und Distanz bzw. Inklusion und Exklusion sowie die Herstellung einer Work-Family-Life-Balance und die zeitliche Organisation der Aufgaben. Ein Zugang zur Welt soll eröffnet, Kultur weitergegeben und weiterentwickelt sowie eine Balance zwischen Personalität und sozialer Verbundenheit (vgl. Macha 2011, Lange 2011, Schumacher 2012) hergestellt werden.
Mit der Bewältigung dieser Aufgaben geht es nicht nur um die einzelnen Individuen oder Familien, sondern Familie erfüllt damit eine Funktion für die Gesellschaft. Als Erziehungsinstitution ist sie in gewissem Maße gezwungen, gesellschaftlich anerkannte Werte zu repräsentieren;

gleichzeitig obliegt ihr ein gewisser Spielraum (vgl. Hierdeis 1983). So ist die „Orientierungsaufgabe“ (Macha 2011, S. 15) der Familie wesentlich: Werte und Normen – auch moralischer Natur – bilden in Form von expliziten und impliziten Regeln den Rahmen u.a. für die gemeinsame Herstellung von Lebenssinn und Lernen (vgl. ebd.). Von besonderer Bedeutung für diese Arbeit mit der Ausrichtung auf Moral sind im Kontext solcher Regeln die Aufgaben der Erziehung und der Identitätsarbeit, die z.T. in Zusammenhang zu den zuvor genannten Aufgaben stehen und die im Folgenden näher skizziert werden sollen.

5.2.1 Familienerziehung

Wird Familie im Kern als Erziehungsinstitution konzipiert, gilt es, den Begriff der Erziehung im Hinblick auf Familie zu klären. Denn auch wenn jeder erzogen wurde und Erziehung so eine gängige Erfahrung ist, kann die Kenntnis ihres Wesens nicht vorausgesetzt werden (vgl. Prange 2012 in Bezugnahme auf Schleiermacher 1957). Die Einzelnen verstehen Unterschiedliches unter dem Begriff. Eine systematische Aufarbeitung der Vielfalt an Definitionen von Erziehung und der damit verbundenen Forschungstraditionen oder die Herausarbeitung des für die Familienerziehung Spezifischen kann und soll hier nicht geleistet werden (ein Überblick über aktuelle Begriffe von Familienerziehung findet sich in Schmid 2016). Einen Eindruck über den möglichen Umfang der Bedeutung des Terminus ‚Erziehung‘ vermittelt Böhm in seinem ‚Wörterbuch der Pädagogik‘:

> „Da E. [Erziehung, MW] in der dt. Sprache sowohl einen Prozeß (sic!) wie sein Ergebnis, eine Absicht und ein Handeln (des Erziehers wie des educandus), einen Zustand des Zöglings und die Bedingungen dieses Zustandes einschließt; da E. sowohl eine bestimmte Klasse von Handlungen beschreiben, also ein deskriptiv-analytischer Begriff sein, gleichwohl aber auch Kriterien für bestimmte Tätigkeiten angeben, also ein normativer Begriff sein kann; da E. im heutigen Sprachgebrauch einerseits nur von erklärter Erziehungsabsicht geleitete Akte (intentionale E.), andererseits auch den absichtslosen Einfluß (sic!) der Verhältnisse und das Geflecht sozialer Interaktionen (funktionale E.) einbegreift; da E. einmal als Einwirkung von außen (Fremd.-E.), zum anderen wiederum als Selbsterziehung gesehen werden kann; da die E. als geschichtl.-kulturelles Phänomen in vielfältige Sinnbezüge eingebettet und ihre Grenzen [...] oft fließend sind, kann der globale Begriff E. nur in einem ebensolchen globalen Sinne bestimmt werden und allenfalls hinsichtlich bestimmter Aspekte präzisiert werden.“ (Böhm 2005, S. 156f)

Im Rahmen einer „deutschen Sondersemantik“ (vgl. Prange 2012) wird Erziehung z.T. in Abgrenzung zu Bildung gedacht. Allerdings sind auch die Begriffsbedeutungen von Bildung und entsprechende Relationssetzungen zu Erziehung vielfältig:

> Die Bedeutung „[...] reicht von der weitesten Fassung, wonach ‚das Leben bildet‘, bis zur engsten Auffassung von geistiger Bildung als lernende Auseinandersetzung mit überlieferten Kulturgütern, nicht selten eingeengt auf die Aneignung literarisch vermittelter Bildungsgüter in Schulen. Während die einen das Wort ‚Bildung‘ als Oberbegriff zur umfassenden Bezeichnung von ‚Erziehung‘ und ‚Unterricht‘ verwenden, die zusammen das Geschäft der Pädagogik ausmachen, ordnen andere die Begriffe der ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ auf einer Ebene terminologisch (zumindest akzentuierend) einander so zu, daß (sic!) das Wort ‚Erziehung‘ semantisch auf das Handeln und die Gesinnung und das Wort ‚Bildung‘ vor allem auf das Selbst- und Weltverständnis bezogen wird. Die Verwirrung nimmt noch zu, wenn die allgemeine Menschenbildung von der (beruflichen) Ausbildung unterschieden wird [...]. Außerdem meint Bildung einen Vorgang, der ‚reflexiv‘ als ‚Selbstbildung‘ und (vor allem im Bildungswesen) ‚transitiv‘ im Sinne von Fremdbildung verstanden wird. Darüber hinaus kann als Bildung nicht nur der ‚Bildungsprozeß‘ (sic!), sondern auch das ‚Resultat der Bildung‘ bezeichnet werden, aber auch eine ‚regulative pädagogische Leitidee‘“ (Weber 1999, S. 383f).

Obgleich eine Differenzierung zwischen Erziehung und Bildung in diversen Kontexten sinnvoll sein mag, wird in dieser Arbeit auf eine solche verzichtet, da in der vorliegenden Studie u.a. möglichst umfassend die Facetten pädagogischer Praxis in Familien mit Blick auf Moral betrachtet werden sollen. So wird Erziehung mit Sünkel – entgegen dem Alltagsverständnis, welches von einer Abgeschlossenheit von Erziehung mit einem bestimmten Alter oder Reifegrad ausgeht – als Oberbegriff der gesamten Disziplin Erziehungswissenschaft konzipiert und für die Familie operationalisiert, um so eine Annäherung an alle Aspekte einer so verstandenen Familienerziehung im Kontext von Moral mit Fokus auf moralische Regeln zu ermöglichen.
Da mit Sünkel zwar ein weitgehend deskriptiver Erziehungsbegriff zur Operationalisierung für die empirische Untersuchung angestrebt wird, der sich jedoch deutlich von dem Brezinkas abhebt, ist anzumerken, dass dieser Arbeit nicht das wissenschaftstheoretische Verständnis Brezinkas zugrunde liegt[20] (zur Forschungslogik dieser Arbeit vgl. Kapitel 2). Ausgewählte Vergleichsmomente zwischen den beiden Konzeptionen von Erziehung sollen – mit einer interaktionistischen Brille interpretiert – im Folgenden helfen, den Erziehungsbegriff für die angestrebte empirische Untersuchung zu explizieren und zu operationalisieren.

Erziehungstheorie nach Wolfgang Sünkel

Der Erziehungsauftrag als konstitutives Element von Familie im Kern impliziert zum einen, dass die Erziehungsberechtigten von dem Auftrag wissen und diesen bewusst umsetzen, Erziehung im Familienkern daher intentional erfolgt. Zum anderen scheinen mit dem Erziehungsauftrag die Rollen festgelegt zu sein: Die Erziehungsberechtigten vermitteln, die Kinder eignen potentiell an. Weiterhin ist der mit dem Erwachsenenalter der Zöglinge endende, juristische Erziehungsauftrag auf Mündigkeit gerichtet. Diese Kriterien stellen jedoch nur einen, wenn auch einen wesentlichen Teil von Erziehung im Familienkern dar.
Um der gesamten Spannbreite von Familienerziehung gerecht werden zu können, rekurriert die vorliegende Arbeit auf Wolfgang Sünkels Erziehungsbegriff, der diesen „[…] in einem weiten Sinne als Oberbegriff für den Gegenstand der Disziplin versteht […]“ (Papenkort 2011) und als „vermittelte Aneignung[21] nicht-genetischer Tätigkeitsdispositionen“ (Sünkel 2013, S. 46) konzipiert, die in aristotelischer Tradition auf die drei Elemente des Didaktischen Dreiecks abhebt und, wie noch später zu zeigen ist, nicht als technologisch misszuverstehen ist. Im Gegensatz zu Brezinka[22] vernachlässigt Sünkel die Aneignungstätigkeit nicht:
Wie beispielsweise Macha (2011) geht Sünkel davon aus, dass Erziehung sowohl bewusst also auch unbewusst geschehen kann. Sünkel grenzt sich zum einen von intentionalen Erziehungsbegriffen ab, da Intentionalität sich hier in der Regel ausschließlich auf den Erzieher bezieht –

20 Vgl. Brezinka 1975b; zur Kritik an Brezinkas Wissenschaftsverständnis siehe z.B. Pollak/Heid 1994. Auf die Darstellung von und die kritische Auseinandersetzung mit Brezinkas Wissenschaftsverständnis – gegen dessen, etwa von Wulf (1983) vorgenommene, „direkte Gleichsetzung […] mit Poppers „Kritischem Rationalismus““ (Retter 1997, S. 176) sich Brezinka u.a. insofern wehrt, als dass er seine Position nicht zu sehr einer bestimmten Wissenschaftstheorie zugeordnet sehen möchte, da eine letztgültige methodologische Positionierung dem Erkenntnisfortschritt abträglich sei (vgl. Brezinka 1989, S. 329f; Retter 1997; Tenorth 2004) – soll daher verzichtet werden.

21 Der Aneignungsbegriff geht auf die stoische „oikeisōis“-Theorie zurück (vgl. Franz 2000, 153f) und wurde im erziehungswissenschaftlichen Kontext bereits von diversen anderen Autoren wie etwa Schleiermacher (1990) oder Mollenhauer (1998) verwendet.

22 Brezinka definiert Erziehung als „[s]oziale Handlungen […], durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Disposition anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (Brezinka 1975a, S. 95).

die Absichten der aneignenden Person werden nicht berücksichtigt – (vgl. Sünkel 2013) oder, wie im Fall Brezinka, die Absichten des Zöglings interessieren nur, insofern dies die Erfolgsaussichten auf das Erreichen des durch den Erzieher gesetzten Erziehungsziels verbessert (vgl. Wigger 1983, S. 116). Ein auf die Erzieherabsicht fokussierter Begriff blendet allerdings den größten Teil aller Erziehungswirklichkeit aus. So sind etwa im Forschungsfeld ‚Familie' Rituale und mimetische Prozesse erziehungswissenschaftlich von großer Bedeutung (vgl. Wulf 2003; Wulf/Zirfas 2004; Ecarius 2003; Gebauer/Wulf 1998a, b). Bei Familie handelt es sich um keine pädagogische Organisation, in der formalisiert professionell[23] pädagogisch gehandelt wird: Erziehungsberechtigte – und damit auch Erziehungsverpflichtete – im Familienkern sind i.d.R. vollkommen unprofessionalisiert und unabhängig von einer „gesellschaftlich überwachten Ausbildungsleistung" (Neidhardt 1975, S. 88 zitiert nach Hierdeis 1983, S. 77). Erziehungsziele sind nicht immer bewusst und werden in Erzählungen – so auch in Interviewsituationen und Gruppendiskussionen (vgl. Kapitel 8.5.3) – oft erst im Nachhinein bewusst gemacht (vgl. Lucius-Hoehne/Deppermann 2004). Und wenn sie bewusst sind, sind sie z.T. situativ, d.h. nicht immer auf eine relativ dauerhafte Aneignung einer nicht genetischen Tätigkeitsdisposition bezogen (vgl. Retter 1997). Sünkel löst diese Probleme, die wie gezeigt z.T. in besonderem Maße mit Blick auf Familienerziehung zum Tragen kommen, indem er zwar eine strukturelle Zielrichtung der Vermittlungs- und Aneignungshandlungen festlegt (siehe unten), diese aber unabhängig vom Bewusstsein der Akteure konzipiert. Erziehung ist damit nicht einfach, was man will, dass sie sei und eine Entwicklung des Zöglings, die der Absicht des Erziehers entgegensteht, ist nicht notwendigerweise gescheitert (vgl. Sünkel 2008, 2013). Dies ist mit Blick auf Meads Theorie besonders interessant, da gerade durch eine Störung bzw. einen Widerstand der potentiell aneignenden Person gegen eine Vermittlungsabsicht, ein Reflexionsprozess auf beiden Seiten ausgelöst werden kann, in welchem etwa Regeln und die Bilder der Akteure (vgl. Kapitel 5.2.2) geprüft und möglicherweise angepasst werden. Individuelle und gesellschaftliche Machtverhältnisse müssen damit im Erziehungsprozess nicht notwendigerweise als blind reproduziert angenommen werden. Eine Analyse von pädagogischen Konfliktsituationen wird erst ermöglicht und nicht – wie es mit Brezinkas Erziehungsbegriff der Fall ist, der zwar das Erreichen der Erzieherabsicht, wie Sünkel, nicht als Kriterium für die Definition von Erziehung betrachtet, aber anders als Sünkel lediglich auf kausale Zweck-Mittel-Schemata abhebt – mit der Feststellung, dass die intendierte Beeinflussung misslungen ist, ad acta gelegt (vgl. Kron 2009; Koller 2017). Nach Sünkel ist aber nicht nur die Vermittlungs-, sondern auch die Aneignungsabsicht „nicht konstitutiv" für Erziehung (Sünkel 2013, S. 78).

Zum anderen distanziert sich Sünkel von funktionalen Erziehungsbegriffen, weil eine sichere Zuordnung von Ursache und Wirkung in der Regel nicht möglich ist und wenn, dann nur im Nachhinein (siehe unten: pädagogische Kausalität). „Die Erziehung will aus sich selbst heraus verstanden werden, nicht aus ihrem prae (dem Willen) noch aus ihrem post (dem Resultat)" (Sünkel 2013, S. 75).

Sowohl Vermittlungs- als auch Aneignungstätigkeit können jeweils protopädische, pädeutische oder Zwischenformen besitzen:

Protopädisch ist die Vermittlungs- oder resp. und die Aneignungstätigkeit, wenn sie sich nicht klar von der reinen Ausführung der disponierten Tätigkeit unterscheiden lässt, also nicht-dis-

23 Ob es sich bei Pädagogik um eine Profession handelt, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Vgl. dazu im Kontext von Erwachsenenbildung z.B. Nittel 2000, zur pädagogischen Professionalität vgl. z.B. Otto/Rauschenbach/Vogel 2002, Combe/Helsper 2017.

kret und implizit ist. Sünkel nennt vier protopädische Großstrukturen: Mimetische (vgl. dazu z.B. Wulf 2005, Gebauer/Wulf 1998a, b), systemische (z.B. Muttersprache) und symbolische (z.B. z.T. bzgl. Religion) Aneignung sowie Vermittlung durch Erwartung und Sanktion im Sinne von Konditionierung. Weitere Großstrukturen sind möglich.
Pädeutisch sind die genannten Tätigkeiten, wenn sie von anderen unterscheidbar, d.h. diskret und explizit sind. Bei pädeutischer Vermittlung und Aneignung in sprachlicher Form spricht Sünkel von Unterricht – unabhängig davon, ob sie in professionellem Rahmen stattfindet oder nicht, d.h. auch in der Familie kann unterrichtet werden, beispielsweise wenn die Mutter dem Sohn im Gespräch erklärt, wie man einen Fahrradreifen flickt.
Pädeutische und protopädische Formen von Vermittlung und Aneignung können sich ergänzen oder widersprechen. Sie existieren nicht nur in Reinform, sondern gehen fließend ineinander über oder erscheinen als „Zwischenformen, wenn z.B. eine der zwei Teiltätigkeiten der Erziehung protopädische und die andere pädeutische Form besitzt […] oder wenn eine davon oder beide mit der anderen Tätigkeit, deren Disposition vermittelt und angeeignet werden soll, auf engste Weise parallel laufen" (Sünkel 2008, S. 25).
Die beiden Erziehungsformen mögen zwar an die Differenzierung zwischen intentionalen und funktionalen erinnern, es gibt jedoch einen bedeutenden Unterschied: Um sie zu analysieren gilt es nicht, auf Absichten oder Konsequenzen zu fokussieren, sondern v.a. auf die Teiltätigkeiten von Erziehung selbst (vgl. Sünkel 2013), also auf erziehungsbezogene symbolische Äußerungen (vgl. Kapitel 5.2.2).

Sünkel (2013) geht davon aus, dass die menschliche Gattungsexistenz durch drei Grundmerkmale gekennzeichnet ist: Der Mensch ist sterblich (Mortalität), kann nur in Gesellschaft leben (Sozialität) und benötigt in gewissem, aber nicht notwendigerweise herrschaftsstabilisierendem und Gesellschaft lediglich reproduzierendem Maße – hier ist ein kritischer Blick nötig (siehe unten) – Kontinuität von Kultur[24] – deren Teil auch Erziehung, Moral und Familie selbst sind – über die Zeit, d.h. nicht nur von materiellen Kulturgütern, sondern v.a. von nicht genetisch verankerten, von Menschen geschaffenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Motiven (Kulturalität). Solches inkorporierte Kapital „vergeht und stirbt, wie sein Träger stirbt, sein Gedächtnis, seine […] Fähigkeiten usw. verliert" (Bourdieu 1983, S. 187). Erziehung im Sinne einer Vermittlung und Aneignung des genannten Gegenstands ist auf Grund der Mortalität des Menschen nötig, um Kontinuität herzustellen (Aufgabe von Erziehung). Kontinuität meint dabei nicht einfach Reproduktion, sondern das Prinzip, dass Neues in Altem wurzelt: „Tätigkeit des Menschen […] bringt neben anderen auch solche Resultate hervor, die ihrerseits zu Bedingungen der Möglichkeit veränderter, und zwar durch die neuen Voraussetzungen veränderter Tätigkeit werden" (Sünkel 2013, S. 21). Papenkort (2011) kritisiert hier die einseitige Fokussierung auf die gesellschaftliche Ebene. Neben die kulturelle (Re-, De-)Konstruktion einer Gesellschaft rückt auf der individuellen Ebene nicht einfach, wie er vorschlägt, die „Enkulturation des Individuums", sondern die Balancierung von ‚I' und ‚Me' auf der Basis einer Perspektiverweiterung bis hin zur Universalgemeinschaft (vgl. Papenkort 2011, GIG; ausführlicher dazu Kapitel 5.2.2 und 6.1).

24 Es gibt eine Vielfalt an Kulturen, die begrenzt ist u.a. durch die „Bindung an die ‚naturalen' Tätigkeitsvoraussetzungen, wie sie einerseits in der natürlichen Umwelt der Lebensverhältnisse, andererseits in der genetischen Ausstattung des […] Menschen gegeben sind" (Sünkel 2013, S. 25).

Vor dem Hintergrund der Herstellung einer Kontinuität von Kultur über die Zeit wird Erziehung als bi-subjektive Tätigkeit konzipiert, mit der Idee, dass der erwachsenen Generation die Aufgabe der Vermittlung, der heranwachsenden die der Aneignung[...]" (Sünkel 2013, S. 34) zukommt. Allerdings weicht Sünkel die generationenbezogene Ko-aktivität auf, wodurch der Generationenaspekt zum hinreichenden, nicht mehr zum notwendigen Kriterium der Definition von Erziehung wird: So holt er den Fall der Umkehrung der Subjektpositionen in den Phänomenbereich der Erziehung, d.h. auch die Vermittlung einer nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition durch eine heranwachsende Person in Kombination mit der damit in Zusammenhang stehenden Aneignung durch einen Erwachsenen fällt unter den Begriff der Erziehung (vgl. Sünkel 2013, S. 36). Auch Erziehungsprozesse unter Gleichaltrigen, etwa Geschwistern oder Eltern, werden angedacht (vgl. ebd. S. 170). Weiterhin eröffnet Sünkel als Sonderfall unter dem Begriff der Selbsterziehung – entgegen Brezinkas (1975a) Kritik an einem solchen – die Möglichkeit der Vereinigung der Bisubjektivität in einer Person – etwa im Fall der Befreiung von einer Sucht –, wobei hier gemeint ist, dass dieselbe Person in sich die beiden Positionen sowohl des Vermittlers als auch des oftmals Widerstand leistenden Aneignenden einnimmt (vgl. Sünkel 2013, S. 32). Angesichts der Abweichungen von der natürlichen Generationenfolge schlägt Papenkort (2011) alternativ eine abstrakte Abfolge vor, von Schon-Wissenden und Nicht-Wissenden, die ebenfalls der Mortalität unterliegen – er argumentiert, dass im konkreten Fall nicht notwendigerweise Erwachsene vor Heranwachsenden sterben. Hinzuzufügen ist, dass es bei der Herstellung von Kontinuität nicht um den Einzelfall, sondern die gesamte kulturelle Gemeinschaft geht. Die Idee einer abstrakten Abfolge scheint zwar sinnvoll, die Begrifflichkeiten dürfen sich allerdings nicht auf das Wissen beschränken, da Erziehung auch auf den Ebenen des Wollens und Könnens vollzogen wird. Daher erscheint die Sünkels Werk inhärente Begrifflichkeit des ‚Besitzenden' respektive ‚Nochnichtbesitzenden' des Erziehungsgegenstands sinnvoller, also der jeweiligen nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition (siehe unten) – bzw. eines Teilaspekts davon oder graduell, denn nicht immer ist die Disposition in Gänze beim Vermittelnden bereits während seiner Vermittlungstätigkeit komplett vorhanden –, die im Erziehungsprozess mit der Maßgabe verbunden sind, diesen Unterschied zu verringern resp. aufzulösen (vgl. Sünkel 2013, S. 173). Klar wird hier, dass es nach Sünkel keine festgeschriebenen Subjekte von Erziehung gibt, obgleich die Vermittlung durch Erwachsene und die Aneignung durch Heranwachsende im Mittelpunkt steht. Jeder Mensch kann – auch unabhängig von einem staatlich sanktionierten Erziehungsauftrag (vgl. Familienbegriff Kapitel 5.1) – vermittelnde oder aneignende Person sein. Diese Positionen werden situativ eingenommen, obgleich in der Familie mit den Rollen der Erziehungsberechtigten und der minderjährigen Kinder nicht nur auf der Ebene der Gesellschaft ein erwarteter Regelfall bzgl. der Positionierung verbunden ist (vgl. dazu Absatz ‚Beziehungen in der Familienerziehung' in diesem Kapitel).

Erziehung darf nicht auf die einzelnen Subjekte und deren Beziehung zueinander (vgl. ebd.) reduziert werden, sondern bedarf einer Inhaltsebene. Sünkel spricht vom Dritten Faktor, dem Gegenstand von Erziehung, den er als nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen, bestehend aus kulturbezogenem Wissen, Wollen und Können, fasst. Eine künstliche Trennung dieser Elemente des Wissens, Wollens und Könnens, um etwa zu einer Differenzierung von Erziehung und Bildung zu gelangen (vgl. Papenkort 2011) – eine solche Differenzierung nimmt Sünkel in seinem Werk nicht vor –, scheint angesichts der Verflechtung der Elemente nur bedingt als schwerpunktmäßig aufscheinende Momente, etwa in der empirischen Analyse, sinnvoll (vgl. ausführlich dazu Kapitel 6). Die Elemente sind nicht als einzelne zu betrachten, sondern vielmehr im

Zusammenschluss als Strukturen, die mehr als die Summe der einzelnen Elemente – also einzelne Kenntnisse, Fertigkeiten und Motive – darstellen (vgl. Sünkel 2013, S. 47). Der Begriff ‚nichtgenetische Tätigkeitsdisposition'[25] meint das nicht über die Gene vererbbare „Ensemble der (ermöglichenden und begrenzenden) Voraussetzungen", „die ein Subjekt ‚in sich' besitzen und ‚für sich' zur Verfügung haben muss, um eine Tätigkeit sachgerecht und erfolgreich auszuführen. [...] Die Tätigkeit kann also ohne diese ihre Voraussetzungen, ohne ihre Disposition, nicht existieren" (Sünkel 2013, S. 42). Voraussetzung im Sinne einer z.T., ganz oder nicht vorhandenen Möglichkeit meint bei Sünkel also keine deterministische[26] Handlungstheorie, wie sie bei Brezinka angekreidet wird (vgl. Retter 1997, S. 194), sondern einen Handlungsrahmen. Der Begriff der ‚Tätigkeitsvoraussetzungen' ist gegenüber dem der ‚Handlungsbereitschaft', wie ihn Brezinka (1975a, z.B. S. 80) verwendet, klarer auf alle drei Aspekte, das Wissen, Wollen und Können bezogen und kann nicht nur verengt auf das Wollen verstanden werden. Somit geht Sünkel über eine etwa von Wigger an Brezinkas Begrifflichkeit kritisierte, „tautologische Verdoppelung des beobachtbaren Verhaltens in das beobachtbare Verhalten selbst und eine irgendwie geartete subjektive Bereitschaft zu seinem Vollzug" hinaus (Wigger 1983, S. 117).
Der Forderung nach einer ‚Theorie der psychischen Disposition', die mit Blick auf Brezinkas Erziehungsbegriff laut wurde (Retter 1997, S. 196), versucht Sünkel übertragen auf seine ‚nichtgenetischen Tätigkeitsdispositionen' in seiner Konzeption annäherungsweise nachzukommen, soweit dies auf der abstrakten Ebene, d.h. ohne Bezug auf eine konkrete nichtgenetische Tätigkeitsdisposition möglich ist:
Nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen sind ganz oder teilweise verkörpert in der durch sie disponierten oder einer dispositionsfremden Tätigkeit, in Geräten (Disposition zu Verwendung, Herstellung und Reparatur), in ‚selbstlehrenden Gegenständen', in sich selbst in Gestalt eines Textes[27] oder lassen sich als spontane Tätigkeitsdispositionen auf den Ebenen der Emotionen, Kognitionen und der Aneignungsdisposition „aus dem Subjekt heraus entwickeln" (Sünkel 2013, S. 59).

25 Sünkel grenzt sich von Brezinkas Begriff der ‚psychischen Disposition' weiterhin ab, da der Terminus „psychisch" zu pauschal verwendet werde. So stünde etwa bei der Disposition des Radfahrens Sensumotorik, beim Lösen quadratischer Gleichungen Logik im Mittelpunkt. Im Rahmen der ‚Leibeserziehung' weist Brezinka (1975a, S. 83f) selbst darauf hin, dass er das kontrovers diskutierte Leib-Seele-Problem noch nicht abschließend gelöst hat. Ferner würden laut Sünkel Kenntnisse und Fertigkeiten – die Brezinka ebenfalls unter psychische Dispositionen subsummiert (vgl. Brezinka 1981, S. 11) – „ihre psychische Valenz, sofern sie denn überhaupt eine haben, erst zusammen mit ihrer Aneignung durch den Zögling erhalten" (vgl. Sünkel 2013, S. 43). Für den Erziehungsgegenstand ‚Moral' steht zwar nicht die Sensumotorik im Fokus, obgleich beispielsweise auch körperliche Fähigkeiten bei der Umsetzung von Problemlösen von Bedeutung sind. Auch die Begrifflichkeit ‚nichtgenetische Tätigkeitsdisposition' ist weniger missverständlich, was die Beschreibung der Spannbreite des Wissens, Wollens und Könnens angelangt. Die Zielverortung des Gegenstands in einer Person kommt damit jedoch nicht zum Ausdruck und Bedarf der von Sünkel vorgenommenen Explikation – Sünkel spricht, davon, dass das Subjekt diese nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition „‚in sich' besitzen und ‚für sich' zur Verfügung haben muss, um eine Tätigkeit sachgerecht und erfolgreich auszuführen" (Sünkel 2013, S. 42). Andernfalls könnte theoretisch auch die Verfügbarkeit eines Werkzeugs als Tätigkeitsvoraussetzung eine nichtgenetische Tätigkeitsdisposition sein.

26 Anders als bei Bourdieus Dispositionsbegriff, der ein – in sein Habituskonzept eingebettetes – „Erzeugungs- und Strukturierungsprinzip von Praxisformen und Repräsentationen" meint (Mautz 2012, S. 164), bezieht sich Sünkels Dispositionsbegriff auch auf bewusste, rationale Tätigkeitsvoraussetzungen und ist nicht gebunden an eine „Kohärenz zwischen den gegebenen strukturellen Bedingungen eines Feldes und den objektiven Bedingungen, unter denen Dispositionen erworben werden", so dass Determinismusvorwürfe dieser Art bei Sünkel nicht greifen (ebd., S. 165).

27 „Text ist alles, was auf irgendeine Weise sprachlicher Formulierung zugänglich ist" (Sünkel 2013, S. 60).

Sünkel unterscheidet zwei Ebenen von Dispositionssystemen: die gesellschaftliche und die persönliche. Gesellschaften unterscheiden sich voneinander durch ihre Dispositions- und Tätigkeitssysteme. Sozialisation liegt dann vor, wenn die in sich zusammenhängende innere Ordnung der Tätigkeitsdispositionen der Gesellschaft oder ihrer jeweiligen Subsysteme angeeignet wird. Sünkel spricht hier nicht von Vermittlung, so dass vermutet werden kann, dass er Sozialisation außerhalb des Erziehungsbegriffs sieht. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass Sozialisation Vermittlung beinhalten kann, aber nicht muss. In dieser Arbeit dient die erste Variante als Abgrenzung zum Erziehungsbegriff. Das Ergebnis von Sozialisation bezeichnet Sünkel als ‚Habitus'[28] (vgl. Sünkel 2013, S. 48). Das persönliche Dispositionssystem hat zwei Gestalten, eine individuelle und eine transindividuelle. Erstere entwickelt sich mit jeder dauerhaften Tätigkeitsdispositionsaneignung – unabhängig davon, ob diese vermittelt als Erziehung oder unvermittelt erfolgt. Sie stellt die Basis für die individuelle Ausrichtung „der Gesamttätigkeit einer Person" (Sünkel 2013, S. 49) dar. In seiner transindividuellen Gestalt meint es den „Kernbestand gemeinsamer Tätigkeitsdispositionen" (ebd.) in durch persönliche Beziehungen gekennzeichneten Gruppen wie die der Familie, welche sich in reziproker Vermittlung und Aneignung der Beteiligten entwickeln (vgl. Sünkel 2013; Macha 2011).

Wie Sünkel feststellt, vollzieht sich die Tätigkeit des Menschen „niemals isoliert von anderen Tätigkeiten und von den Tätigkeiten anderer" (Sünkel 2013, S. 48). Wann liegt also vermittelte Aneignung vor? Intentionalität ist kein Kriterium und selbst wenn ein angestrebtes Vermittlungsziel des Erziehenden verfehlt wurde, handelt es sich um Erziehung, sofern das Erzieherhandeln nicht die Struktur verfehlt (vgl. Sünkel 2013, S. 91). Eine Ausrichtung der Handlung ist nach Sünkel für beide Teilhandlungen allerdings unerlässlich. Diese Ausrichtung expliziert Sünkel wie folgt: Obgleich er die drei Kernaspekte von Erziehung – den Gegenstand, die vermittelnde sowie die aneignende Person – analog zum didaktischen Dreieck festlegt, sind diese nicht in Dreiecksform aufeinander bezogen. Denn während die Tätigkeit des Aneignenden sich direkt – bewusst oder unbewusst – auf den Dritten Faktor bezieht, zielt die des Vermittlers „auf die Tätigkeit des Zöglings bei der Aneignung des Dritten Faktors" – auch dann, wenn der Erziehende keine bewusste oder eine andere Vorstellung von der Ausrichtung seines Handelns hat – und „liegt immer dann vor, wenn jemand andere oder einen anderen handeln macht" (Sünkel 2013, S. 90). Das kombinierte Auftreten dieser Teiltätigkeiten mit ihren Ausrichtungen auf den Dritten Faktor resp. dessen Aneignung ist ein wichtiger Gesichtspunkt, der Erziehung von anderen Teilbereichen der Interaktion abgrenzt. Somit kann durchaus auch nicht erzogen werden[29]. Hier gilt es allerdings mindestens drei Aspekte anzumerken:

28 Mit dem Habitusbegriff greift Sünkel einen aktuell v.a. im Rahmen der Rezeption von Pierre Bourdieus Werk in der Erziehungswissenschaft mittlerweile gängigen Begriff auf (vgl. z.B. Friebertshäuser u.a. 2006, Büchner/Brake 2006). Dieser ist die „Wiederaufnahme des alten aristotelischen Begriffs der Hexis, von der Scholastik in Habitus übersetzt […]" (Bourdieu 2011, S. 57), wurde in der Soziologie bereits von Autoren wie Max Weber und Emile Durkheim verwendet (vgl. Bohn/Hahn 1999) und meint bei Bourdieu ermöglichende sowie gleichzeitig begrenzende „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata", durch die zwischen den gesellschaftlichen Bedingungen und der Handlungspraxis vermittelt wird (Bourdieu 1976, S. 229).

29 Anders als Ecarius (2008, S. 167) die aus den Sätzen, man könne nicht nicht kommunizieren im Sinne Watzlawicks u.a. (2007) und Familienerziehung sei ein Teilbereich familialer Interaktion, folgert – Ecarius verwendet Kommunikation und Interaktion vermutlich auf Grund der von ihr (2007, S. 139) kritisierten, mangelnden Trennschärfe begriffsgleich –, dass es nicht möglich sei, nicht zu erziehen, wird in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass neben der Erziehung auch andere Teilbereiche von Interaktion zum Tragen kommen können.

Erstens ist die Tätigkeit des Aneignens demnach zwar eine Reaktion auf die Einwirkung[30]. Allerdings wird in der Pädagogik von einem „Technologiedefizit" des Erziehungssystems gesprochen (Luhmann/Schorr 1979 S. 347), was Sünkel (2013) wie folgt beschreibt: Da die pädagogische Kausalität kontingent ist – es also keine zwingenden Ursache-Wirkungsbeziehungen, so auch keine Rezeptologie in der Erziehung gibt – sowie auch diffus – d.h. Wirkungen können häufig gar nicht oder nur wahrscheinlich auf eine bestimmte Ursache zurückgeführt werden und i.d.R. liegen mehrere Ursachen (und Wirkungen) vor –, sind Einwirkungen nur „mögliche Orientierungen der Aneignung" (Sünkel 2013, S. 101), die neben einer Vielzahl von nicht vom Erzieher gesetzten Einwirkungen stehen. Auch die Macht des potentiell Erziehenden ist also lediglich eine Chance, welche das Freiheitselement der aneignenden Person beinhaltet (vgl. Absatz Beziehungen). Obgleich Brezinka (1975a) diese Problematik partiell aufgreift, hält er an der Fokussierung auf ein technologisches Zweck-Mittel-Schema fest. Erziehung ist nicht nur im Rahmen pädagogischer, also kontingenter und diffuser Kausalität zu denken, sondern z.B. auch auf der Beziehungsebene (vgl. Retter 1997). Sünkel unterscheidet zwischen dem ‚Erziehungsverhältnis', welches „[...] das strukturelle Verhältnis der beiden Teiltätigkeiten der Erziehung zueinander und das Prinzip ihrer Integration zur Gesamttätigkeit Erziehung" (Sünkel 2013, S. 85) meint, von Beziehungen im Sinne einer „personalen Verbindung zwischen Erzieher und Zögling" in der jeweiligen Erziehungssituation „als eine unter anderen situativen Beziehungen" (Sünkel 2013, S. 86) der Akteure. Dass es sich im Fall von Familienerziehung eben nicht einfach um eine Beziehung unter vielen handelt, sondern Beziehungen im Familienkern eine besondere Bedeutung zukommt, wird im nächsten Unterkapitel aufgezeigt. Auch weitere Faktoren wie Selbst- und Fremdbilder sind hier von Bedeutung, die in den folgenden Kapiteln näher ausgeführt werden. Es geht also nicht um eine passive, quasi-mechanistische Veränderung von Dispositionen und eine damit verbundene Determinierung des Zöglingsverhaltens auf der Basis von linearen Kausalgesetzten, sondern um ein Zusammenspiel von Vermittlungs- und aktiver Aneignungstätigkeit im Rahmen reziproker Interaktionsprozesse (vgl. Koller 2017; Wigger 1983; Reich 2002).

Damit kommen wir zu Zweitens: Die Zielrichtung der Teiltätigkeiten ist ein notwendiges Kriterium von Erziehung nach Sünkel, aber es können auch weitere Zielrichtungen in der Situation aufscheinen. Es gilt auch, nicht diese Zielrichtung mit dem Prozess als solchen zu verwechseln: Die Teiltätigkeiten selbst sind nicht derart linear miteinander verbunden. Dies wäre eine Komplexitätsreduktion von reziprok, zirkulär, z.T. parallel – nicht einfach linear! – miteinander in Beziehung stehenden Interaktionsprozesselementen[31] (vgl. Sünkel 2013; Reich 2002).

Drittens gilt es, die strukturelle ‚Gleichwürdigkeit'[32] von Vermittlung und Aneignung, die Sünkel (2013) proklamiert, auch in der Analyse von Erziehungsprozessen zu beachten: Sünkel argumentiert, dass „Vermittlung ohne Aneignung sinnlos sei"; daraus folgert er, dass es „keinerlei ‚Rangunterschied'" dieser Teilprozesse gibt (ebd. S. 31). Dies ist schlüssig, wenn auch Aneig-

30 „Traditionellerweise ist Erziehung immer mit der Metapher des Einwirkens beschrieben worden, aber die Herkunft der Metapher (aus der Textilherstellung) suggeriert eine Technizität, die nicht gegeben ist" (Oelkers/Lehmann 1983, S. 123).

31 Einen Erziehungsbegriff aus einer interaktionistischen Perspektive im Anschluss an Mead konzipiert etwa Mollenhauer u.a. (1975). Dieser ist jedoch u.a. auf Grund seiner politisch-normativen Ausrichtung auf Herrschaftsfreiheit und gleiche Redechancen empirisch schwierig und in sich widersprüchlich, etwa wenn Mollenhauer gleichzeitig die Gleichberechtigung – nicht zu verwechseln mit Gleichwürdigkeit – zugleich als gegeben unterstellt und als noch nicht gegeben fordert (vgl. Wigger 1983).

32 Sünkels unhandliche Begrifflichkeit ‚gleicher gesellschaftlicher Dignität' wird hier mit Juuls (2011) kompakteren Begriff der ‚Gleichwürdigkeit' gleichbedeutend in der Definition Sünkels (2013) verwendet.

nung ohne Vermittlung sinnlos ist. ‚Sinnlos' ist hier begrifflich schwierig, denn Aneignung ohne Vermittlung macht durchaus Sinn, fällt aber nicht unter Sünkels Erziehungsdefinition, weshalb man Sünkels Argumentation im Rahmen dieser teilen kann. Nach Sünkel ist die Erziehungssituation stets die des Zöglings und seiner „Beziehungen zu den ihn tangierenden und affizierenden Gegenständen, Sachverhalten und Personen" (Sünkel 2013, S. 130), was der strukturellen Gleichwürdigkeit von Vermittlung und Aneignung widerspricht und die Aneignung in den Vordergrund stellt. Aus einer Perspektive im Anschluss an George Herbert Mead muss der Fokus nicht nur auf den Zögling, sondern auch auf die anderen am Erziehungsprozess beteiligten Interaktionspartner, auf deren Perspektiven, die ‚situativen Inkongruenzen' und Überlappungen der Akteure gelegt werden (vgl. ebd.; GIG). Es gilt also nicht, die Kritik an Brezinkas Erziehungsbegriff ins Gegenteil zu verkehren und statt der Überbetonung der Sinnkonstruktion durch den Erzieher (vgl. Wigger 1983), die der aneignenden Person entgegen zu setzten.

Mit der Terminologie Sünkels wurde hier ein deskriptiv angelegter Erziehungsbegriff gewählt, da es im Rahmen der empirischen Studie um die Untersuchung eines Seins – d.h. um Familienpraktiken im Hinblick auf moralbezogene Regeln – und nicht eines Sollens aus Sicht der Autorin geht, obgleich jede Arbeit aus einer Perspektive geschrieben ist. Kommt Sünkel in der Ausarbeitung seiner Theorie gänzlich ohne Wertungen aus, beispielsweise wenn er von ‚gleicher gesellschaftlicher Dignität' der am Prozess beteiligten Personen und der ‚unspezifischen Spontaneität des aneignenden Subjekts' spricht? Beide Aspekte betrachtet Sünkel als logische Struktureigenschaften:

Der Aneignungsprozess setzt die auf einer genetischen Grundlage beruhende Fähigkeit aller Menschen voraus, „sich nichtgenetische Tätigkeitsdispositionen anzueignen", die selbst – wie auch das Wissen, Wollen und Können des Vermittelns – eine nichtgenetische, – mit und über andere/n Tätigkeitsdispositionen – anzueignende Tätigkeitsdisposition ist, die von Individuum zu Individuum variiert. Als solcher ist der Aneignungsprozess im Kern intrasubjektiv und daher erziehungswissenschaftlich nur vermittelt über symbolische Äußerungen fassbar (vgl. Kapitel 5.2.2). Zur Beschreibung und Zergliederung des Aneignungsproblems geht Sünkel (2013, S. 99) von „einer unspezifischen Spontaneität des aneignenden Subjekts" aus, d.h. entweder bewusst oder unbewusst nimmt die aneignende Person wahr, wählt aus, ist zur Aneignung bereit oder auch nicht. Dieses Phänomen sei Teil der Struktur von Erziehung. Erziehung scheitert im Fall von Strukturverletzung, also u.a., wenn das Erzieherverhalten „die unspezifische Spontaneität des aneignenden Subjekts" – die notwendige Voraussetzung einer jeden Tätigkeitsdisposition sei –, etwa im Rahmen von Willensbrechung, beeinträchtigt oder gar zerstört (Sünkel 2013, S. 110). Damit löst Sünkel u.a. das laut Wigger (1983, S. 119) von Brezinka zwar bemerkte, aber nicht angegangene Problem, Erziehung begrifflich von erwirkten Dispositionsänderungen auf der Basis von Pharmaka oder Eingriffen in das Nervensystem mechanischer Art zu unterscheiden. Nicht ganz einfach ist das breite Spektrum von psychischem Zwang einzuordnen. Zu bedenken ist, dass Impulse im Sinne eines ‚I' und der – sofern bewusst, bereits durch das ‚Me' gefilterte – Aneignungswille stets in der Verstrickung mit Anderen – also Individuen, Gruppen, Institutionen, Gesellschaft, Universalgemeinschaft – zwar in der Situation, aber auch mit Blick auf eine Zukunft und Vergangenheit gedacht werden müssen (vgl. GIG; siehe dazu Kapitel 6.1). Der Wille, die Absicht ist laut Sünkel weder auf der Vermittlungs- als auch auf der Aneignungsseite ein notwendiges Kriterium von Erziehung (vgl. Sünkel 2013, S. 78, 73f). Es kann im Rahmen von Erziehung dem Willen entgegengewirkt, Grenzen gezogen werden. Eltern[33] „[...] wirken gegen die kindliche Spontaneität,

33 Dies gilt auch für andere Personenkonstellationen.

und zwar gerade auch dann, wenn sie das Kind als gleichberechtigt und als voll handlungsfähig nehmen, also ihm Selbständigkeit zumuten, wo es sie gar nicht will" (Flitner 2009, S. 100). Dabei geht es auch um die Frage nach dem ‚Wie', die zu Sünkels Kriterium der ‚gleichen gesellschaftlichen Dignität' von Vermittelndem und Aneignendem führt. Auch diese Begründung liegt laut Sünkel auf der Ebene der Struktur und nicht einer normativen Setzung, da, wie bereits erwähnt, Vermittlung ohne Aneignung sinnlos sei: „Ein Erzieher, der den Zögling nicht gleichrangig als Subjekt respektiert und behandelt, verstößt nicht gegen ein Gebot, sondern verfehlt eine Struktur: er handelt ‚falsch'. Zusätzlich gegebene ethische Begründungen wären redundant […]" (Sünkel 2013, S. 32). Allerdings wird diese ‚Gleichwürdigkeit' bei Sünkel nicht näher ausgeführt, was die Frage offen lässt, wann genau diese verletzt ist. Wann wird eine Person nicht mehr „gleichrangig als Subjekt respektiert und behandelt" resp. was bedeutet es, mit dem Gegenüber gleichrangig als Subjekt umzugehen (Sünkel 2013, S. 32)? Dies lässt sich auch nicht mit einer Berufung auf die Menschwürde ‚einfach' auflösen[34]. Zum einen ist dieser Begriff unterschiedlich definiert worden und selbst im juristischen Kontext nicht ganz klar (vgl. Horstmann 1980, S. 1126), obgleich er als oberstes Prinzip des Grundgesetzes im Artikel 1, Absatz 1 festgeschrieben ist. Ein möglicher Anhaltspunkt ist Kants Selbstzweckformel, in der erklärt wird, dass eine Person niemals nur als Mittel zum Zweck missbraucht werden soll (vgl. GMS, S. 61 [BA 67], vgl. auch ebd. [BA 77]). Allerdings können in der Gesetzgebung vorgesehen Maßnahmen bei Gesetzesverstößen, etwa Freiheitsentzug und der Einsatz von Gewalt, als legitimierte Verletzung der Menschwürde interpretiert werden (vgl. z.B. Strafgesetzbuch). Die Menschenwürde scheint also auch hier begrenzt – sie wird beispielsweise eingeschränkt, wenn der Akteur sich selbst oder andere gefährdet (vgl. Flitner 2009). Laut §1631 (2) des Bürgerlichen Gesetzbuches haben Kinder „ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig". Dennoch liegt auch hier kein juristisch eindeutiges Verbot vor; tatsächlich würde auch die juristische Ahndung jeder seelischen Verletzung der Kinder durch ihre Erziehungsberechtigten zu einer Kriminalisierung letztgenannter führen, wie noch in der empirischen Untersuchung deutlich wird. Wann eine seelische Verletzung vorliegt und eine Maßnahme als entwürdigend angesehen wird, ist nicht in jedem Fall evident.

> „Denn die weniger brutalen Lenkungsmaßnahmen, die subtileren Strafen, frostigen Zurückhaltungen, Aufmerksamkeitsentzug, Ironie und ähnliche Spitzfindigkeiten – sie sind vielleicht nur die psychologisch verfeinerten Methoden für das gleiche brutale Vorhaben, nämlich den Kindern Unangenehmes zuzufügen, wenn sie nicht tun, was sie sollen. In ihrer verdeckten Form pädagogischer Nötigung oder als psychologischer Druck, sind sie – so sagen die Kritiker – nur raffinierter und damit unlauterer, aber nicht von grundsätzlich anderer Qualität als die Lenkung und Bestrafung mit körperlicher Gewalt." (Flitner 2009, S. 98f)

Zu vermuten ist, dass Sünkel von einem intersubjektiv festellbaren Kriterium ausgeht, also nicht situativ zu fragen ist, ob das betroffene Individuum seine Gleichwürdigkeit verletzt sieht. Ein klares Kriterium fehlt, das Konzept bleibt schwammig und damit offen für eine empirische Füllung.
Weiterhin ist es in der empirischen Familienforschung wichtig, auch die Seite der ‚Schwarzen Pädagogik' (vgl. Rutschky 1988) nicht einfach auszublenden – sie existiert und verschwindet auch nicht einfach, nur weil sie nicht der Struktur entsprechen mag und man sie deshalb anders nennt oder weil sie schlicht nicht sein soll[35]. Anders als Brezinka (1975a), der die seiner Defini-

34 Zur Kritik an der Idee der Menschenwürde vgl. z.B. Lohmar 2017, Brandhorst/Weber-Guskar 2017.

35 Dies hat sich im Laufe der Geschichte geändert – es gab durchaus Zeiten, in denen etwa Willensbrechung als selbstverständlicher Bestandteil von Erziehung betrachtet wurde (vgl. Schmid 2011).

tion von Erziehung als notwendiges Kriterium inhärente Verbesserungsabsicht des Erziehers relativ an eine gesellschaftliche oder gruppenspezifische Wertordnung – wie möglicherweise auch die des NS-Regimes oder des Islamischen Staats – bindet, schränkt Sünkel den Erziehungsbegriff durch die Kriterien der ‚Gleichwürdigkeit' und der ‚unspezifischen Spontaneität der aneignenden Person' ein. Obwohl strukturell argumentiert, bezieht Sünkel damit implizit zeitgleich inhaltlich Position, die mit Blick auf Moral besonders interessant erscheint. Mit ihrer fehlenden definitorischen Exaktheit sollen die beiden Aspekte als sensibilisierende Konzepte der empirischen Untersuchung im Kontext von Erziehung und moralischen Regeln dienen. Dennoch werden, sofern sie in Erscheinung treten, besonders auch solche Praktiken der Vermittlung und Aneignung einer nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition in den Blick genommen, die diesen Kriterien entgegenstehen und so Erziehung durch das betrachtet, was sie nach Sünkel nicht ist.

Zusammenfassend ist Folgendes festzuhalten: Trotz gewisser Unschärfen – etwa im Hinblick auf eine Abgrenzung von Erziehung zu Sozialisation[36] und ‚gleiche gesellschaftliche Dignität' bzw. ‚unspezifische Spontaneität der aneignenden Person' – wird das als Oberbegriff der Disziplin ‚Erziehungswissenschaft' entworfene Konstrukt auf Grund der vielen für das vorliegende Projekt positiven Aspekte, die es in sich vereint, in dieser Arbeit herangezogen:
Sünkels Definition von Erziehung als bisubjektiven Prozess, der die bewusste oder unbewusste Aneignung einer nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition mit der bewussten oder unbewussten, auf die Aneignung dieser Disposition gerichteten Vermittlung als konstitutive Elemente zusammenführt, geht damit ähnlich wie die Erziehungsdefinition Pranges (2012) über Lernen hinaus (vgl. Schmid 2016). Durch die Konzeption des Aneignens als notwendige Teiltätigkeit der Erziehung – denn ob der Gegenstand angeeignet wird, ist schließlich nicht garantiert – sowie der ‚unspezifischen Spontaneität des aneignenden Subjekts' zeigt sich auch, dass die Erziehungstheorie Sünkels keinem Machbarkeitsdenken unterliegt, sondern die aktive Konstruktionsleistung des Einzelnen herausstellt.
Es ist davon auszugehen, dass etwa Eltern durchaus bewusst Ziele im Hinblick auf die Aneignung von Tätigkeitsdispositionen ihrer Kinder setzen, diese aber nicht in jeder konkreten Situation, in der im Hinblick auf diese Ziele gehandelt wird, bewusst sind, sondern Handlungen auch unbewusst und nebenbei ablaufen. So liegt eine Stärke von Sünkels Erziehungsbegriff darin, dass er unabhängig von bewusster Intentionalität konzipiert wurde, und damit sowohl ‚explizite' als auch ‚implizite' Formen – die besonders im nicht-professionellen pädagogischen Rahmen von Familie relevant sind – einschließt als auch eine Analyse pädagogischer Konfliktsituationen ermöglicht. Aus einer Perspektive in Anschluss an George Herbert Mead darf nicht vergessen werden, dass die Zielrichtung der Teiltätigkeiten von Erziehung bei Sünkel keine Linearität bedeutet – Erziehung findet in zirkulären Interaktionsprozessen mit – wie Sünkel feststellt – teilweise parallel ablaufenden Tätigkeiten statt.
So ist auch Reziprozität eine die Weite betreffender Vorteil des Sünkelschen Erziehungsbegriffs: Sünkel fasst auch jene Fälle in den Phänomenbereich Erziehung, in denen sich Kinder in der Vermittler- und Eltern in der Aneignungsposition befinden. Damit wird einer pauschalen Annahme von einseitiger Asymmetrie zwischen Eltern und Kindern entgegengewirkt und dem aktuellen Forschungsstand bzgl. der Entwicklung vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt (vgl. Du Bois-

36 Sünkel argumentiert, dass zwei Phänomene nur dann vollständig voneinander abgegrenzt werden können, „[…] wenn die Bestimmung von beiden Seiten aus, in wechselseitiger Ergänzung, vorgenommen wird" (Sünkel 1996, S. 40). D.h. erst wenn er die Begriffe der Bildung und Sozialisation in gleicher Weise ausgearbeitet hätte wie den der Erziehung – was nicht der Fall ist –, wäre eine solche Abgrenzung vollends möglich.

Reymond 1994) und Hinweisen auf eine solche in Richtung Partizipationsfamilie (vgl. Macha/Witzke 2008b) Rechnung getragen. Auch Eltern verhalten sich, so die Annahme, nicht immer konform im Hinblick auf von den beteiligten Akteuren als moralisch definierte Regeln. Wie gehen die Kinder damit um – finden hier Vermittlungs- und Aneignungsprozesse statt? Möglicherweise können auch Kinder ihre Eltern z.B. durch entsprechend vorbildliches Verhalten erziehen. Diese Fragen werden mit Sünkels Definition im Rahmen von Erziehung ermöglicht. Sogar diverse Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zwischen den Eltern untereinander und unter Geschwistern können gefasst werden, die in dieser Arbeit jedoch nur behandelt werden, sofern für die Fragestellung relevant. Obgleich Sünkels strukturelle Begründung von Gleichwürdigkeit in Frage gestellt werden kann, wird es in dieser Arbeit im Anschluss an Mead für sinnvoll erachtet, alle Perspektiven der beteiligten Akteure in den Blick zu nehmen und die Situation der Erziehung nicht wie Sünkel vorrangig als die des Zöglings zu betrachten. Sünkels Konzeption von Erziehung – in der angedeuteten, interaktionistischen Lesart – soll somit auf der Ebene der Familie als Teil des theoretischen Skeletts für die hier vorliegende Arbeit fungieren.
Forschungspraktisch stellt der Verzicht auf das Kriterium der Intentionalität sicherlich eine Erleichterung dar. Schwierigkeiten bleiben, wenn man Sünkels Empfehlung zum Erkennen protopädischer Einwirkungsformen, also solcher, welche mit anderen Tätigkeiten verwoben sind, betrachtet:

> „Folglich muss man diese ‚anderen' Tätigkeiten – seien es Alltagstätigkeiten oder spezielle Aufgabenbewältigungen – insgesamt untersuchen und diejenigen herausfiltern, die (a) bisubjektiv strukturiert sind und (b) Unterschiede im Entwicklungsgrad einer bestimmten Tätigkeitsdisposition der beiden Subjekte erkennen lassen. Bemerkt man dann bei den ausgefilterten Tätigkeiten gewisse dispositionelle Veränderungen von Zeitpunkt zu Zeitpunkt, so kann daraus auf Einwirkungen geschlossen werden." (Sünkel 2013, S. 118)

Es ist uns zwar, wie im Kontext der ‚unspezifischen Spontaneität der aneignenden Person gezeigt, nicht möglich, in das Innere von Menschen hineinzublicken (siehe dazu auch Kapitel 5.2.2), jedoch sind „[i]nnere Vorgänge [...] in hohem Maße sozial bestimmt, vor allem aber befindet sich deren gestaltendes Zentrum außen, in der kommunikativen Situation" (Bergmann/Luckmann 1999b, S. 19). Es können nicht nur Verhaltensänderungen als solche in der empirischen Forschung in den Blick genommen werden, sondern auch symbolische Äußerungen von Einzelelementen des Wissens, Wollens und Könnens sowie von Teilschritten der Vermittlung und Aneignung nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen und entsprechende kommunikative Zusammenhänge. Letzteres scheint besonders aus der interaktionistischen Perspektive dieser Arbeit sinnvoll, in der nicht von linearen, sondern zirkulären, reziproken Prozessen ausgegangen wird und der sprachlich-geistige Horizont Berücksichtigung findet (vgl. Wigger 1983, S. 117). Für diese Arbeit werden auch Vermittlungsversuche ohne Hinweise auf Aneignung als pädagogisch relevant betrachtet, da Erziehung auch dadurch konturiert ist, was sie nicht ist. Weiterhin können Vermittlungsversuche auch erst zeitversetzt – unabhängig von einer evtl. intendierten Richtung – relevant werden.

Beziehungen in der Familienerziehung

Erziehung bewegt sich sowohl auf einer Inhalts- als auch auf einer Beziehungsebene (vgl. Reich 2002). Moral als Erziehungsgegenstand entsteht – vermittelt oder unvermittelt – u.a. in innerfamiliären Interaktionen und damit in Familienbeziehungen, wird in ihnen situativ symbolisch-geäußert. Beziehungen sind ein Deutungshintergrund für diese symbolischen Äußerungen (vgl. Bühler 1999, Watzlawick u.a. 2007). Die Anwendung, Vermittlung und Aneignung dieser nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition in innerfamiliären Interaktionen wirkt auf Beziehungen zurück.

Wie im Rahmen der Erörterungen zur Erziehungstheorie Sünkels bereits angeklungen, sind Beziehungen als Dimension von Erziehung v.a. mit Blick auf die Institution ‚Familie' von großer Bedeutung, da die Mitglieder im Familienkern auf eine besondere, i.d.R. enge und private Weise miteinander verbunden sind. Intimität gilt als idealtypisches Merkmal solcher Beziehungen. Sie ist dabei nicht eingeschränkt auf sexuelle Praktiken zu verstehen, die zwar als übliches Kriterium von Paarbeziehungen zwischen den Erziehungsberechtigten im Familienkern angesehen werden kann, aber kein notwendiges Merkmal der Beziehungen zwischen Erziehungsberechtigten darstellt; mit Blick auf Eltern-Kind- sowie Geschwisterbeziehungen herrscht ein juristisch geahndetes Inzestverbot, welches in der Realität nicht immer eingehalten wird; auch dürfen die Augen nicht vor sexueller Gewalt in der Familie verschlossen werden. Intimität kann, muss aber nicht das Sexuelle beinhalten, geht darüber hinaus und weist auf eine Nähe und Verbundenheit besonderer Qualität hin, die einerseits reziproke Liebe, Zärtlichkeit auch körperlicher Art – außerhalb der Beziehungen zwischen den Erziehungsberechtigten ohne sexuellen Hintergrund, wie es sie vermutlich nur im Familienkern gibt (vgl. Claessens 1972) – und Anerkennung beinhalten kann, anderseits aber auch mit familienspezifischen Abhängigkeitsverhältnissen und Machtkonstellationen eine Rahmung für Erziehung und den Umgang mit moralischen Regeln in Familien liefert (vgl. Macha 2011, Schneider 2011).
Der Familienkern kann als privater Rückzugsraum – außerhalb der Öffentlichkeit – fungieren, in welchem etwa Aggression, Zärtlichkeit, Herumalbern (z.B. Grimassen schneiden, Geräusche machen usw.) erlaubt sein, Verhaltensweisen geübt und Auszeiten vom sozialen und kulturellen Druck ermöglicht werden können (vgl. Claessens 1972). Familie bewegt sich jedoch nicht im luftleeren Raum und ist keine geschlossene Anstalt (siehe unten). Der Staat wirkt nicht nur strukturierend auf sie ein. Als Erziehungsinstitution ist sie, wie bereits erwähnt, angewiesen auf die Anerkennung und Legitimation durch Staat und Gesellschaft und daher gezwungen, in gewissem Maße gesellschaftlich anerkannte Werte zu repräsentieren (vgl. Hierdeis 1983).

Der Familienkern ist nicht nur im Familienverband vernetzt, sondern z.T. als Ganzes, z.T. über die einzelnen Familienmitglieder mit anderen Menschen und Institutionen außerhalb des Familienfeldes verbunden, wie Kindergarten, Schule, Vereine, die Arbeitsstätte(n) von Familienmitgliedern, obgleich solche Beziehungen eine andere, i.d.R. – abgesehen von sehr engen Freunden und Verwandten – nicht intime und private Qualität aufweisen. Diese Verbindungen können auch indirekt über Dritte bestehen – etwa zwischen dem Kind und der Arbeitsstätte des Vaters. Die genannten Teilbereiche und Menschen – inklusive der Familienkerne – sind zu einem Gesellschaftssystem verwoben (vgl. Macha 2011; Bronfenbrenner 1981). Gesellschaftsysteme ergeben ein globales Ganzes, welches nicht nur angesichts der digitalen Vernetzung spürbar ist. Epochaltypische Schlüsselprobleme, beispielsweise das der Friedenssicherung, des Umweltschutzes, gesellschaftlich hergestellter Ungleichheiten und der damit verbundenen Balance zwischen Individuum und Gesellschaft – wie sie etwa Klafki (1985) herausgearbeitet hat – sind hier nach wie vor von großer Bedeutung und aktuell auf allen Ebenen brisant. Der Familienkern, seine einzelnen Mitglieder und Familienerziehung stehen in Wechselwirkung mit allen genannten Ebenen, den zugrunde liegenden Strukturen, Menschen, Institutionen, Dingen (vgl. Stenger 2015), Funktionen, Tätigkeiten und emergierenden Problemstellungen in diversen Perspektiven (vgl. GIG). Es ist evident, dass die Fokussierung auf die Mikroebene und insbesondere auf Eltern-Kind-Beziehungen daher eine Komplexitätsreduktion darstellt, auch wenn darüber hinausgehende Aspekte in dieser Arbeit nicht völlig ausgeblendet werden. Eine systematische Ausarbeitung der genannten Verwobenheiten explizit von Familie – und dies auch insbesondere unter dem Fokus von Moral – liegt noch nicht vor und kann auch hier nicht geleistet werden. Im Hinblick auf Moral ist in diesem Kon-

text das Zusammenspiel der diversen Ebenen und Lebensbereiche interessant, etwa mit Blick auf die Frage nach möglichen, etwa auch strukturell bedingten Unterschieden im Umgang mit moralischen Regeln in Beruf, Schule, Kindergarten, Familie und Freizeit. Nunner-Winkler (2000c) mahnt eine an moralischen Prinzipien orientierte, gerechte Sozialordnung öffentlichen Lebens an, damit in der Familie entwickelte Moral nicht als lediglich privat gültig missgedeutet wird. Beziehungen nach außen sind ein konstitutiver Bestandteil des Zusammenhalts des Familienkerns und der damit verbundenen Konstruktion einer Familienbiographie (vgl. Macha 2011, Macha/Witzke 2008a; siehe auch Kapitel 5.2.2). Eine balancierte „Diffusion zwischen innen und außen" ist nötig (Keppler-Seel/Knoblauch 1998, S. 71), d.h. ein Gelingen von Familie ist in bestimmtem Maße abhängig davon, außerfamiliäre Ereignisse gemeinsam zu interpretieren, zu besprechen und sie so annähernd zu teilen (vgl. ebd.). Weiterhin müssen Konflikte, die auf Grund unterschiedlicher Ziele oder Interessen, die auf den verschiedenen Ebenen zwischen verschiedenen Personen oder auch in ein und derselben Person entstehen können, gelöst werden (vgl. GIG). Auch nach außen finden Prozesse der Identitätsbehauptung des Einzelnen und der Familie statt mit einem Kampf um Ressourcen, zu denen auch die der Anerkennung zählt (vgl. dazu Kapitel 5.2.2).

Auf der Mikroebene können Familien als intime Beziehungssysteme (vgl. Schneewind 2010) gefasst werden, die zirkulär miteinander verwoben sind (vgl. Reich 2002). Per definitionem gibt es im Kern der Familie mindestens eine Beziehungskonstellation: die zwischen Erwachsenem mit Erziehungsauftrag und dem Heranwachsenden. Gibt es mehrere Erziehungsberechtigte, stehen auch diese in einer Beziehung zueinander sowie auch – etwa im Fall von Geschwistern – die Heranwachsenden untereinander. Diese Beziehungen insgesamt und Eltern-Kind-Beziehungen insbesondere sollen im Folgenden knapp skizziert werden.
Im Kontext von Moralerziehung besonders von Bedeutung erscheinen nicht zuletzt angesichts des Erziehungsauftrags die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern. Diese sind im Idealfall geprägt von einzigartiger, gegenseitiger, in den Medien oft verherrlichter Liebe, welche in Zusammenhang mit einer gelungenen frühen Bindung steht. Diese Liebe und Anerkennung in Eltern-Kind-Beziehungen können von vielfältigen – auch moralbezogenen – Interessenskonflikten, die gemeinsam gelöst werden müssen, bedroht werden (vgl. Macha 1997).
Alle Familienbeziehungen entstehen durch und in Interaktionen, bringen so eine gemeinsame Beziehungsgeschichte und Erwartungshaltungen an in der Zukunft liegende Tätigkeiten hervor und unterliegen dem zeitlichen Wandel (vgl. Hinde 1993, zitiert nach Gloger-Tippelt 2007). Eltern-Kind-Beziehung sind aber auf eine besondere Art ständig im Fluss: Da sie zu Beginn von existentieller Abhängigkeit der Kinder von den Eltern geprägt ist, ist ein Wandel über den Zeitverlauf besonders im Hinblick auf das Machtverhältnis nötig. Auch wenn Kinder als gleichwürdige, aktive Konstrukteure betrachtet werden, obliegt den Eltern anfangs für eine bestimmte Zeitspanne rechtlich die nicht-reziproke Verantwortung für Ihre Kinder, die mit bestimmten Rechten und Pflichten einher geht (zum Verantwortungsbegriff vgl. Auhagen 1999). Diese stehen in Zusammenhang mit ungleich verteilten Ressourcen sozialer, symbolischer, ökonomischer, kultureller – inkl. moralbezogener (vgl. Kapitel 6.2 und 16) – sowie etwa raum-zeitlicher Natur[37] (vgl. Bourdieu 1983,

37 Bourdieu unterscheidet diverse Kapitalsorten, wobei Kapital als „Verfügungsmacht über Ressourcen" (vgl. Krais 1989) zu verstehen ist. Soziales Kapital meint „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind" (Bourdieu 1983, S. 190). Beruhend auf emotionalen und/oder rechtlichen Bindungen kann so soziales Kapital soziale Unterstützung auf Grund der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, wie der Familie, garantieren (vgl. Ziegler 2000). Beziehungsarbeit ist nicht nur zum Aufbau, sondern auch zum Erhalt nötig. Ökonomisches Kapital äußert sich in materiellem Reichtum und ist in Geld umtauschbar (vgl. Bourdieu 1983).

Brake/Büchner 2003), welche die Grundlage von Macht bilden (vgl. Stalb 2000). „[G]leiche gesellschaftliche Dignität" (Sünkel 2013, S. 32)[38] ist also nicht zu verwechseln mit Gleichheit.
Macht ist eine reziproke, dynamische Eigenschaft – im Hinblick auf mindestens ein Kriterium – asymmetrischer Beziehungen (vgl. Stalb 2000). „Der Herr kann nur Herr sein und damit jemand, der das positive und negative Vermögen der Macht zu nutzen weiß, wenn es einen Knecht gibt, der sich in diese Rolle fügt" (Junge 2003, S. 11 im Anschluss an Hegel). Jedem Akteur wird in Interaktionen ein Machtstatus zugeschrieben, der sich in funktionalen Rollenbildern, wie dem des Vaters, verstetigen kann. Macht ist somit in Interaktionen verbunden mit Erwartungen an sich selbst und andere (vgl. Kapitel 5.2.2). Sie kann, muss aber nicht strategisch oder auch unbewusst in der jeweiligen Situation in der Familie eingesetzt werden und führt lediglich mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zum Ziel (vgl. Baumann 1993).
Nach Baumann (1993) umfasst der Machtbegriff nicht nur, andere dahingehend zu beeinflussen, etwas Bestimmtes zu tun oder zu unterlassen – durch Manipulation der Handlungssituation in der Weise, dass der Andere keinen nennenswerten Einfluss auf die Zielerreichung des machtbesitzenden Akteurs hat (Kontrollmacht) oder das Ersetzen des Handlungsziels des Anderen mittels glaubwürdiger Inaussichtstellung von Sanktionen (Sanktionsmacht) –, sondern auch etwas zu wollen oder nicht zu wollen, so dass sich nicht nur die Ziele, sondern auch die Interessen- und Motivlage des Anderen (Motivationsmacht) verändert[39].
Macht wird hier also zusammenfassend im Sinne eines Arbeitsbegriffs[40] definiert als eine reziproke, dynamische Eigenschaft – im Hinblick auf mindestens ein Kriterium – asymmetrischer Beziehungen. Es handelt sich also genau genommen um ein Machtverhältnis (vgl. Foucault 1994, S. 253). Dieses basiert auf Ressourcen[41] und ihrer Ungleichverteilung und meint eine

Das kulturelle Kapital „consists of a receptivity and knowledge of the fine arts" (De Graaf/De Graaf, 1988, S. 52) und existiert in drei Zuständen: In objektiviertem (z.B. Bücher, Kunstwerke, Instrumente), in inkorporiertem – im Sinne von verinnerlichten kulturelle Fähigkeiten, die persönlich durch Bildungsarbeit erworben werden müssen – und in institutionalisiertem, d.h. gesellschaftlich legitimiertem (z.B. Bildungstitel, Schulabschlüsse) Zustand ist diese Kapitalform gesellschaftlich legitimiert. In letztgenannter Form ist das kulturelle Kapital eine Form des symbolischen Kapitals (vgl. Bourdieu 1983), also die Wahrnehmung und Legitimation der zuvor genannten Kapitalformen, etwa im Sinne von Ruf, Ehre und Anerkennung (vgl. Bohn/Hahn 1999, S. 263). Zwischen den Kapitalformen herrscht nach Bourdieu das Delegationsprinzip, d.h. theoretisch ist jede Form von Kapital in alle anderen umwandelbar (vgl. Bourdieu 1983), wobei Zeit einen beschränkenden Faktor darstellt (vgl. Bohn/Hahn 1999).

38 Nach Zirfas (1999) sind v.a. zwei Positionen zur Problematik der Asymmetrie in der Pädagogik zu finden. Die hier vorliegende Arbeit distanziert sich von der Begründung von Asymmetrie, dass Erziehung lediglich normative Anwendung von Moral und Hinführung zu dieser ist und geht stattdessen von moralischer „Symmetrie" aus. Zu den Schwächen der Positionen vgl. ebd.

39 Letztgenannte Machtform ist für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und für die Moralerziehung im Besonderen interessant, da sie das Wollen nicht nur situativ, sondern als Tätigkeitsdispositionselement und damit auch die Identität der potentiell aneignenden Person betrifft. Hier geht es nicht nur um manipulierende und indoktrinierende Praktiken, die wie gezeigt laut Sünkel (2013) gegen die Struktur von Erziehung verstoßen, sondern auch um Einwirkungsmöglichkeiten auf das Wollen mit überzeugenden Argumenten o.ä. Baumann (1993) stellt Zusammenhänge zwischen Sanktions- und Motivationsmacht insofern her, als durch Inaussichtstellen oder Anwenden von positiven oder negativen Sanktionen auch die Interessen- und Motivlage verändert werden kann, wobei er auch die damit verbundenen Gefahren wie den Verlust des Selbstbewusstseins bei den Machtempfängern anspricht. Dieser Zusammenhang ist jedoch häufig nicht gegeben. „Durch Streichen des Taschengeldes beispielsweise können Eltern den geplanten Kinobesuch ihres Kindes verhindern, nicht [unbedingt, MW] jedoch seine Wertschätzung des Films und den Wunsch, ihn sehen zu wollen" (Stalb 2000, S. 50).

40 Eine umfassende, systematische Auseinanersetzung mit diversen Machtbegriffen und -theorien wie etwa Platons, Max Webers, Michel Foucaults usw. würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen (vgl. dazu z.B. Ritter u.a. 1980, S. 585–631).

41 Weiterhin könnte man hier anthropologische Grundlagen diskutieren, z.B. nach Heinrich Popitz (2009, S. 22ff) in der Tradition MaxWebers: körperliche und seelische Verletzlichkeit, Bedürfnisse wie Essen, Trinken, aber auch Orientierungsbedürftigkeit.

Möglichkeit, handeln und/oder wollen zu machen (vgl. Baumann 1993). Dies kann ein Vermittlungs- und Aneignungshandeln von Wissen, Wollen und Können betreffen im Sinne von Erziehung, auch ein Wahrnehmen und Deuten von Situationen. Erziehung ist damit immer ein Machtverhältnis. Macht wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung aber insbesondere auch dort in den Blick genommen, wo sie entgegen Moralerziehung praktiziert wird.
Im Lauf der Zeit wachsen die Ressourcen der Kinder – z.T. unterstützt durch Vermittlungstätigkeiten der Eltern – mindestens in einigen Punkten üblicherweise deutlich an, aber auch Eltern entwickeln sich in Eltern-Kind-Beziehungen weiter. Ebenso kann es in diesen Beziehungen immer wieder Teilbereiche geben, in denen die Kinder über mehr Ressourcen verfügen, beispielsweise wenn es darum geht eine neue Handy-App zu bedienen. Das heißt das anfänglich asymmetrische Verhältnis nähert sich – unterstützt durch Erziehung – mit der Zeit, idealerweise angemessen an die Entwicklung der beteiligten Personen, einem symmetrischen und geht in ihm auf. Eine Balance zwischen Autonomie und Verbundenheit in Wechselwirkung mit entsprechenden Identitätsentwicklungen steht dabei u.a. im Fokus von Familienentwicklung und damit auch von Eltern-Kind-Beziehungen. Diese können sich auch umkehren, so dass sich mit wachsender Unabhängigkeit der Kinder und zunehmender Abhängigkeit im Alter die Kinder Verantwortung für ihre pflegebedürftigen Eltern übernehmen (vgl. z.B. Macha 2011; Trommsdorff 2005).
Eine Orientierung und ein Handeln der Eltern an bzw. gemäß verbindlicher Standards – wie moralische Regeln –, die sie von den Kindern fordern, stellen ein potentielles Moment von Symmetrie in der Eltern-Kind-Beziehung dar, welches bereits in den Phasen großer Ressourcendifferenzen zum Tragen kommen kann. Weiterhin ist im Idealfall die affektive Ebene von gegenseitiger Liebe geprägt (vgl. Döbert/Nunner-Winkler 1983).
Wie in Eltern-Kind-Beziehungen erzogen und miteinander umgegangen wird, hat sich u.a. mit der Erziehungskritik um 1970 gewandelt. Während vor dieser Zeit Eltern ihre Kinder noch zu „Gehorsam, Pflichterfüllung, Disziplin, Höflichkeit, Ordnung und Sauberkeit" erziehen wollten (Matthes 2011, S. 123), stehen heute Höflichkeit und gutes Benehmen mit 88% an erster Stelle der Dinge, die Kinder laut einer repräsentativen Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Elternhaus lernen sollten. Im Hinblick auf das Thema Moral ist u.a. interessant, dass Hilfsbereitschaft (79%) und Toleranz (77%) etwas vor der Fähigkeit, sich durchzusetzen (71%) und dem Wunsch, seinen Horizont permanent zu erweitern (68%) liegen (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach 2006). Eine Überbetonung von Individualität im Hinblick auf diese Ziele kann den Ergebnissen zufolge nicht mehr wie in den 1990ern konstatiert werden (vgl. dazu z.B. Macha 1997; du Bois-Reymond 1994).
Die bereits 1982 von Abram de Swaan beschriebene Entwicklung vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt (vgl. du Bois-Reymond 1994) geht von einer „Verschiebung der Machtbalance zwischen den Geschlechtern und Generationen" (ebd., S. 143) aus: Nicht nur Kinder haben im Verlauf der mindestens letzten hundert Jahre mehr Einfluss gegenüber ihren Eltern gewonnen, sondern die damals – wie das Kind – auf der sozialen Stufe der Schutzbedürftigen angesiedelte, auf das Häusliche beschränkte Frau gewann an Macht gegenüber ihrem Partner (vgl. ebd.; Helfferich 2017). Peergroups entstanden und sowohl Partner- als auch Eltern-Kind-Beziehungen wurden intimisiert, was nicht nur emotionale Befriedigung, sondern auch damit einhergehenden Druck und emotionale Abhängigkeitsverhältnisse – auch der Eltern von ihren Kindern – heute bedeuten kann (vgl. Helfferich 2017).
Die Machtverschiebung zeigt sich im Verhandlungshaushalt auch in der Kommunikationskultur: moderne Kinder dürfen ihren Eltern widersprechen. Das Verhandeln als Basis verlangt bereits Kindern die möglichst zügige Entwicklung ihrer kognitiven und kommunikativen Fä-

higkeiten sowie rationales Verhalten ab. Von den Eltern verlangt es das Explizieren und Legitimieren ihrer Forderungen gegenüber den Kindern und das Reflektieren ihrer Erzieherrolle. Dies alles kostet die Familienmitglieder viel Zeit und Energie. Ehemalige Tabuthemen werden besprechbar, Affektausbrüche auf Seiten der Kinder und der Eltern in einem gewissen Rahmen zulässig, auch wenn der ruhige, vernünftige Diskurs als Ideal gilt. Die verbale Überfrachtung von Kommunikation mit Vernunftargumenten überfordert z.T. die Kinder und führt zu Abwehrreaktionen. Die Definitionsmacht, was angemessenes Kindverhalten ist, liegt nach wie vor bei den Eltern (vgl. du Bois-Reymond 1994; Nave-Herz 2015).

Doch wie gehen Eltern mit als unangemessen interpretiertem Kindverhalten um? Obgleich Gewalt in der Erziehung seit dem Jahr 2000 gesetzlich für unzulässig erklärt wurde (Bürgerliches Gesetzbuch §1631, Abs. 2), sie auf verbale Ablehnung stößt und 90 % der Eltern betonen, dass sie keine körperlichen Strafen anwenden, so geben dennoch in mehreren Untersuchungen Eltern und Kinder an, von physischer Gewalt Gebrauch gemacht bzw. sie erfahren zu haben (vgl. Nave-Herz 2015; Micus-Loos/Schütze 2004). Du Bois-Reymond arbeitet fünf Muster von Umgangsweisen bei Regelübertritten von Kindern in ihren Haushaltstypen heraus: Während im traditionellen Befehlshaushalt feststehende oder impulsiv verteilte Strafen wie Hausarrest, Fernsehverbot oder eine ungeplante Ohrfeige auf einen Regelverstoß folgen und keine Diskussion mit den Kindern erfolgt, wird im modernisierten Befehlshaushalt in Abhängigkeit von der Schwere der Übertretung mittels Ermahnung oder Warnung bestraft. „In ernsteren Fällen reden die Eltern mit dem Kind, erklären ihm, dass und welche Regeln es übertreten hat und warum das unerwünscht ist (Regelreinforcement). Nur in Ausnahmefällen kann das Kind seine Eltern von seiner Meinung, seinem Recht überzeugen, es darf aber nicht mit ihnen verhandeln, um eine Regeländerung zu bewirken" (du Bois-Reymond 1994, S. 153). Im regelgeleiteten Verhandlungshaushalt werden die von Eltern und Kindern veränderbaren Familienregeln meist gemeinsam beschlossen. Über Regelverstöße wird gesprochen, bei guten Argumenten die Regel oder elterliche Erwartungshaltungen angepasst. Andernfalls erfolgt eine Ermahnung. Die Eltern bleiben die letzte Instanz. Bei Regelverstößen im offenen Verhandlungshaushalt vertreten beide Seiten ihren Standpunkt selbstbewusst. Solche Konflikte entstehen im Rahmen der gemeinsam ausgehandelten, weit gesteckten Regeln und Grenzen selten. Eltern äußern ggf. Bedenken, lassen Kinder aber mittels Versuch und Irrtum selbst die Konsequenzen ihrer Entscheidungen herausfinden. Als ambivalent wird ein weiterer Typus bezeichnet, dem auf Grund von Verunsicherung eine konsistente Erziehungshaltung aufzubauen nicht möglich ist (vgl. Du Bois-Reymond 1994). Zu ergänzen ist eine weitere Akzentuierung des Verhandlungshaushalts, die von Macha und Witzke (2008a, b) als partizipativ bezeichnet und aus der Studie ‚Familienbiographien' herausgearbeitet wurde. Es zeigt sich u.a. bei Eltern die Bereitschaft, von ihren Kindern zu lernen, eigenes Verhalten mit den Kindern zu besprechen, es ggf. als fehlerhaft einzugestehen und sich z.T. auch Maßregelungen durch die Kinder gefallen zu lassen.

Ein Mehr an Verantwortung und Erwartungen an das Kind offenbart sich also auch im Hinblick auf Regeln: Laut Ergebnissen von Gertrud Nunner-Winkler (2005) geht es in den meisten Familien nicht mehr einfach darum, vorgegebene Regeln zu kennen sowie wörtlich und pünktlich zu befolgen, sondern ein kontextbezogenes Urteilsvermögen wird erwartet. Der Erziehungsgegenstand ‚Moral', d.h. Wissen, Wollen und Können des rationalen und unparteilichen Problemlösens im Sinne einer vollen Identität (vgl. Kapitel 6) kommt hier zum Tragen. Der Aufbau und die Weiterentwicklung eines eigenen Wertesystems und Verantwortungsübernahme gehören zu den Entwicklungsaufgaben v.a., aber nicht nur von Kindern und Jugendlichen in Familien (vgl. Baier/Hadjar 2004; Nunner-Winkler u.a. 2006). Angesichts der Verhandelbarkeit von Regeln im Verhandlungshaushalt stellt sich die noch zu untersuchende Frage, ob bzw. inwiefern sich

dies auch auf moralische Regeln bezieht und ob der Umgang mit Regelverstößen analog zu Familienregeln verläuft (vgl. Kapitel 10).
Konfliktthemen haben sich über die Jahrzehnte zwischen Eltern und Kindern kaum verändert – v.a. die Themen der „Kleidung, Hilfe im Haushalt, Geschwisterstreit, Unordentlichkeit (vor allem im Hinblick auf das eigene Zimmer), tägliche Rücksichtnahme, Schulleistungen, zu spät nach Hause kommen" sind nach wie vor brisant (Nave-Herz 2015, S. 79). Auch der steigende Medienkonsum (z.B. Fernsehen, Spielekonsole, Computer, Handy, Tablet) birgt Konfliktpotential. Insgesamt aber kommen laut der aktuellen Shell-Studie 92% der Jugendlichen gut oder bestens mit ihren Eltern aus – wobei bei der Verteilung auf die beiden Antwortkategorien die finanzielle Situation der Familie und der Bildungsgrad der Eltern eine Rolle spielen. Auch die Zahl der Jugendlichen, die ihre Kinder in der Zukunft anders erziehen möchten als ihre Eltern dies getan haben, ist von 48% in den 1980er Jahren auf weniger als ein Viertel gefallen (vgl. Albert u.a. 2015).
Eine weitere bedeutungsvolle Relation in Familien kann die zwischen den rechtlich festgelegten Erziehungsberechtigten sein – es gibt aber nicht in jedem Familienkern mehrere Erziehungsberechtigte. Eine solche Allianz ist nach Sünkel (2013) von Vorteil, da Individuen sich im Hinblick auf das Wahrnehmen von Welt sowie ihr Wissen, Wollen und Können – sowohl bzgl. des Erziehungsgegenstands als auch bzgl. der Vermittlung selbst – voneinander unterscheiden und bei der Vermittlung eines Dritten Faktors unterschiedlich vorgehen. Jeder Mensch ist nur von einem ebenfalls erzogenen Menschen – also nicht von einem Wesen höherer Art – erzogen (vgl. PÄD, S. 699) und diese Erfahrungen gehen in die eigene Vermittlungstätigkeit ein. In der Regel handelt es sich um Erziehungsberechtigte, die aus unterschiedlichen Herkunftsfamilien stammen und daher auf vielfältige, direkt oder indirekt erlebte Familientraditionen und -praktiken sowie möglicherweise unterschiedliche Leitbilder (siehe Kapitel 5.2.2) rekurrieren. Auch das soziale Milieu spielt hier eine Rolle. Die divergierenden Erfahrungen ermöglichen auf der einen Seite, gemeinsam das Beste aus einer Vielfalt an Praktiken und Traditionen auszuwählen – oder nach weiteren Alternativen zu suchen –, sie bergen allerdings auch immer Konfliktpotential (vgl. Ecarius 2010). Wie Erziehungspartner miteinander umgehen spiegelt sich meist – in Abhängigkeit von der Dauer und der Intensität der Interaktionen zwischen Erziehungsberechtigten und Kind(ern) – in der „dispositionellen Verfasstheit der Zöglinge" (Sünkel 2013, S. 160). Hierarchische Umgangsformen zwischen den Erziehungsberechtigten sind hier von egalitären zu differenzieren: Erstgenannte sind z.B. die Beratung eines Ratsuchenden bzgl. seiner Erzieherdisposition oder die durch Überwachung und Kontrolle, häufig auch mit Bewertung gekennzeichnete Supervision – etwa wenn ein Elternteil überwacht, ob der andere bei einem Regelverstoß des Kindes dieses aus Sicht des Supervisors passend maßregelt. Egalitär ist eine Zusammenarbeit der Erziehungsberechtigten mit Blick auf die gleiche Einwirkungsausrichtung. Die Art der Vermittlungstätigkeit kann dabei einheitlich oder verschiedenartig sein – die Vermittlungstätigkeiten beider sollten jedoch als Ganzes stimmig und konsequent im Hinblick auf ihre Ausrichtung sein, um weder Situation noch Zögling zu „zerreißen" (vgl. Sünkel 2013, S. 162).
Auch Beziehungen zwischen Kindern des jeweiligen Familienkerns sind nicht zu vernachlässigen. Sie sind nach wie vor statistische Normalität und können u.a. auf der Basis soziostruktureller Merkmale wie Geburtenfolge, Geschlechterkonstellation, Rollenasymmetrie und Altersunterschied sowie psychologischer Merkmale wie emotionale Nähe und Rivalitäten (vgl. Gloger-Tippelt 2007) analysiert werden. Weitere Merkmale wie die leibliche Verwandtschaft mit einem oder zwei Elternteilen und mit dem jeweils anderen Kind können z.B. speziell in Stief-, Patchwork- oder Adoptionsfamilien von Bedeutung sein. Aus pädagogischer Sicht ist besonders interessant, wie Kinder in der Familie miteinander umgehen, v.a. wie sie füreinander er-

ziehend im Sinne Sünkels (2013) tätig werden oder Einfluss auf die Erziehungstätigkeit anderer Familienmitglieder nehmen. Auch die Beziehung der Kinder zum Dritten Faktor ist relevant.
Außerdem können die drei genannten Beziehungskonstellationen – Eltern-Kind, Eltern-Eltern, Kind-Kind – unterschiedlich miteinander kombiniert werden, z.B. als Eltern-(Kind-Kind)-, Kind-(Eltern-Eltern)-, (Eltern-Eltern)-(Kind-Kind)-Beziehungen usw. (vgl. Sünkel 2013). Wie bereits Georg Simmel feststellte, wird erst dann ein ‚Wir' – und in Abgrenzung davon ein ‚Ihr' – ermöglicht, wenn eine dritte Person hinzutritt (vgl. Claessens 1972). Neben der Individualebene eines ‚Ich' und ‚Du' erscheint dann also auch eine Kollektivebene innerhalb des Familienkerns. Es „[...] bilden sich mit der Entstehung von Untergruppen Majoritätsverhältnisse, die gegen die zahlenmäßig unterlegene Untergruppe ausgenützt werden können" (Claessens 1972, S. 67), aber nicht müssen. In einem Familienkern mit vier Personen ergeben sich damit 25 mögliche Beziehungskonstellationen, bei sechs Personen bereits 301. Familienkerne sind jedoch nicht nur durch die Quantität ihrer Beziehungskonstellationen komplex, sondern auch durch die Überlagerung zum einen diverser Rollen in diesen Beziehungen – beispielsweise kann ein Vater gleichzeitig der Gruppe der älteren, der stärkeren und der männlichen Mitglieder des Familienkerns angehören –, zum anderen überlappen sich hier die Ebenen der Spontaneität (z.B. Sympathie, anerkennende Liebe, emotionales Aufeinanderangewiesensein), der Dominanz und der Sachorientierung (z.B. bzgl. Erziehung) (vgl. Claessens 1972).
Da für Beziehungen Zeit sowie emotionale Kraft nötig ist, können Menschen nur wenige intensive, von dauerhafter Liebe geprägte Beziehungen eingehen. In Familienkernen mit bis zu sechs Personen besteht „zumindest rein quantitativ die Chance, daß (sic!) die Beziehungen aller Mitglieder zueinander realisiert werden, sehr intensiv und bestehen bleiben können." (Claessens 1972, S. 62). Es wäre zwar weltfremd anzunehmen, dass alle Beziehungen in Familienkernen eng und von Liebe geprägt sind, allerdings handelt es sich um zentrale Aspekte vom modernen Verständnis von Familien-, aber auch von Paarbeziehungen ohne Kinder (vgl. Schneider 2011). Liebe, Anerkennung sowie emotionale Unterstützung gelten als idealtypische Merkmale von Familienbeziehungen und auch -erziehung in der Erziehungswissenschaft (vgl. Macha 2011). Emotionale Abhängigkeitsverhältnisse dürfen hier nicht übersehen werden.
Folgendes lässt sich also festhalten: Auch wenn es sich bei Familie um keine totale Institution im Sinne Goffmans (1973) handelt[42], so ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Kinder in den ersten Jahren nach der Geburt den Angehörigen der älteren Generation des Familienkerns, bzw. den Erziehungsberechtigten völlig ausgeliefert sind, lediglich eingeschränkt durch juristische Regelungen, deren Verletzung in der Privatheit der Familie jedoch nicht unbedingt bemerkt wird. Neben dieser effektiven Abhängigkeit des Kindes von den Erziehungsberechtigten – welche selbst nach Angleichung der asymmetrischen Ressourcenverteilung resp. nach einem möglichen Austritt aus der Familie Teil der Erfahrung bleibt – zeigt sich auch umgekehrt für den Erziehungsberechtigten ein Abhängigkeitsverhältnis zum Kind, da er im Rahmen des Pflege- und Erziehungsauftrags an es gebunden ist und sein Ansehen mit dem Erfolg dieses ‚Projekts' in Zusammenhang steht (vgl. Claessens 1972). Diese für Beziehungen im Familienkern emoti-

42 Dies liegt u.a. daran, dass er totale Institutionen als Organisationen auffasst (vgl. z.B. Davies 1989), zu denen Familien nicht gehören, da die Vermittlungstätigkeit in der Familie i.d.R. „nicht in systematischer, formalisierter und langfristig geplanter Form" erfolgt (Hausner 2013, S. 14; vgl. Eichler 2008). Das Hauptmerkmal totaler Institutionen, nämlich die Verbindung der Lebensbereiche Schlafen, Freizeit und Arbeiten „unter ein und derselben Autorität" (Goffman 1973, S. 17) und der damit in Zusammenhang stehenden Einschränkung des „sozialen Verkehrs mit der Außenwelt" mindestens der ‚Insassen' (ebd., S. 15f), kann durchaus in der Familie v.a. mit Blick auf die Kinder erfüllt sein und in Kombination mit weiteren Merkmalen wie einem minutiös geplanten Tagesablauf (vgl. ebd.) je nach Ausmaß einen totalitären Charakter annehmen.

onal und machtstrukturell spezifische, über einen weiten Zeitenraum dynamisch bestehende, zwanghafte enge Verbundenheit in einem privaten Rahmen ist es, die vermuten lässt, dass diese Beziehungen auch im Kontext von Moralerziehung im Familienkern von Bedeutung sind.

Raum und Zeit

Weitere Dimensionen von Erziehung sind u.a., neben der Ebene des Gegenstands und der der Beziehungen, auch Raum und Zeit. Sünkel war es zeitlebens leider nicht mehr möglich diese auszuarbeiten.
Eine solche Ausarbeitung der Dimension ‚Raum' wird auch hier nicht vorgenommen, da bisher keine passende Konzeption für die erziehungswissenschaftliche Familienforschung vorliegt – obgleich ein Anschluss an Martina Löws (2015) Raumsoziologie hier für vielversprechend erachtet wird – und da ‚Raum' im Rahmen der Fragestellung der empirischen Untersuchung nur eine marginale Rolle im Rahmen anderer theoretischer Konzepte einnimmt. Ein Aufscheinen der Thematik wird etwa mit Blick auf das ‚Spacing' – also „das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen in Relation zu anderen Gütern und Menschen in Relation zu anderen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen, um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen" (Löw 2015, S. 230) erwartet, z.B. bei der Sitzordnung im Rahmen gemeinsamer Mahlzeiten in der Familie o.ä. mit teilweise machtstrukturellen Indikationen (vgl. z.B. Wulf/Althans 2001). Auch die raumzeitliche Kopräsenz der Familienmitglieder wird für Moralerziehung auf persönlicher und transindividueller Ebene als relevant vermutet. Hier soll es genügen, Raum – verstanden als „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und [...] Gütern an Orten." (Löw 2015, S. 271) – im Kontext anderer sensibilisierender Konzepte in die Auswertung einzubeziehen.
Ähnlich soll hier mit dem Faktor ‚Zeit' verfahren werden, der von großer Bedeutung ist, u.a. weil er Moralerziehung und Identitätsentwicklung in der Familie und Beziehungen strukturiert und z.T. Voraussetzung dieser Aspekte und damit mit allen theoretischen Konzepten der Untersuchung verwoben ist. Zeit ist nicht nur auf der Ebene des einzelnen Individuums und der Familie relevant; sie steht in Wechselwirkung mit allen Systemebenen im Sinne Bronfenbrenners (1981). Bronfenbrenner und Morris (1998) heben mit Elder (z.B. 1999) die Bedeutung von zeitgeschichtlichen Perioden an Orten hervor:

> „The life of individuals is embedded in and shaped by the historical times and events they experience over their life time" (ebd., S. 1020, Herv. im Text).

Solche Perioden sind nicht einfach ein gesetzter Rahmen, es kommt auch nicht nur darauf an, wie dieser Rahmen wahrgenommen und damit umgegangen wird. Darüber hinaus bestehen Wechselwirkungen insoweit, dass der sozio-historische Kontext auch von den Akteuren auf den diversen Systemebenen von Individuum, Familie, Gesellschaft usw. hergestellt und gestaltet wird. Der Zeitpunkt, wann eine Wechselwirkung in Erscheinung tritt, ist ungewiss. In Zeit und Raum ändern sich die Gelegenheitsstrukturen für Tätigkeiten und Entwicklungen auf allen Ebenen (vgl. Bronfenbrenner/Morris 1998).
Familie und ihre Mitglieder sind also nicht starr, sondern entwickeln sich in der Zeit. So durchwandern die Generationen Kindheit und Jugendalter, während der sie erzogen werden, gehen über ins Erwachsenenalter, in dem sie – etwa im Falle der Geburt oder Adoption eines Kindes – selbst zu Erziehungsberechtigten werden (vgl. Macha 2011; Ecarius 2008) und im Alter dann eventuell am Familienleben der Kinder, Enkel und Urenkel erziehend partizipieren dürfen. Dieser Prozess ist meist durchsetzt mit dem Wechsel in andere, nicht-familiale Lebens- und

Haushaltsformen (z.B. Leben als Single, in Paarbeziehung ohne Kind). Also nicht nur im Hinblick auf die Zeitspanne des Familienkerns, sondern über das gesamte Leben hinweg entstehen auf Grund der mit der Zeit fortschreitenden Entwicklung der Individuen und Veränderungen in ihrem Leben immer wieder neue Aufgaben resp. Problemstellungen, die es zu bewältigen gilt, etwa der Schuleintritt, der Berufseinstieg oder eine Scheidung (vgl. Macha 2011). Erziehung kann in diesem Kontext auch verstanden werden als Vermittlung und Aneignung nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen, mittels derer diese emergierenden Probleme gelöst werden können, wobei das Wissen, Wollen und Können des rationalen, unparteilichen Problemlösens im Sinne einer vollen Identität – hier als Erziehungsgegenstand ‚Moral' verstanden (vgl. dazu Kapitel 6) – selbst eine solche nichtgenetische Tätigkeitsdisposition darstellt. Zur Aneignung und Vermittlung dieser Dispositionen sowie für ihre Anwendung ist jedoch wiederum Zeit nötig, d.h. Zeit wird zur Ressource, die aber auch passend genutzt werden muss, um wirksam zu werden (vgl. Bourdieu 1983; Brake/Büchner 2003; umfassende Einblicke rund um Zeit in Familie und Familienpolitik finden sich in Heitkötter/Jurczyk u.a. 2009 und BMFSFJ 2015). Gemeinsame familiäre Ereignisse können, müssen aber nicht bei allen Familienmitgliedern zeitgleich eine konkrete Problemstellung aufscheinen lassen. Die diversen Zeitebenen können via symbolischer Kommunikation zu überbrücken versucht werden (vgl. PS; siehe auch Kapitel 2). Der zeitliche Faktor schwingt also in diversen Dimensionen der Fragestellung – wie Moralerziehung und Identitätsentwicklung mit ihren Subdimensionen Beziehungen, Macht – mit und soll daher im Rahmen dieser Konzeptionen berücksichtigt werden, sofern er bedeutsam aufscheint.

5.2.2 Identitätsentwicklung in der Familie

Eine weitere bedeutende Aufgabe der Familie besteht neben und in Wechselwirkung mit der Erziehung in der Identitätsentwicklung. Während Erziehung selbst ein Teilbereich von Interaktion ist, entwickelt sich Identität wie auch Moral in Interaktionen und damit z.T. auch in Erziehungsprozessen in der Familie. Im Folgenden soll zunächst die Entwicklung von Identität nach George Herbert Mead kurz auf der Ebene des Individuums in der Familie angerissen werden, welche Mead analog zur Moralentwicklung konzipiert (vgl. dazu Kapitel 6.1). Daraufhin folgt ein dem Datenmaterial der empirischen Untersuchung geschuldeter Exkurs: Im Material zeigte sich sehr deutlich die Bedeutung von Anerkennung im Kontext Moralerziehung in der Familie, obgleich Anerkennung zuvor nicht Teil des theoretischen Skeletts der Untersuchung war. Deshalb soll im Anschluss an die Subjektebene von Identitätsentwicklung theoretisch auf Identitätsbehauptung mittels Anerkennung in Abgrenzung zum Gefühl der Überlegenheit eingegangen werden. Anerkennung steht in Zusammenhang mit Bildern von und Erwartungen an sich selbst und andere, die wiederum in der konkreten Situation auch auf ein ‚Drittes' (vgl. Ecarius 2010), einen Gegenstand wie Moral als nichtgenetische Tätigkeitsdisposition oder als Tätigkeit als solche, bezogen sind. Solche Leit-, Selbst- und Fremdbilder werden mit Mead (vgl. z.B. GIG) und Reich (2002) als essentiell für Identitäts- und damit auch für Moralentwicklung und Interaktion inkl. Erziehung betrachtet und daher mit Blick auf den Familienkern skizziert. Als letzter Punkt zur Identitätsentwicklung wird diese auf der Ebene des Familiensystems im Sinne eines ‚Doing Family' erörtert.

Identitätsentwicklung der einzelnen Familienmitglieder im Familienkern

Identität ist nicht von Geburt an vorhanden, sondern – nicht nur auf der Ebene des Familiensystems, sondern auch auf der des einzelnen Subjekts – ein gesellschaftlicher, interaktiver Prozess (vgl. GIG). Das Subjekt wird dabei einerseits als aktiver Konstrukteur seiner Identität verstan-

den, bewegt sich jedoch in strukturellen Rahmungen und entwirft und bearbeitet seine Identitätskonstruktion stetig in Wechselwirkung mit anderen (vgl. Macha 2011).
Da Interaktion im frühen Kindesalter in der Regel in weiten Teilen in der Familie stattfindet, nimmt Identitätsentwicklung hier meist ihren Ausgang und stellt auch über die Zeitspanne hinweg – nicht nur für Kinder, sondern auch für Erwachsene – einen identitätsstiftenden Ort dar. Mead konzipiert Identität als ein ‚Self'[43], welches gekennzeichnet ist durch einen individuellen Inhalt (‚I') sowie durch eine Struktur (‚Me'), die auf einzigartige Weise den gesellschaftlichen Prozess spiegelt (vgl. GIG, S. 253, Fußnote S. 276).

> „In dem Moment, in dem das Kind die Fähigkeit entwickelt, Bedeutungen und Sinn zu erfassen, mit denen andere – [zunächst v.a., MW] die ältere Generation – seinen Handlungen Sinn verleihen, eröffnet sich für das Kind die Möglichkeit, aus der Perspektive der Anderen ein „Me" [...] zu entwerfen, in der Art und Weise, wie die anderen Interaktionspartner es verstehen, ihm Deutungen zuschreiben [...]" (Ecarius 2010, S. 19)

Das ‚Me' meint die Identität bzw. deren Teil, der sich der Einzelne bewusst werden kann (GIG, S. 218), denn das ‚I' ist immer nur in vergangener Form in unserer Erfahrung präsent und sobald man über das vergangene ‚I' nachdenkt und es bewusst macht, ist es schon Teil des ‚Me' (vgl. GIG, S. 217). So ist es nach Jörissen (2010, S. 101) eher das ‚Me', das als soziale Identität bezeichnet werden könnte, denn es ist die „vom Individuum selbst [...] konstruierte Antwort auf die [...] Frage, wer es ist [...]", wohingegen das ‚Self' stets Teil des sozialen Prozesses und damit nicht vom Handlungskontext abgrenzbar ist. Die Funktion des ‚Me' ist die der Kontrolle des Verhaltens, um für die jeweilige Gemeinschaft vorteilhaft zu handeln und Mitglied dieser Gemeinschaft sein zu können (vgl. GIG S. 254, 241); dies bezieht sich auch auf die Ebene der Familie, obgleich Mead stets die der Universalgemeinschaft anvisiert (vgl. dazu Kapitel 6). Das ‚Me' beinhaltet u.a. Regeln auf den Ebenen der konkreten Beziehungen, Konventionen und Moral (vgl. Keller 1996) sowie von Gewohnheiten, über die alle anderen Mitglieder der jeweiligen Gemeinschaft(en) verfügen, deren Mitglied der Einzelne ist (GIG, S. 241). Diese Regeln und Gewohnheiten werden – obgleich oft nicht bewusst – in Interaktionen generiert und können in affirmativer, modifizierender oder ablehnender Weise nicht nur handlungs-, sondern auch identitätsrelevant in der konkreten Situation unter einer konkreten Problemstellung werden. Weiterhin liegen auch im ‚Me' die Erwartungen, die mit dem Blick des Dritten sowie den Leit-, Selbst- und Fremdbildern (siehe Unterkapitel ‚Bilder im Familienkern') in der jeweiligen Situation verbunden sind.
Das ‚I' hingegen enthält neue, auch von dem jeweiligen Akteur ungeahnte, unkontrollierbare Elemente und ermöglicht Innovation (vgl. GIG, S. 221, 248f). Es ist impulsiv und laut Mead – wie alle Impulse – im Laufe der Zeit durch das Interagieren in Gesellschaft(en) beeinflusst (vgl. GIG, S. 273f, 387, 379ff). Das ‚I' ermöglicht es, „[d]as eigene „Me" und damit die familialen Interaktionsmuster zu bezweifeln oder zu bekämpfen" (Ecarius 2010, S. 22); es handelt sich dabei um einen „(selbst-) verständliche[n] Prozess der Identitätsbildung", der sich u.a. im Rahmen „kindliche[r] und jugendtypische[r] Impulsivität und Kreativität" ausdrückt (ebd., S. 22) und nötig ist, um eine Balance zwischen dem „Einssein" mit der Familie oder anderen Gemeinschaften und der „individuelle[n] Selbstbehauptung" zu erreichen (ebd., S. 23). Aber auch bei Erwachsenen kann das ‚Me' in seiner Kontrollfunktion versagen. Ein Beispiel dafür sind Eltern,

43 Aus Gründen der Lesbarkeit und im Anschluss an Jörissen (2000) werden die Begriffe ‚Me' und ‚I' nicht übersetzt, sondern beibehalten. Die Begriffe ‚Self' und ‚Identität' werden sinngleich verwendet, auch wenn für Mead kein unmittelbares Selbstverhältnis existiert und das Individuum stets nur vermittelt über Andere „sich gewinnt" (Jörissen 2000, S. 59).

die in einer Situation, in der sie nervlich sehr angespannt sind, ihr Kind unreflektiert schlagen, obwohl sie auf der bewussten Ebene anerkennen, dass dies ein Verhalten ist, welches ihrem ‚Me' entsprechend, nicht zur Option steht. Da das Verhalten nicht mit der bewussten Identität der Eltern vereinbar ist, kommt es zu einem Identitätskonflikt, der Reflexion auslöst (vgl. dazu Kapitel 6.1) und Identitätsentwicklung erst ermöglicht. So ist es auch nicht der Interaktionsmodus der „vorsymbolische[n] Gestenkonversation", in der den sie äußernden Personen die Gesten unbewusst sind (vgl. Jörissen 2000), auf die Meads Theorie fokussiert, sondern die symbolvermittelte Interaktion vor allem durch vokale Gesten, die für alle Mitglieder der Familie den gleichen Sinn[44] haben (vgl. GIG, S. 86f).

Auf Grund eines Konflikts wird die Reaktion verzögert. Das Individuum nimmt dann im Meadschen Idealfall die Haltung der anderen gegenüber sich selbst, untereinander und gegenüber den organisierten gesellschaftlichen Tätigkeiten ein. In einem zweiten Stadium verallgemeinert das jeweilige Familienmitglied diese einzelnen Haltungen zu einer Gruppenhaltung – idealerweise nicht nur auf der Ebene der Familie, sondern auch auf der der Gemeinschaft –, die Mead als die Haltung des verallgemeinerten Anderen bezeichnet, und nimmt sie als Ganzes in sein Denken herein. Das ‚Self' im vollen Sinne entwickelt sich nur, wenn alle Aspekte erfüllt sind (vgl. GIG, S. 196f, 200–204). Die Perspektivenübernahme üben Kinder im Rollenspiel (z.B. Räuber und Gendarm) und Wettspiel (z.B. Mannschaftsspiele wie Baseball). Das ‚I' ist „[...] die Antwort des Einzelnen auf die Haltung der anderen ihm gegenüber, wenn er eine Haltung ihnen gegenüber einnimmt. Nun sind zwar die von ihm ihnen gegenüber eingenommenen Haltungen in seiner eigenen Erfahrung präsent, doch wird seine Reaktion ein neues Element enthalten" (GIG, S. 221). Die Antwort des Einzelnen verändert diese organisierte Haltung und damit das ‚Me'. Diese Modifikation scheint erst, wenn sie vergangen ist, in unserer Erfahrung durch Erinnerung auf (vgl. GIG, S. 240). Auch die Haltungen der anderen sind im Fluss; etwa ändern sich mit der Zeit – wie dargestellt – interaktiv die Erwartungen, die die Eltern an das Kind herantragen (vgl. Ecarius 2010). D.h. es handelt sich um eine reziproke[45] Entwicklung, in der einzigartige Perspektiven der Akteure vermittelt über signifikante Symbole wechselseitig miteinander verbunden sind (vgl. GIG; PS). Moralbezogene Interaktion ist in besonderem Maße identitätsrelevant, wie Bergmann und Luckmann erläutern:

> „Weil bei moralischer Kommunikation die Stellung, Reputation einer Person innerhalb eines sozialen Lebenszusammenhangs auf dem Spiel steht, sind die Handelnden in der Regel nicht einfach distanziert an dem Geschehen beteiligt, sondern fühlen sich in der Gesamtheit ihrer Person betroffen. Das erklärt, weshalb moralische Akte in den meisten Fällen eine starke affektive Komponente aufweisen. Unabhängig davon, ob sie zum Ziel von Moralisierung durch andere wurden, zeigen Handelnde Scham und Schuld, wenn sie selbst Regeln des sittlichen Verhaltens verletzt haben, von deren Gültigkeit sie überzeugt sind. Mit dem Ausdruck der Empörung, Entrüstung und Ressentiment sowie mit den formalen Darstellungsmitteln der Wiederholung, der Ausschmückung und der Übertreibung geben Handelnde zu erkennen, daß [sic!] sie sich durch einen Interaktionspartner in ihren normativen Erwartungen im Hinblick auf Regeln des sittlichen Verhaltens verletzt fühlen." (Bergmann/Luckmann 1999b, S. 30)

---

44 „Die vokale Geste wird zum signifikanten Symbol [...], wenn sie auf das sie ausführende Individuum die gleiche Wirkung ausübt wie auf das Individuum, an das sie gerichtet ist oder das ausdrücklich auf sie reagiert und somit einen Hinweis auf die Identität des Individuums enthält, das die Geste ausführt" (GIG, S. 85). Wie eine solche gemeinsame „Reihe möglicher Reaktionen" (GIG, S. 111) entstehen kann, erklärt Mead nicht. Einen Vorschlag unterbreitet z.B. Benjamin Jörissen, der diese Frage mit der Annahme mimetischer Prozesse der Nachahmung von Bewegungen und Gesten zu lösen versucht (vgl. Jörissen 2000). Dieser soll hier jedoch nicht erörtert werden.

45 „Der Begriff „Reziprozität der Perspektiven" findet sich erstmals bei Theodor Litt (1926). [...] Gemeint ist damit, dass der Einzelne sich in die Rolle des anderen hineinversetzen kann, seinen Standpunkt einnehmen kann: Der Einzelne übernimmt in Gedanken die Rolle, die Perspektive des anderen (sic!)" (Stegbauer 2002, S. 119).

Weiterhin spalten wir uns im Gespräch mit anderen „[…] in die verschiedensten Identitäten auf […]. Mit dem einen diskutieren wir Politik, mit einem anderen Religion. Es gibt die verschiedensten Identitäten, die den verschiedensten gesellschaftlichen Reaktionen entsprechen" (GIG, S. 184f), z.B. eine Person als Vater, Ingenieur, Hobby-Fußballtrainer, Bruder, Sohn, Nachbar. Mead macht die Einheit und Struktur der „kompletten Identität" von der Spiegelung des „vollständigen gesellschaftlichen Prozesses" abhängig (vgl. GIG, S. 186). Es muss zwischen den verschiedenen Teilidentitäten Kohärenz geschaffen werden (vgl. Jörissen 2000; Geulen 1989; Keupp 2002). Eine solche Kohärenz sowie eine Balance zwischen der individuellen und den gemeinschaftlichen Ebenen von Identität mit ihren jeweiligen Regeln, Werten und Normen zu unterstützen, ist Aufgabe der Familie.

Identitätsbehauptung im Rahmen von Anerkennung und Überlegenheitsgefühl

Nach Mead entwickelt sich das ‚Self' „stets im Kontrast zum anderen" (GIG, S. 239). Er sieht die Eigenheiten der Person als besonders wertvoll an; diese können aber nur zur Identitätsentwicklung beitragen, wenn es möglich ist, sie mit anderen zu teilen (GIG, S. 373f). Weil die Identität gesellschaftlicher Natur ist, „muss [sie, MW] von anderen anerkannt werden, um jene Werte zugeschrieben zu bekommen, die wir ihr gerne zugeschrieben sehen möchten" (GIG, S. 248). Der Andere ist notwendig: Balzer und Ricken (2010) argumentieren mit Jessica Benjamin, dass im Falle einer angenommenen, vollständigen Kontrolle über den Anderen – so dass man alles bekommt, was man möchte – der Andere lediglich eine Ausdehnung des eigenen Selbst wäre und folglich uns nicht als Anderer anerkennen könnte. Es geht „[…] darum, das eigene Selbst zu behaupten und den und die Anderen als selbständige Personen anzuerkennen (und anerkennen zu müssen, um das eigene Selbst behaupten zu können)" (Balzer/Ricken 2010, S. 65). So erklärt Axel Honneth unter Rückgriff auf Donald W. Winnicott, dass Liebe in Primärbeziehungen erst zu Anerkennung werden kann, wenn die Symbiose zwischen Mutter und Kind zerbricht und eine „prekäre Balance zwischen Selbständigkeit und Bindung" hergestellt werden kann (Honneth 1994, S. 154) und damit Hegels Idee des „Selbstsein[s, MW] in einem Fremden" gelingt (Hegel zitiert nach Honneth 1994, S. 154). Erst durch das Einnehmen der Haltung der anderen kann Identität konstruiert werden (vgl. GIG).
Diese Konstruktion einer Identität wird laut Mead durch die Herstellung eines Gefühls von Überlegenheit respektive von Anerkennung permanent zu verwirklichen versucht (vgl. GIG). In Interaktionen wird immer wieder das Verhältnis zwischen Selbstanerkennung und Anerkennung des Anderen ausgehandelt und neujustiert (vgl. Ecarius 2010). Im Gegensatz zum Überlegenheitsgefühl, das sich immer „auf etwas, durch das wir uns gegenüber anderen Menschen vorteilhaft unterscheiden" (GIG, S. 249), stützt, ist Anerkennung ein dreistelliger Relationenbegriff und bedeutet,

> etwas oder jemanden
> werteneutral zu billigen/zu akzeptieren oder wertpositiv wertzuschätzen/zu würdigen
> als etwas/jemanden oder in seiner Funktion als etwas/jemanden (vgl. Balzer/Ricken 2010, S. 39f).

Anders als das Überlegenheitsgefühl benötigt Anerkennung keine unterlegene Person.
Mead unterscheidet zwei Arten, wie dieses für die Identitätsbehauptung notwendige Gefühl der Überlegenheit respektive Anerkennung hergestellt werden kann:
Überlegenheit wird hergestellt, indem man sich in Abgrenzung zu einer unterlegenen Person oder Gruppe überlegen fühlt, etwa durch den Spaß an Rückschlägen, besonders jener anderen, die in engem Kontakt zu unserer Identität stehen. Ist beispielsweise eine andere Person gestürzt,

flammt nach Mead i.d.R. im ‚I' ein Lachen auf. Dem ‚I' macht die Situation Spaß, der nicht böswillig sein muss. Meist wird das Lachen vom ‚Me' unterdrückt und man hilft der gestürzten Person auf die Beine (vgl. GIG, S. 251). Weiterhin kann ein Überlegenheitsgefühl etwa auf Folgendem basieren: Sprach- und Modegewohnheiten, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Status, besonderen Fähigkeiten (z.B. ein gutes Erinnerungsvermögen) oder Eigenschaften, die Mead als „tiefe und solide Grundlagen", als „Basis für den Selbstrespekt" bezeichnet (GIG, S. 248), wie sein Wort zu halten und seine Verpflichtungen zu erfüllen (vgl. GIG). Mit letzterem wird hier ein Zusammenhang zwischen dem Handeln nach von der betreffenden Person als moralisch anerkannten Prinzipien (vgl. Kapitel 6) und dem Selbstrespekt angedeutet. Es geht dabei um Kohärenz, d.h. um ein Gefühl der Stimmigkeit, der Einheit der Person (vgl. Macha 2011). Etwa das Erfüllen von moralischen Verpflichtungen kann auch auf der Ebene der Anerkennung ohne die Erhebung über andere zum Tragen kommen und identitätsstiftend wirken:

So kann sich unter günstigen Voraussetzungen eine Haltung ‚gerechter' Anerkennung der Fähigkeiten der Person auf ihren Gebieten entwickeln – dies betrifft folglich den wertpositiven Aspekt der oben genannten Definition von Anerkennung. Avisiert wird dann nicht mehr die Überlegenheit über andere, sondern das Ausfüllen ihrer Funktion im Vergleich zu anderen (vgl. GIG, S. 332). Es besteht der Wunsch, dass alle Beteiligten ihre Funktion erfüllen. Wenn ein Stürmer im Fußball seine Funktion im Spiel gut ausfüllt und ein gutes Spiel liefert, der Torwart jedoch nicht, fühlt der Stürmer sich möglicherweise dem Torwart überlegen, bedauert das i.d.R. jedoch. „Man fühlt die eigene Identität nicht in der Überlegenheit gegenüber einem anderen, sondern in der gegenseitigen Beziehung, die für die Erfüllung mehr oder weniger gemeinsamer Funktionen notwendig ist" (GIG, S. 364). Nach Mead handelt es sich hier um eine wirkungsvollere und höhere Form des Selbstwertgefühls als das auf Unterlegenheit mindestens einer anderen Person basierende (vgl. GIG, S. 365).

Familie fußt Mead zufolge mit ihren Eltern-Kind-, Geschwister- und Partnerbeziehungen i.d.R. weniger auf einer rationalen Grundlage wie die der Funktionen. Ein „Gefühl der eigenen Wichtigkeit" (GIG, S. 364) hängt hier auch vom Wunsch nach Lob oder der Angst vor Strafe ab (vgl. GIG, S. 361); „[...] man gelangt zu diesem Gefühl der Überlegenheit durch die Identifikation seiner selbst mit einer überlegenen Person oder Gruppe" (GIG, S. 364). Aber auch die rationale Herstellung von Anerkennung in Familien ist denkbar, etwa wenn jedes Familienmitglied bei der Vorbereitung für ein Familienfest mithilft, z.B. der kleine Sohn hilft beim Backen und Dekorieren, die große Tochter beim Aufstellen der Bierbänke, die Mutter erledigt die Einkäufe und der Vater putzt. Jeder kann und soll in seinem Bereich gut sein, damit das gemeinsame Ziel, ein schönes Fest, erreicht werden kann. Interessant im Kontext von Moralerziehung sind Funktionszuschreibungen zur jeweiligen Rolle der Familienmitglieder, also die Frage, welche Funktionen aus Sicht der Familien mit der Rolle des Vaters, der Mutter und des Kindes, beispielsweise bzgl. Regeleinforderung, verbunden sind, um Anerkennung zu erhalten.

Ein Überlegenheitsgefühl wird überflüssig in Situationen, „in denen sich die einzelne Identität für ihr Weiterbestehen von den einzelnen Mitgliedern der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe abhängig fühlt [...]. In jenen gesellschaftlichen Situationen aber, in denen sie ihre gesellschaftlichen Beziehungen zu anderen Identitäten nicht in ein gemeinsames einheitliches Muster integrieren kann [...], entwickelt sich zeitweilig [...] eine Haltung der Feindseligkeit, der „latenten Opposition" gegenüber der organisierten Gesellschaft oder Gemeinschaft, deren Mitglied sie ist" (GIG, S. 354f). Dies kann auch in der Familie der Fall sein.

Honneth (1994) hebt Meads Verengung des Anerkennungsbegriffs auf den Funktionsaspekt auf. So spricht er auf der Ebene der Familie von der Anerkennung des Bedürfnisses nach emo-

tionaler Akzeptanz und Zuwendung der einzelnen Person (vgl. auch Macha 2011; Schäfer/Thompson 2010). Dieses Bedürfnis ist für die ganzheitliche Entwicklung – insbesondere, aber nicht nur der Identitätsentwicklung – der Eltern und v.a. der Kinder von großer Bedeutung. In der Familie ist es nach Honneth in gewissem Maß nötig, den affektiven Rahmen zu verlassen, rational zu diskutieren und die so gewonnenen Einsichten wieder in affektive Einstellungen zurückwandern zu lassen (Honneth 1995). Neben der Sphäre von Primärbeziehungen tritt die des Rechts mit der Anerkennung der Person als Träger von Rechten – eine Dimension mit besonderer Bedeutung mit Blick auf Moral, da hier auch das Prinzip der Gleichwürdigkeit angelegt ist und moralische Regeln zum Gegenstand werden – sowie die Sphäre der Wertegemeinschaften mit der Anerkennung der Person als wertvoll für etwas Drittes (vgl. Honneth 1994).
Die Logiken von Anerkennung und Überlegenheit sind ambivalent: Sie sind bejahend und ablehnend. Formen der Anerkennung stehen Missachtungsformen wie etwa Vernachlässigung, Beleidigung, Entwürdigung und Misshandlung gegenüber (vgl. Balzer/Ricken 2010). Auch unsere „Mängel im Vergleich mit anderen" gehen in die Identität ein (GIG, S. 248f). Darüber hinaus stützen Anerkennung und Überlegenheit nicht nur die Selbst- und Weltverhältnisse, sondern bringen sie hervor und verändern sie. Derartige Ambivalenzen zeigen sich auch im pädagogischen Handeln, das zugleich ermöglichend und regulierend, bestätigend und negierend, belohnend und bestrafend, Handeln sowohl mit und für als auch gegen andere ist. Jeweils beide Pole sind wichtig und haben ihre Berechtigung (vgl. Balzer/Ricken 2010). Aber auch im Hinblick auf Anerkennung einer Person durch sich selbst oder durch Andere treten Ambivalenzen auf. In diesem Rahmen kommen Selbst- und Fremdbilder zum Tragen als Bild von einer Person als über- oder unterlegen – grundsätzlich oder bereichsspezifisch – oder von einer Person, die z.B. als liebenswert, gleichwürdig, fair, usw. anerkannt wird oder als abstoßend, unmündig, ungerecht etc. missachtet wird.

Bilder im Familienkern

Besonders in moralbezogenen Interaktionen – auch in Familien – wird häufig nicht nur das Verhalten einer Person bewertet, sondern auch die Person selbst (vgl. Bergmann/Luckmann 1999b). Diese Bewertungen können sich als Teil von Selbst- und Fremdbildern verstetigen und eine Grundlage etwa für Identität, Familienbeziehungen und -praktiken bilden, die wiederum von diesen Aspekten beeinflusst wird. Obgleich hier die Mikroebene der Familie im Fokus der Untersuchung steht, ist zu bedenken, dass die Bilder von sich selbst und dem signifikanten Anderen, die einer Interaktion zugrunde liegen und über das ‚Me' wirksam werden, i.d.R. mit Leitbildern diverser Kollektivebenen in der Praxis vermengt auftreten, also etwa auf den Ebenen des Familienkerns, des gesamten Familienverbands, aber auch außerfamiliärer Bereiche wie Freundeskreis, Arbeitsstätte und nicht zuletzt der Gesellschaft. Es könnte heuristisch systematisiert werden, dass Selbst- und Fremdbilder sich auf das Sein, Leitbilder auf das Sollen beziehen. Das bedeutet nicht, dass etwa in Fremdbildern perspektivenunabhängig ein Bild vom Gegenüber gezeichnet wird, sondern dass sie Vorstellungen vom bzw. Zuschreibungen zum Anderen, wie er aus der Perspektive des Akteurs ist und damit verbundene Erwartungen beinhalten, nicht davon, wie er sein soll. In der Praxis ist diese Trennung auf Grund der Verwobenheit der Formen von Bildern im Familienkern, wie bereits angemerkt, schwierig; theoretisch sind jedoch beide Formen relevant. Die symbolischen Äußerungen über diese Bilder sind identitätsrelevant, denn sie wirken potentiell auf das ‚Me', können die Situationsdefinition (vgl. Thomas 1928, 1965) und Erwartungen in der Situation auch mit Blick auf moralische Regeln beeinflussen und stehen in Zusammenhang mit einer möglichen Selbstbindung an moralische Regeln. Deshalb sollen nun solche Bilder in den Blick genommen werden.

Selbst- und Fremdbilder

Selbst- und Fremdbilder bewegen sich, folgt man Reich (2002, 1998) – der u.a. Lacan mit Sartre, Levinas und Mead zusammenzubringen versucht –, auf drei Ebenen: Als vorsprachliche, sich stets im Fluss befindliche Vorstellungen oder Konzeptionen von uns selbst bzw. anderen liegen sie im imaginären Bereich. Sie sind eine Art intuitives oder implizites Wissen, zu dem wir keinen direkten Zugang haben. „Es ist die Tücke des Imaginären, daß (sic!) es für uns erst verfügbar wird, wenn wir eine symbolische Form dafür finden" (Reich 2002, S. 129). Erst wenn wir die imaginierten Selbst- und Fremdbilder in Symbole fassen, werden sie bewusst und ermöglichen Denken und Verständigung (vgl. GIG, Reich 2002). Reich spricht wie Lacan von einer dritten Ebene, dem ‚Realen', grenzt sich allerdings auch von Lacan ab:

> „Wann immer die Realität als eindeutig und – auch optisch – klar strukturiert und offensichtlich erscheint, ist in ihr zugleich das eingeschlossen, was dem Beobachter entgeht. Dieses Entgangene nennen wir das Reale. Es erscheint in der Realität, und wir bemerken es, wenn uns der Bruch zwischen dem Erwarteten und Unerwartetem beobachtbar wird. Dies ist ein Grundsatz, den ich mit Lacan teile. Anders als er möchte ich jedoch den Akzent dann so setzen: Beobachter tendieren dazu, die Wirklichkeit, wie sie für sie ist, zu erfassen und sich dies ordnend – symbolisch – festzuhalten. Entdecken sie nun das, was sie nicht antizipiert hatten, dann suchen sie sofort wieder, es in die Ausschließungsbedingungen ihrer Perspektiven, ihres Fokus, ihrer Konstruktion von Wirklichkeit aufzunehmen. Beobachter tendieren mit anderen Worten zur Schärfe ihrer Beobachtungen und Aussagen hierüber. Die Ereignisse jedoch, die sie beobachten, können je nach dem Grad zugelassener Komplexität des Beobachtens – also Auflösung sehr reduktiver Ausschließungsbedingungen – gar nicht auf Dauer scharf gehalten werden. Ereignisse sind singulär, unendlich in ihren Beobachtungsvorräten, schwierig und problematisch in den interaktiv vermittelten Bildern und Vorstellungen über sie. Ein Beobachter wird also niemals in ihnen das Reale im Sinne eben der Antizipation dessen, was immer noch kommen mag, leisten können. Wenn wir also davon sprechen, daß wir uns unsere Wirklichkeit erfinden, sie konstruieren, dann konstruieren wir zwar eine symbolische Realität, sei es eine materielle oder geistige, aber erreichen in solchen symbolischen Konstruktionen doch nie das Reale." (Reich 2002, S. 108)

Reich meint also mit dem ‚Realen' keine sozial konstruierte, imaginäre und symbolische Wirklichkeit oder Realität, sondern alles, was wir in seiner Grenzfunktion sinnlich wahrnehmen als äußere Eingriffe in unsere imaginären und symbolischen Konstrukte. Wir können es im Nachhinein denken, darüber sprechen, aber es nicht fassen (vgl. Reich 2000, S. 90). Dieser Sachverhalt weist laut Reich (2002, S. 105) darauf hin, „dass es mehr in unserem Leben gibt als dieses Denken", und zeigt sich uns als ungeahnte – nach Mead im Rahmen von Emergenz entstehende, neue – Ereignisse, die Probleme resp. Perturbationen in der Perspektive des Akteurs inhärieren (vgl. PS), d.h. diese Ereignisse stören unser Vorstellen, unser Denken, unsere Handlungsvollzüge.

Reich schreibt: „Dies aber sind bereits seine Gedanken über uns, also seine Imaginationen, seine Vorstellungen über das, was in uns vorgehen könnte" (Reich 2002, S. 88, Herv. MW). Gedanken sind Mead – und wie gezeigt eigentlich auch Reich – zufolge nicht vorsprachlich-imaginär, sondern symbolisch. Deshalb soll hier Reichs Systematisierung weiter differenziert werden – es handelt sich dann um drei Andere[46] auf Seiten des Akteurs: den imaginären, wie der Akteur ihn sich vorsprachlich vorstellt, den symbolisch-gedachten, wie der Akteur in Gedanken sein Bild von ihm bzw. Teile davon in Sprache fasst – etwa auf der Basis von Perspektivenübernahme des verallgemeinerten Anderen –, und den symbolisch-geäußerten Anderen, wie der Akteur in Interaktionen über den anderen – bewusst oder unbewusst – sein Bild vom anderen zum Aus-

46 Die Differenzierung zwischen Reichs (2002) großem und kleinem Anderen soll hier im Hinblick auf die Schreibweise nicht zur Anwendung kommen.

druck bringt. Diese Facetten von Fremdbildern stehen in Wechselwirkungen mit dem, wie sich der Akteur in Interaktionen symbolisch äußert und wie wiederum andere im Hinblick auf den anderen dies tun. Sie sind also ständig im Fluss. Analog bewegt sich auch das Bild des Akteurs von sich selbst auf diesen Ebenen.

Wechselwirkungen von eigenem Imaginärem, Symbolisch-Gedachtem und Symbolisch-Geäußertem sowie wahrgenommenen Ereignissen sind nötig: Zum einen ist es sinnvoll, Inneres zu reflektieren und zu äußern, Rückmeldung darauf zu erhalten und so nicht davon „ertränkt zu werden" (Reich 2002, S. 98; vgl. dazu auch PS, S. 77). Zum anderen wird so eine Chance eröffnet, Einfluss auf das Innenleben anderer zu nehmen (vgl. Reich 2002) und damit auch auf Erziehung.

Die Ebenen sind zwar reziprok miteinander verwoben, stellen nach Reich jedoch auch selbst Grenzen dar: Während das ungeahnte Ereignis (‚Reales') im Sinne einer Perturbation eine Konstruktionsgrenze meint, handelt es sich in den anderen Fällen um Grenzen der Zugänglichkeit zu Menschen: Die imaginäre Achse – die um das Symbolisch-Gedachte zu erweitern ist – zeigt sich insofern, als Kommunikation mit Anderen stets vermittelt über Selbst- und Fremdbilder erfolgt: Wir interagieren nicht nur auf der Basis eines Bildes von uns selbst (Selbstbild) und davon, wie wir uns vorstellen, dass der Andere uns sieht (Blick des Dritten), sondern auch auf der Grundlage unseres Bildes vom Anderen (Fremdbild). Diese Bilder in Kombination mit den Beziehungsdefinitionen in den Perspektiven der einzelnen Akteure stehen in Verbindung zu bestimmten Erwartungen und Rollen, die in der Interaktion zum Tragen kommen können (vgl. Reich 2002).

Eine weitere Grenze der – oder von der andere Seite betrachtet: ein Hilfsmittel zur ansatzweisen Herstellung von – Zugänglichkeit zum Anderen sind die Symbolsysteme der Verständigungsgemeinschaften. Sobald wir über unser Imaginäres nachdenken oder wir uns darüber äußern, befinden wir uns im symbolischen Bereich. Die Möglichkeiten, Inneres auszudrücken, sind also weitgehend begrenzt auf Sprache, Gestik, Mimik etc[47]. – ein Problem, das bereits Platon erkannte (vgl. Ueding/Steinbrink 2005). Dies bezeichnet Reich (2002) als Sprachmauer. So kann auch keine Kommunikation in ihrer Gänze symbolisch beschrieben werden. Nicht zu vergessen ist, dass aus diversen Gründen nicht alles Symbolisch-Gedachte auch symbolisch geäußert wird, außerdem Symbolisch-Geäußertes nicht notwendigerweise dem Symbolisch-Gedachten entspricht und beides stets unter einer konkreten Problemstellung in einer Gegenwart reflektiert wird.

Mit Mead kann noch die Bedeutung der Körperlichkeit im Hinblick auf Selbst- und Fremdbilder ergänzt werden. Menschen als physische Objekte[48], als Körper, sind uns im Rahmen von Kontakterfahrung[49] bzw. dessen Antizipation aus unserer Perspektive im Prinzip situa-

47 Auch das Arrangieren von Gegenständen und Personen in Raum und Zeit (vgl. Löw 2015, Goffman 2017) spielt hier eine Rolle. Weder unsere Imaginationen noch die von anderen sind uns unmittelbar zugänglich.

48 Physische Objekte sind solche, die nicht auf Gesten reagieren und deren Merkmale dem Anderen oder sich selbst aufgezeigt werden können, die lediglich in ihrer Beziehung zum Akteur existieren – Eigenschaften wie glatt, braun, rund, warm und weich etwa sind sinnliche Erfahrungen eines Akteurs. Physische Objekte können in ihrer Funktion für den Akteur in der konkreten Situation wahrgenommen werden wie die Hand eines Familienmitglieds zum Halten einer Leiter, der Körper des Anderen zur eigenen sexuellen Befriedigung (vgl. GIG, S. 230, 293, 382).

49 Kriterium für die intersubjektive Realität von Wahrnehmung physischer Objekte ist Distanzerfahrung im Sinne von Aussicht auf Kontakterfahrung, d.h. wenn wir ein solches Objekt in der Entfernung sehen, antizipieren wir auf der Basis von bereits mit Objekten gemachten Erfahrungen die möglichen Kontakte bzw. eine Auswahl davon, wenn wir die Distanz zu diesem Objekt überwinden. Im Fokus einer solchen Realitätsprüfung – nicht von Erziehung – bei Mead stehen die Möglichkeiten, das Objekt für die eigenen Ziele und Zwecke zu manipulieren bzw. einzusetzen (vgl. GIG). Das physische Objekt „existiert tatsächlich, wenn wir Kontakt mit ihm haben oder haben könnten. Andernfalls ist es eine Halluzination" (PS, S. 132). Ihre volle Realität kann im Handlungsvollzug experimentell geprüft werden (vgl. PS, S. 227), auch wenn dies – etwa aus Gründen der körperlichen Unversehrtheit – nicht in jedem Fall ratsam ist.

tiv zugänglich (vgl. PS). Besonders Anerkennung resp. Missachtung mit Blick auf Körpereigenschaften des jeweiligen Familienmitglieds kann in Selbst- und Fremdbildern zum Tragen kommen.

Es besteht möglicherweise ein Zusammenhang zwischen vom Akteur als kategorisch gültig befundenen Regeln und Selbst- und Fremdbildern: Diese Regeln bergen identitätsstiftendes Potential, denn in Übereinstimmung mit sich selbst zu handeln, kann auch bedeuten, dies gemäß der von uns selbst als allgemeingültig eingestuften Regeln – sofern es laut dem Akteur solche gibt – zu tun. Blasi (1993) stellt anhand diverser Interviewstudien – mit Bezug auf Erikson (1968), jedoch ausschließlich unter Berücksichtigung des „auf Erfahrung beruhenden Aspekt[s] der Identität" (Blasi 1993, S. 122), und Loevinger (1967) – fest, dass es kein notwendiges Kriterium ist, sich in einem bestimmten Modus der Identitätsentwicklung zu befinden, um „Moral als für das eigene Selbst-Empfinden zentral zu erachten" (Blasi 1993, S. 141). Die Erreichung eines höheren Identitätsmodus sei umgekehrt auch ohne Zentrierung auf moralische Standards möglich. Er hält es – wie Mead (vgl. GIG, PS) – für wahrscheinlich, dass Identität in konkreten Situationen konstruiert wird. Handeln kann dabei nicht einfach ausschließlich darauf reduziert betrachtet werden, das eigene Selbstverständnis und die eigene Selbstachtung – welche nicht unbedingt bewusst und explizit an moralische Regeln gekoppelt und um diese zentriert sein müssen – zu schützen. Neben Handlungskonsequenzen spielen soziale Beziehungen, dabei etwa der Blick des Dritten und Erwartungen, so die These, eine Rolle (vgl. ebd.).

Es wird in dieser Arbeit jedoch angenommen, dass in innerfamiliären Interaktionen Bilder über das moralbezogene Wissen, Wollen, Können und Handeln einer Person sowie darüber, wie diese als Person mit Blick auf Moral ist, symbolisch geäußert werden. Fragen wie „Bin ich ein guter oder schlechter Mensch?", „Kann ich die Situation nach moralischen Kriterien beurteilen, entsprechend handeln und anderen vermitteln, was richtig und falsch ist?" können in der Erziehung wirksam werden. Der Schritt von der Beurteilung einer Handlung einer Person auf der Basis eigener moralischer Standards als schlecht, hin zur Bewertung dieser Person als einen bösen Menschen, ist – glücklicherweise – kein notwendiger (vgl. Bergmann/Luckmann 1999b). Allerdings sollen mögliche Wechselwirkungen in den Blick genommen werden.

Es bleibt also festzuhalten: Identität – auch moralbezogene – wird stets in Nähe und Distanz zu anderen konstruiert. Familienmitglieder können dabei nicht nur Verhalten anerkennend bis missachtend oder relational als überlegen bis unterlegen bewerten und sich in den Bewertungen gegenseitig beeinflussen; auch auf der Ebene der Person als solche finden solche Bewertungen – u.a. auf der Basis moralischer Regeln – mit Blick auf Selbst- und Fremdbilder, den Blick des Dritten in wechselseitigem, symbolischen Austausch miteinander statt. In Familien entwickeln sowohl Eltern als auch Kinder imaginäre und symbolische Vorstellungen über sich selbst (Selbstbild), indem sie sich in Interaktion zum Objekt werden und „[...] die Haltungen anderer Individuen gegenüber sich selbst innerhalb einer gesellschaftlichen Umwelt oder eines Erfahrungs- und Verhaltenskontextes" (GIG, S. 180) einnehmen, in den die Beteiligten eingebunden sind (Blick des Dritten). Weiterhin bringt das jeweilige Familienmitglied in Interaktionen stets symbolisch vermittelt Teile seiner imaginären und symbolisch-gedachten Eindrücke über sein Gegenüber (Fremdbilder) und sich selbst bewusst oder unbewusst zum Ausdruck. Im Rahmen der fortwährenden Entwicklung der Selbst- und Fremdbilder in Interaktionen werden diese stets aufs Neue geprüft, belassen oder modifiziert. Selbst- und Fremdbilder sind eng mit Leitbildern verwoben: sie können sich in ablehnender oder zustimmender Weise auch auf – imaginierte und symbolische – gesellschaftliche Leitbilder beziehen, etwa im Hinblick auf Familie, Macht, Geschlecht und Moral.

Leitbilder

Bei Leitbildern geht es also um ein Sollen mit handlungsleitendem Potential, welches Komplexität reduziert und so als wertvolle Entscheidungshilfe fungieren kann, aber auch ein Vorurteilen bedeutet. „Leitbilder bündeln kollektiv geteilte bildhafte Vorstellungen von etwas Erstrebenswertem, sozial Erwünschtem und gesellschaftlich weit Verbreitetem – und daher auch grundsätzlich Erreichbarem" (Henry-Huthmacher 2014, S. 13). Sie durchziehen gesetzliche Regelungen, Strukturen öffentlicher Kinderbetreuung, Arbeitsplatzpolitik der Unternehmen und ihrer Führungskräfte, Produkte von Unterhaltungs- und Informationsmedien wie Zeitungen, Filme, Fernsehserien, Bücher, Radiosendungen und vieles mehr. Sie liegen aber immer auch in der Perspektive des Einzelnen, variieren in gewissem Maße individuell, nach Milieu, Kultur, Generation. Aber auch Wunschbilder „aus Idealisierungen der eigenen Herkunftsfamilie" oder Abgrenzungen zu dieser können einfließen (Cyprian 2003, S. 11). Leitbilder werden durch steigende Mobilität, Kommunikation und Mediennutzung auf nationaler und internationaler Ebene beschleunigt verbreitet. Insofern sind sie Teil einer sozialen, kulturellen Identität mit interkulturellen Einflüssen und damit auch – auf einem Kontinuum von ablehnend bis zustimmend – der Identität der einzelnen Individuen. Es können auch in Familien Leitbilder – etwa der Eltern untereinander oder im Rahmen des Abnabelungsprozesses von Jugendlichen – aufeinanderprallen und Aushandlungsprozesse bzgl. der Ausgestaltung von Familie und zugehöriger Aspekte erfordern. Leitbilder sind zwar im Kern stabil, entwickeln sich i.d.R. nur an der Oberfläche weiter und werden an den Lebenslauf angepasst. Familienleitbilder beinhalten beispielsweise Vorstellungen über die ideale Familiengröße, die Aufgabenverteilung in der Familie und darüber, wie eine „gute Mutter", ein „guter Vater", aber auch ein „gutes Kind" sein resp. sich verhalten soll (vgl. Henry-Huthmacher 2014). Das Wort „gut" bezieht sich in diesem Kontext zwar auf die jeweilige Rolle und diesbezügliche Erwartungen, kann aber auch moralbezogene Elemente enthalten.

Bilder von Kindern, Vätern, Müttern und Geschlechtern

Folgt man den Autoren des Familienleitbildsurvey, Schneider, Diabaté u.a. (2015), so sind Kinderbilder in Deutschland von Protektionismus gekennzeichnet. In einer ersten Variante seien Kinder „von Natur aus schwach, verletzlich, unmündig und daher in hohem Maße schutzbedürftig" (Henry-Huthmacher 2014, S. 16) sowie abhängig und nicht produktiv. In einer zweiten Variante sei Kindheit eine schützenswerte, eigenständige Lebensphase. Hier ist eine Überhöhung, Verklärung und Romantisierung von Kindern und Kindheit zu verzeichnen – „Robustheit, Egoismus, Eigenständigkeit und Leistungsfähigkeit werden ihnen weithin abgesprochen" (ebd.). Ein Bösartiges, welches es mit aller Kraft zu heilen gilt, wird also in der Regel nicht mehr mit Blick auf Kinder vorgestellt (vgl. dazu Ricken 2007, S. 32). Kinder haben dem Leitbild in zweiter Variante zufolge Rechte, sollen aber von Pflichten verschont bleiben und dürfen nicht bevormundet werden (vgl. Henry-Huthmacher 2014).

Die beiden Kinderbildvarianten gehen mit einer zunehmenden Pädagogisierung von Elternbildern und damit verbundenen Pflichten einher: von Eltern, v.a. von Müttern, wird ganzheitliches Kümmern, optimale Förderung und deshalb das Verbringen von möglichst viel qualitativ hochwertiger Zeit mit den Kindern erwartet (vgl. Henry-Huthmacher 2014). Diese Erwartungen bringen gefühlte Verunsicherung und Überforderung mit sich und kollidieren mit dem aktuell dominierenden Beziehungsideal der Gleichberechtigung. Bei letzterem handelt es sich allerdings nur um eine „rhetorische Modernisierung" (vgl. Wetterer 2003), u.a., da z.T. parallel auf Seiten der Männer die Idee der „legitimen Autorität des Mannes" sowie auf Seiten von Frauen ein Wunsch „nach ‚entscheidungsfreudigen und -fähigen Partnern'" bestehen geblieben ist (Schneider 2011, S. 140) und i.d.R. dem auf dem Mythos Mutterliebe gegründeten Leitbild der „verantworteten

Elternschaft“ Vorrang gewährt wird. Somit betrifft die „altruistische Du-Bezogenheit der Mütterlichkeit“ (Herwartz-Emden 1995, S. 34) nicht mehr den – eventuell vorhandenen – männlichen Partner, sondern ist beschränkt auf das Kind. Die Zusammenführung der eigenen hohen Leistungsorientierung der Eltern mit dem Pflichtbewusstsein einer ‚perfekten‘ Erziehung der Kinder ist besonders in Westdeutschland für Mütter auf Grund der dort stark vorherrschenden ‚Ideologie der guten Mutter‘ schwierig, nach der Mütter u.a. jederzeit für das Kind verfügbar sein sollen. Kinderbetreuung wird als Aufbewahrungsstätte zur Ermöglichung der Erwerbsbeteiligung von Müttern und „Gefährdung einer optimalen kindlichen Entwicklung“ betrachtet – nicht wie in diversen anderen europäischen Ländern – z.B. Dänemark – als Frühförderung (Henry-Huthmacher 2014, S. 17). Unterstützt durch die Änderung der gesetzlichen Rahmung – dem auf der Basis des seit Ende 2008 geltenden Kinderförderungsgesetzes im August 2013 in Kraft getretene Rechtsanspruch auf einen öffentlich geförderten Betreuungsplatz für ein- und zweijährige Kinder – zeichnet sich aktuell ein Wandel ab: Zwischen 2010 und 2014 ist nicht nur die Betreuungsquote von Einjährigen von 22% auf 34%, bei Zweijährigen von 43% auf 59% gestiegen. Noch größer ist laut Zahlen des DJI-Survey AID:A 2015 der Wunsch nach einem öffentlich geförderten Betreuungsplatz: Für den genannten Zeitraum ist mit Blick auf Einjährige ein Anstieg dieses Wunsches bei Eltern mit Kindern unter einem Jahr von 37% auf 50% und von 73% auf 80% für Zweijährige zu verzeichnen (Alt u.a. 2015). Allerdings bedeuten diese Zahlen nicht notwendigerweise eine Gleichsetzung von Kinderbetreuung mit Frühförderung, sondern vielleicht auch einfach die Akzeptanz der Fremdbetreuung der Kinder zum Zweck der mütterlichen Erwerbsbeteiligung. Dies bleibt – außerhalb dieser Arbeit – zu prüfen.

Sowohl Mutter als auch Vater sind Konstrukte, die per definitionem nur auf Grund einer Beziehung zu mindestens einem Kind bestehen. Mit der Trennung von Arbeitsplatz und Haushalt ging das Zeigen von Welt durch die Väter weitgehend verloren (Friebertshäuser u.a. 2007). In den 1950ern situiert Talcott Parsons (1973, org. 1954) die Funktion des Vaters für die Familie außerhalb dieser, nämlich in ihrer Repräsentanz nach außen und in der Sicherung des Haushaltseinkommens. Nach innen hingegen ist die Mutter zuständig, also für die emotionale und soziale Kohäsion sowie die Hausarbeit (vgl. Macha 2011, Lück 2015).

Tendenziell sind diese Unterschiede auch heute noch präsent – in den alten Bundesländern stärker ausgeprägt als in den neuen (vgl. Lück 2015). Allerdings ist mit der Entdeckung der mittlerweile viel beforschten, sich aktiv an der Kindererziehung beteiligenden „neuen Väter“ in den 1980ern (vgl. z.B. Schneider 1989; Nave-Herz 1988) ein Wandel des Vaterleitbildes bzw. ein Konkurrenzmodell zu vermuten, der sich nach Beck und Beck-Gernsheim (1990) als symbolisch geäußerte Aufgeschlossenheit bei weitgehend gleichbleibendem Verhalten zeigt. Ob die Reform der Elternzeit von 2007 etwas daran geändert hat, ist nach Lück (2015) noch nicht abschließend erforscht. Der Forschungsstand ist hier nicht einheitlich und variiert u.a. auf Grund differenter Analysekriterien wie etwa Kommunikationsstil oder Aufgabenverteilung zwischen den Geschlechtern in der und für die Familie (Helfferich 2009; Meuser 2009).

Lück stellt mit Wippermann (2013) fest, dass die Zustimmungswerte zum leistungsorientierten Familienernährer ergänzt, aber nicht ersetzt werden durch liebevolle Fürsorge für Kinder. Dem Familienleitbildsurvey zufolge gibt es eine große Kluft zwischen individuellen und wahrgenommenen Vaterbildern auf der Gesellschaftsebene: Während nur 6,7% der Befragten auf der individuellen Ebene eine ausschließliche Orientierung am Leitbild des Familienernährers angeben, sind es auf der gesellschaftlichen 51,1%. Auf der individuellen Ebene dominant ist die ausschließliche Orientierung am neuen Vater mit 51,9%, gefolgt von der Vereinbarung von Ernährer und neuem Vater (27,3%). In der Gesellschaft nehmen nur 7,2% der Befragten

ausschließlich das Bild des neuen Vaters als Leitbild wahr, das vereinbarende Leitbild 30,5%. Zurückgewiesen werden beide Leitbilder auf der individuellen Ebene von 14,1%, auf der gesellschaftlichen von 11,2% der Befragten. Festgehalten werden kann also, dass das Ernährermodell in Reinform zwar persönlich negativ bewertet wird, aber weiterhin in den Köpfen spukt (vgl. Lück 2015; siehe dazu auch Witzke 2012). Typologien zu Vaterschaftskonzepten bewegen sich i.d.R. auf einem Kontinuum zwischen dem „traditionellen Ernährer" und dem „familienzentrierten Vater" (vgl. z.B. Matzner 2004). Interessanterweise stellt Lück (2015) dem Leitbild des Familienernährers das des aktiven Vaters gegenüber – der zwar mit-, aber nicht hauptverantwortlich für Kindererziehung und -betreuung ist – und betitelt beides als „Reinformen", die durch Mischformen facettiert werden oder aber es werden beide Leitbilder abgelehnt (ebd. S. 235). Eine Familienzentrierung des Vaters gibt es hier als Leitbild offenbar nicht.

Frauenbilder in Deutschland haben sich seit den 1945ern erweitert: mittlerweile ist eine Frau nicht mehr notwendigerweise an eine Rolle als Ehefrau und Mutter als einzige Möglichkeit auf ein erfülltes Leben gebunden. Dennoch gilt die Familie weiterhin als „Quelle von Glück und Lebenszufriedenheit" (Henry-Huthmacher 2014, S. 14).

Mutterleitbilder sind in der empirischen Sozialforschung in Deutschland eher selten untersucht worden – Ausnahmen sind z.B. Herwartz-Emden (1995), Merkle/Wippermann (2008), Schütze (2010) und Schneider, Diabatè u.a. (2015). Die Mutter selbst mit ihrem Befinden und ihrer Entwicklung wird in der Regel – wenn überhaupt – nur im Hinblick auf Work-Life-Balance beforscht. Im Fokus steht die Ausrichtung der Mutter auf das Kind (vgl. Beck 1986, Friebertshäuser u.a. 2007). Mutterbilder in Deutschland wie das des „Muttertiers", der „Familienmanagerin" oder das Negativbeispiel der „Rabenmutter" – ganz anders als beispielsweise das französische Antibild der Gluckenmutter („mère poule") – stehen in Zusammenhang mit dem v.a. in Westdeutschland, Österreich und Südeuropa verbreitete „Mythos Mutterliebe" (Schütze 1986), dem zufolge die Mutter biologisch bedingt die einzig ideale Betreuungsperson für das Kind sei – etwa da sie die stärkste emotionale Bindung zu ihm habe, sich am stärksten für es – durchaus in Richtung einer altruistischen Imbalance mit Blick auf Moral interpretierbar (vgl. Kapitel 6.1) – aufopfere und am besten wisse, was das Richtige für es sei (zur historischen Herleitung dieses Mythos' vgl. Vinken 2011). Deshalb obliege im Sinne einer „verantworteten Elternschaft" der Mutter die Hauptverantwortung für die Kinderbetreuung, dem Vater folglich die des Hauptverdieners (vgl. Henry-Huthmacher 2014; Schneider, Diabaté u.a. 2015). Dies findet Bestätigung im Familienleitbildsurvey: Dem Item, dass Mütter nachmittags beim Lernen helfen sollten, stimmten 86,5% der Befragten mit großer Homogenität bzgl. Geschlecht, Bildungsstand usw. zu. Weitgehend abgelehnt wird jedoch das Item, dass Mütter überhaupt nicht erwerbstätig sein sollen und ca. zwei Drittel der Befragten meinen, dass die Allgemeinheit die Erwerbstätigkeit von Müttern befürwortet (vgl. Diabaté 2015). „Das allgemeine Mutterleitbild ist stärker kindorientiert und am Ideal der teilzeit- oder nicht arbeitenden Mutter ausgerichtet als die persönlichen Mutterleitbilder, welche eher ausgleichend zwischen Berufs- und Kindorientierung ausgerichtet sind. Es wird demnach ein gewisser Druck in der Öffentlichkeit wahrgenommen, als Mutter zuhause zu bleiben und keinem Beruf nachzugehen" (ebd. S. 223). Diabaté interpretiert diese Differenz zwischen individuellen und als gesellschaftlich gültig wahrgenommenen Mutterleitbildern als Hinweis auf eine möglicherweise schnellere Entwicklung der Leitbilder auf der Ebene des Individuums und eine Trägheit auf gesellschaftlicher Ebene u.a. durch fixierte institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. ebd.). Allerdings ist auch zu bedenken, dass im Rahmen der Telefonbefragung der Faktor soziale Erwünschtheit durchaus eine Rolle gespielt haben könnte.

Betrachtet man Diabatés Typisierung von Mutterbildern in bipolaren Reinformen, berufsorientiert und kindorientiert, sowie in Mischformen, moderates Mutterbild – d.h. extrem hohe Ansprüche werden sowohl im Hinblick auf die Verantwortung für Erwerbs- als auch Familienarbeit abgelehnt – und vereinbarkeitsorientiertes Mutterbild – d.h. auf beiden Gebieten werden extrem hohe Ansprüche an Mütter gestellt –, ist festzustellen, dass auch hier eine Fokussierung auf Work-Life-Balance vorliegt und darüber hinausführende Aspekte vernachlässigt bzw. außer Acht gelassen werden. Lediglich der Aspekt des Förderns ist – allerdings beschränkt auf die Unterstützung beim vermutlich schulischen Lernen – berücksichtigt.
Auch wenn nicht jeder Familienkern zwei Geschlechter – weder auf der Eltern-, noch auf der Kindebene ist dies ein notwendiges Definitionskriterium – umfasst, so sind Geschlechterleitbilder im Familienkern präsent und auch im Hinblick auf das Thema Moral bedeutend. Zu berücksichtigen ist, dass Geschlecht nicht nur eine biologische Seite („sex") hat, sondern auch die Ebenen der sozialen Zuordnung im Alltag („sex-category") und der intersubjektiven Validierung durch situationsadäquates Verhalten („gender") umfasst (vgl. Gildemeister 2010). Der Begriff des „Doing Gender" beschreibt die Tatsache, dass Geschlecht „nicht nur passiv erfahren, sondern auch aktiv verarbeitet und mitgestaltet wird" (Fahrenwald 2012, S. 22) – dies ist Teil der Identitätsentwicklung (siehe Kapitel 5.2.2). Mütter und Väter – obgleich sie keine homogenen Gruppen sind – leben in der Regel das gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit, wenn vielleicht auch unbewusst, in Familien und tragen es so an ihre Kinder heran. Verbale Äußerungen über geschlechtsbezogene Normen und Werte sind dabei deutlich weniger wirksam bzgl. der Ausbildung einer geschlechtstypischen Identität als das Vorleben dieser (vgl. Macha/Witzke 2008a).
Nicht nur zwischen den Generationen, sondern auch zwischen den Geschlechtern sind Ressourcen im Sinne von Bourdieus Kapitalsorten in innerfamiliären Interaktionen von Bedeutung (Büchner/Brake 2006; Macha/Witzke 2008b). Schließlich sind ein bereichsspezifischer Vorsprung im Wissen und Können (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Multi-Tasking-Fähigkeit, handwerkliches Können), soziale Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie, das Verdienen (des größten Teils) des Familieneinkommens, körperliche Kraft, die Anerkennung einer Person z.B. als Autorität oder als prinzipiell fair handelnde Person und vieles mehr relevant.
Ein Zusammenhang zwischen Moral und Geschlecht wurde nicht erst mit der von Carol Gilligan ausgelösten Diskussion um eine weibliche Moral hergestellt. Etwa Kant, Nietzsche, Lichtenberg und Schopenhauer beschreiben Frauen als liebende Gefühlswesen, die nicht gerecht – im Sinne von prinzipienorientiert – handeln können (vgl. Nunner-Winkler 1991a). Auch heute existiert das Klischee der Gefühlsbetontheit von Frauen fort, wie eine Befragung mittels 2–3-stündiger Interviews mit 203 Jugendlichen zeigt. Hier bewegen wir uns im Bereich der Vorstellung vom Sein, nicht mehr vom Sollen. Weiterhin werden Frauen vorwiegend positive Eigenschaften wie soziale Kompetenz – die im Zusammenhang zum Mythos Mutterliebe und zu Parsons Theorie der Funktionsverteilung zwischen Mann und Frau (siehe unten) steht – zugeschrieben, wohingegen als typische Eigenschaften von Männern v.a. negative angegeben werden, wie Aggressivität. 79% der Befragten meinen, dass es solche Geschlechterdifferenzen gibt (vgl. Nunner-Winkler u.a. 2006; zum Mann als unmoralisches Geschlecht vgl. Kucklick 2008). Die Ergebnisse der beiden Studien weisen darauf hin, dass das in unserer Gesellschaft seit Beginn des 18. Jahrhunderts vorherrschende Vaterbild, wie es Drinck (2005, S. 215) beschreibt, in weiten Teilen nach wie vor in den Köpfen – wenn auch z.T. in ablehnender Weise – wirksam ist:

> „Seit Jahrtausenden wird sein Bild tradiert. Er ist die Verkörperung von Gott, von den Besitzverhältnissen und vom Normensystem der Gesellschaft. Er ist die Verkörperung des Patriarchalismus. Als Oberhaupt vermittelt er der Familie die Welt. Er ist, wie Jung die Vater-Imago beschreibt, eine ambiva-

lente Erscheinung: Einerseits böse, lässt er andere fürchten, ist jähzornig, ungerecht, misstrauisch, vernichtend, streng, eisern und kalt. Andererseits hat seine Dominanz und Autorität aber auch eine gute Seite: Weltgewandt, stark, erfolgreich, voller Potenz und Gewalt bietet er seiner Familie Schutz und Sicherheit. Der Vater gilt immer als politisches Leitbild. In der Öffentlichkeit hat er eine moralische Vorbildfunktion und für die Kinder ist er die wichtigste Identifikationsfigur."

In empirischen Studien konnte weiterhin ein Zusammenhang zwischen den Geschlechterrollenklischees resp. geschlechtsspezifischen Leitbildern und der moralischen Motivation aufgezeigt werden: Der Anteil hoch geschlechtsidentifizierter Jungen mit niedriger moralischer Motivation ist in der genannten Studie von Nunner-Winkler u.a. (2006, 2009) besonders hoch. Bei den Mädchen ist das Ergebnis hier – im Gegensatz zur LOGIK-Studie – nicht äquivalent, was von Nunner-Winkler u.a. darauf zurückgeführt wird, dass es sich bei den Frauen zugeschriebenen, moralförderlichen Eigenschaften – wie Rücksichtnahme und interpersonelle Sensibilität – um Kompetenzen handelt, die nicht notwendigerweise moralisch angemessen genutzt werden (vgl. Nunner-Winkler u.a. 2006; Nunner-Winkler 2009). Ein geschlechtsspezifischer, signifikanter Unterschied bei der Identifizierung mit Werten bestätigt sich auch in der Studie von Stein (2013) mit Gymnasiasten: während Jungen sich höchstsignifikant stärker mit dem Wert ‚Leistung' im Sinne von eigenem Erfolg und sozialer Aufmerksamkeit identifizieren, ist dies bei Mädchen im Hinblick auf ‚Mildtätigkeit' – konzipiert als Loyalität und Hilfsbereitschaft – der Fall.
Dass Kinder ab einem Alter von circa sechs bis sieben Jahren anhand von Alltagsbeobachtungen geschlechtsbezogene Leitbilder bzw. Geschlechterrollenerwartungen aneignen, zeigt beispielsweise eine Studie von Slaby und Frey (1975), in der Kindern zunächst Videos vorgeführt wurden, in denen Männer vorwiegend Pfirsiche auswählten, Frauen fast ausschließlich Birnen. Kinder ahmten dieses Verhalten im Anschluss entsprechend ihres eigenen Prototyps nach (vgl. Nunner-Winkler u.a. 2006).
Es zeigt sich also, dass in Leitbildern Geschlechter konträr mit Blick auf ihre unterstellte Gewichtung der eigenen Interessen und der Anderer stereotypisiert werden und diese Leitbilder – obgleich modifizier- und ablehnbar – i.d.R. angeeignet werden.

Doing Family

Nachdem nun Identitätsentwicklung v.a. auf der Ebene des einzelnen Subjekts mit besonderer Berücksichtigung von Anerkennung und Bildern in Familien skizziert wurde, darf nun auch die Systemebene ‚Familie' zur Thematik nicht vergessen werden.
Familie ist – auch wenn dies das häufig verwendete Bild der Keimzelle der Gesellschaft impliziert – kein natürliches, biologisches Phänomen, sondern ein soziales Konstrukt, welches – je nach Beurteilungskriterien – gelingen, aber auch scheitern kann (vgl. Schneider 2011; BMBFSFJ 2015). In Deutschland wird spätestens seit dem siebten Familienbericht von Familie als alltäglicher, sinnstiftender Herstellungsleistung nach innen und nach außen gesprochen, was als „Doing Family" bezeichnet wird. Sie ist nicht statisch einfach vorhanden, sondern muss sich u.a. nach außen mit den Zuschreibungen von Bedeutung, Auf- und Vorgaben u.a. durch die Gesellschaft – in der sie sich bewegt und deren Teil sie selbst ist – täglich auseinandersetzen (vgl. Kapitel 5.2.1). Nach innen muss das Konstrukt der Familie stetig neu als gemeinschaftliches Ganzes durch ihre Mitglieder hervorgebracht, selbst definiert und inszeniert werden (vgl. Macha 1997, 2004a; 2011; Jurczyk/Lange 2002; BMBFSFJ 2005; Schier/Jurczyk 2007; Lange 2011). Es gilt eine Familienidentität zu entwickeln.
In diesem Kontext tragen v.a. auch ‚Familienbiographien' – d.h. narrativ in Interaktionen gemeinsam und gleichzeitig in Abgrenzung voneinander generierte, stetig im Fluss befindliche

„Patchworks des Erlebens und Erinnerns“ (Macha 2011, S. 8) – dazu bei, in Familien über kokonstruierte Geschichten, Regeln und symbolisch geäußerte Überzeugungen Sinn und inneren Zusammenhalt (Kohärenz) herzustellen (vgl. Macha/Witzke 2008a). In diesem Kontext spielen auch soziale Aufführungen und Rituale bei der Invisibilisierung von Differenz – insbesondere der Perspektiven – und Gemeinschaftsstiftung eine bedeutende Rolle (vgl. Jörissen 2007). Kinder lernen in Ritualaufführungen „die jeweiligen sozialen Formen des Miteinanders, kulturelle und soziale Umgangsformen kennen und werden in die Familientraditionen eingeführt“ in Form von praktischem Wissen (Friebertshäuser 2004, S. 36). Die für die Familie als Institution notwendige Anerkennung und die reziproke Anerkennung der Mitglieder untereinander kann hier erzeugt werden (vgl. Audehm/Zirfas 2001b; Schäfer 2004), wobei auch rituelle Demütigung – nicht nur im Rahmen von Strafritualen – in der Praxis nicht von der Hand zu weisen sind. Durch wechselseitige, meist unbewusste mimetische Prozesse der am Ritual Beteiligten stimmen diese ihre Wahrnehmungs- und Vorstellungswelten aufeinander ab, so dass ein Familienhabitus erzeugt und die familiäre Ordnung – wenn auch vermutlich nie genau gleich – reproduziert wird. Beispielsweise definieren die Sitzordnung, zulässige Gesprächsthemen und Gefühlsäußerungen bei den gemeinsamen Mahlzeiten das Selbstbild der Familie ständig neu. Dennoch wird dabei kein vollständiger imaginärer Konsens der Einzelnen über die Mehrdeutigkeit der Symbolik des jeweiligen Rituals erzielt (vgl. Wulf 2003; Wulf/Zirfas 2004; Audehm/Zirfas 2001b; Ecarius 2003; Gebauer/Wulf 1998a, b; Imber-Black 1998; Friebertshäuser 2004). Nicht nur höchst symbolische familiäre Rituale – etwa Weihnachten oder Hochzeiten – strukturieren und (re-)konstruieren Familie, sondern v.a. auch zyklisch wiederkehrende, auf den Biorhythmus bezogene wie Essen und Schlafengehen. Von besonderer Bedeutung sind Rituale, wo die Familiengemeinschaft in Frage gestellt wird (vgl. Audehm/Zirfas 2001a). Strafrituale sind ein Versuch, mit solchen Krisen so umzugehen, dass die Gefährdung der Gemeinschaft durch den Regelbruch abgewendet wird (vgl. Wulf 2001). Die Familie greift vergangene Situationen etwa rituell oder narrativ auf und stellt Kontinuität her, indem sie dieses Vergangene in Narrationen oder rituellen Aufführungen mit Leben erfüllt. In der Wiederholung werden Werteinstellungen und Gefühle erinnert, bestätigt, neu gestaltet und zum Ausgangspunkt für zukünftige Handlungen gemacht. Folglich verweisen rituelle Handlungen und familiäre Kernnarrationen auf die Familiengeschichte und fördern bestimmte Erinnerungen; andere geben sie hingegen dem Vergessen anheim (vgl. Wulf/Zirfas 2004).

Prozesse des ‚Doing Family‘ sind häufig – wie innerfamiliäre Interaktionen allgemein – nicht rational kalkuliert, sondern ungeplant und beiläufig und weisen über die eigentliche Tätigkeit hinaus. Sie sind z.T. emotional, körpergebunden und vermischt mit anderen Tätigkeiten – beispielsweise Zuhören während des Bügelns von Wäsche. Eine notwendige Ressource zum Herstellen von Familie ist gemeinsame Zeit, die qualitativ hochwertig gefüllt werden muss, etwa mit gegenseitiger Aufmerksamkeit (vgl. BMFSFJ 2015; Heitkötter u.a.2009; Schier/Jurczyk 2007). Ein Mangel an raumzeitlicher Kopräsenz kann zwar partiell medial (z.B. via (Video-)Telefonie, Briefe, SMS, E-Mails) überbrückt werden, mindestens Aspekte der Körperlichkeit bleiben hier jedoch auf der Strecke.

Exkurs: Zur Dramaturgie von Moralerziehung in der Familienaufführung

Im Rahmen der Auswertung des MoKKiE-Projekts zeigt sich, im Sinne einer von Kelle und Kluge (2010, S. 32) geforderten „theoretischen Sensibilität“ für Forscher und Forscherinnen, eine Dimension für innerfamiliäre Moralerziehung als basal, die in der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung bisher vernachlässigt wird: die dramaturgische Dimension im Sinne

Goffmans (2017). Daher sollen hier kurz die zum Verständnis nötigen Grundlagen zu dieser Thematik zusammengefasst werden:
Das Aufführen von Rollen, damit verbundene Erwartungen und Zurschreibungen stehen in Wechselwirkung mit der Identität des jeweiligen Akteurs. Eine Dramaturgie von Moralerziehung in der Familie ist einerseits nicht mit Schauspielerei gleich zu setzten, insofern es sich um das echte Leben, echte Gefühle usw. im Gegensatz zur Theaterbühne handelt, andererseits werden aber z.B. soziale Rollen nicht immer in Übereinstimmung mit der Person des Darstellers authentisch umgesetzt. Nach Goffman (2017, S. 221) stellt jede Person, sobald sie vor einer anderen erscheint, – bewusst oder nicht – „eine Situation dar, und eine Konzeption seiner Selbst ist wichtiger Bestandteil dieser Darstellung". Die Rolle, die die Person im Schauspiel einnimmt, kann mit den Eigenschaften des Darstellers divergieren, aber auch übereinstimmen. Das heißt eine Inszenierung von Moralerziehung in der Familienaufführung bedeutet nicht automatisch, dass hier eine Rolle gespielt wird, die der moralischen Identität des Darstellers entgegen steht. Der Akteur kann seine Rolle „aufrichtig" spielen, wenn er selbst an den Eindruck glaubt, die seine eigene Vorstellung hervorruft oder „zynisch", wenn er nicht von der eigenen Rolle überzeugt ist und sein Publikum nicht ernsthaft davon zu überzeugen versucht. Laufbahnen können „mehrfach zwischen Aufrichtigkeit und Zynismus schwanken", es sind Zwischenpositionen möglich (ebd., S. 22). Goffman unterscheidet zwischen einer Vorderbühne, auf der die Aufführung stattfindet, und einer Hinterbühne, „wo das, was man unterdrückt hat, in Erscheinung tritt" (ebd. S. 104) – dies wird dann als legitim betrachtet, da so die Aufführung nicht gestört wird (ausführlicher zur Thematik vgl. etwa Kapitel 15).

6 Moral als Erziehungsgegenstand

Um sich mit Moralerziehung im Familienkern befassen zu können, muss zuvor geklärt werden, was unter ‚Moral' verstanden werden soll. Die wissenschaftliche Literatur bietet eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionsmöglichkeiten von Moral im Allgemeinen, verbunden mit jeweils verschiedenen Theoriehintergründen (vgl. Kapitel 3). Eine allgemein anerkannte Definition des Konstrukts ‚Moral' gibt es nicht. Aus welcher Perspektive soll also eine Annäherung erfolgen?
Als Ausgangspunkt wird hier die Konzeption von Moral bei George Herbert Mead herangezogen, auf die sich auch beispielsweise Lawrence Kohlberg neben anderen Einflüssen stützte (vgl. Joas 2012, S. 133; Kohlberg 1974, S. 101f). Diese lässt sich in keine der drei Kategorien von Moraldefinitionen Höffes (2009, S. 10f) – eudamonistisch, teleologisch und deontologisch – in Gänze einordnen und zeichnet sich besonders durch die Balance von Individuum und Gesellschaft aus. Dieser spezifische Blick auf den Erziehungs- und Untersuchungsgegenstand ‚Moral' soll im Folgenden in Andeutung seiner konzeptionellen Komplexität transparent gemacht werden. Aus der Meadschen Moralkonzeption wird dann in Zusammenführung mit Sünkel ein Moralbegriff für die folgende empirische Untersuchung synthetisiert und eine Fokussierung vorgenommen. Nach dieser Klärung von Moral als Untersuchungsgegenstand der Arbeit folgt eine Skizzierung dessen, was hier unter der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' im Familienkern verstanden wird.

6.1 George Herbert Meads Konzeption von Moral

Als Sohn eines Geistlichen geboren und im Rahmen seiner Ausbildungszeit mit damals neuen naturwissenschaftlichen Inhalten wie Darwins Evolutionstheorie konfrontiert, stellte sich Mead die auch heute noch aktuelle Frage, ob es objektive Werte und Erkenntnis angesichts der Pluralität von Perspektiven geben kann (vgl. Joas 2012). So schreibt Mead in einem Aufsatz von 1927,

> „[...] daß (sic!) keine Generation bisher so unsicher darüber war, welches die gemeinsame Perspektive der nächsten sein würde. Es war uns niemals so unklar, welches die Werte sind, die die Nationalökonomie zu definieren versucht, welches die politischen Rechte und Pflichten der Bürger, welches die Gemeinschaftswerte der Freundschaft, der Liebe, der Elternschaft, der Unterhaltung, der Schönheit, der gesellschaftlichen Solidarität in all ihren unzähligen Formen, oder welches die Werte sind, die für die Beziehungen der Menschen mit der höchsten Gemeinschaft oder mit Gott gelten" (PS, S. 219).

„[A]ls Zerstörer theologischer Dogmatik wie als Inkarnation des Postulats moralischer Freiheit" (Joas 2012, S. 23) nimmt Immanuel Kant eine bedeutende Rolle in Meads Denken ein. Mead möchte „eine ethische Theorie auf gesellschaftlicher Grundlage erstellen", mit der „der kategorische Imperativ Kants gesellschaftlich (social) ausgedrückt, formuliert oder interpretiert werden" kann. Ziel war es also, sein „gesellschaftliches (social) Äquivalent" zu entwickeln (GIG, S. 429), welches nicht auf isolierten Überlegungen einzelner Personen basiert, sondern in das gesellschaftliche Leben eingebettet ist (vgl. Kenngott 2012).
Meads Konstruktion einer Ethik gestaltet sich analog zu seiner Identitätstheorie. Er geht davon aus, dass der Inhalt der Identität, das ‚I', selbstsüchtig ist, die Struktur der Identität, das ‚Me', selbstlos (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.2). Diese selbstlose, gesellschaftliche Seite der Identität kontrolliert die individuelle, selbstsüchtige zum Großteil (vgl. GIG, Fußnotentext S. 276).

Allerdings kommt es zu Konflikten sowohl innerhalb der verschiedenen Phasen oder Aspekten derselben Identität als auch zwischen verschiedenen Identitäten, da alle Individuen sowohl kooperative als auch gesellschaftlich antagonistische Verhaltenstendenzen in sich tragen (vgl. GIG, S. 353, 355f).

> „Der „soziale" Aspekt [...] aller Mitglieder der menschlichen Gesellschaft als Kollektiv [...] bildet zusammen mit den damit verbundenen Gefühlen der Kooperation und gesellschaftlichen Abhängigkeit bei allen Mitgliedern die Grundlage für die Entwicklung und das Bestehen ethischer Ideale in dieser Gesellschaft. Der „asoziale" Aspekt der [...] Identitäten aller einzelnen Mitglieder als Kollektiv [...] ist zusammen mit den damit verbundenen Gefühlen der Individualität, der Überlegenheit[50] über andere Identitäten und der gesellschaftlichen Unabhängigkeit für das Auftreten ethischer Probleme in dieser Gesellschaft verantwortlich. Diese beiden grundlegenden Aspekte jeder einzelnen Identität sind natürlich gleichermaßen oder gleichzeitig für die Entwicklung ethischer Ideale und das Auftreten ethischer Probleme in der Erfahrung des Einzelnen im Gegensatz zur Erfahrung der menschlichen Gesellschaft als Ganzer verantwortlich, die offenkundig nichts anderes ist als die Summe der gesellschaftlichen Erfahrungen aller ihrer Mitglieder" (GIG, S. 370).

Moralische Reflexion findet Mead zufolge nur dann statt, wenn in einer gesellschaftlichen Situation ein Problem in Form von widerstreitenden Interessen oder Werten auftritt, auf das sich der Akteur nicht sofort einstellen kann, so dass die Handlung verzögert und ein Denkprozess in Gang gesetzt wird (vgl. GIG, S. 368f, 438f). Solche Probleme entstehen „zwischen verschiedenen Aspekten oder Phasen derselben Identität (Konflikte, die dort zu Persönlichkeitsspaltungen führen, wo sie extrem oder gefährlich genug sind, um psychopathologisch zu werden) wie auch zwischen verschiedenen Identitäten" (GIG, S. 355f).
Eine Möglichkeit wäre es, mit für allgemeingültig befundenen Werten, die sich in der Vergangenheit bewährt haben, eine antizipierte Handlung als richtig oder falsch zu bewerten und entsprechend zu handeln. Dies ist laut Mead jedoch fast durchweg unangemessen: Zum einen hat das Individuum nicht für jede Situation einen bereits verfügbaren Standard wie etwa Ehrlichkeit. In diesem Kontext betont Mead die Bedeutung des Schöpferischen (vgl. GIG, S. 431f). Zum anderen seien Werte – wenigstens in ihren Ausdeutungen –, Interessen und die Identität durch Interaktion ständig im Wandel (vgl. Cook 1985, S. 140).
Dies ist aus Meads zeitgeschichtlichem Kontext zu verstehen: Das von „der Kirche" proklamierte Ziel der Schöpfung – nämlich vermeintlich absolute, nicht messbare Werte einzuhalten und damit moralisch gut zu sein und so eine Aussicht auf einen Platz im Himmel in der Zukunft zu erhalten – ist für ihn soziale Dressur, denn eine kritische Prüfung der Werte in der konkreten Situation, der Gegenwart, ist hier nicht vorgesehen. „Jeder kann [demnach, MW] gut sein, obwohl nur wenige klug sein können" (GA I, S. 391), stellt Mead fest. Er verlegt die moralische Ordnung in die Gegenwart und hebt auf Darwin ab, wenn er bemerkt, dass gesellschaftlicher Fortschritt durch unmittelbare Anpassung der Gesellschaft an ihre Umwelt im Rahmen eines konkreten Problems vollzogen wird (vgl. ebd.).
Werte mit inkommensurablem Charakter befindet Mead folglich für problematisch, also jene Ideale, welche nicht mit anderen Werten in der Situation verglichen werden, da der Akteur auf Grund einer tiefen emotionalen Hochschätzung dieser Werte nicht bereit ist, diese zu verwerfen, in der Hoffnung dass sie die Verwirklichung einer angestrebten Lebensform unterstützen, auch wenn sie sich in einer konkreten Situation als nicht passend erwiesen haben. Diese Werte werden von Mead als „Kultwerte" bezeichnet. Sie seien zwar ein kostbarer Teil des sozialen

50 Vgl. dazu Kapitel 5.2.2.

Erbes, jedoch nur zulässig, wenn die angestrebte, idealisierte soziale Ordnung nicht realisiert werden kann. Sobald eine Realisierung möglich ist, müsse der funktionale Wert den idealen in unserem Verhalten überlagern. Mittels seiner Methode moralischer Untersuchung (siehe unten) sollen Kultwerte soweit wie möglich durch funktionale ersetzt werden (GA I; Cook 1985).

> „Es gibt keine absoluten Werte, sondern nur Werte, die wir wegen der Unvollkommenheit unserer gesellschaftlichen Organisation noch nicht abschließend beurteilen können. Angesichts ihrer sollte zunächst eine vollkommenere Organisation (und sei es nur in Gedanken) hergestellt werden, damit eine Art grober Beurteilung im Hinblick auf die anderen beteiligten Werte vorstellbar wird. Eine solche Beurteilung kann aber nur auf einem Gebiet vorgenommen werden, nämlich innerhalb eines konkreten Problems" (GA 1, 387f).

Laut Cook unternimmt Mead keinen Versuch, spezifische ethische Prinzipien vorzuschlagen, und unterschätzt den Wert solcher Prinzipien (Cook 1985, S. 146f). Es gibt Mead zufolge kein festes Wertesystem, dass die moralische Situation zeitlich oder metaphysisch transzendiert (vgl. auch GA 1, S. 366; Joas 2012; Cook 1985), denn „Wahrheit besteht immer nur relativ zu der problematischen Situation" (PS, S. 44). Der Relativismus im Hinblick auf Moral ist jedoch stark begrenzt, da Mead diverse Kriterien einführt, wann eine Handlung als moralisch gelten soll:
Als formalen Rahmen schlägt er eine Methode der reflexiven Analyse moralischer Konfliktsituationen vor: Das Individuum soll sich rational und unparteiisch mit allen individuellen, gruppenspezifischen und gesamtgesellschaftlichen, widerstreitenden Interessen bzw. Werten der Situation auseinandersetzen und einen entsprechenden Handlungsplan aufstellen, der allen diesen Rechnung trägt (vgl. GIG, S. 439).
Rationalität konstruiert Mead im Sinne von Augustinus' rationabilis, also als das, „was mit Vernunft getan [factum] oder gesagt ist" (Hoffmann 1992, S. 52), d.h. Rationalität wird damit in Hinblick auf ein konkretes Verhalten definiert. Basis ist die Perspektivenübernahme: Vernunft tritt auf, wenn ein zu lösendes Problem in der Erfahrung eines Individuums aufscheint, das Verhalten verzögert wird und das Individuum die Haltungen der anderen Betroffenen, die in eine organisierte Tätigkeit eingeschaltet sind, auf verschiedenen Abstraktionsebenen – Einzelperson(en), Gruppe, Verallgemeinerter Anderer – in seine eigene Reaktion hereinnimmt und so die zu antizipierende eigene Handlung lenkt und bewusst zweckorientiert[51] kontrollieren kann. Es geht also darum, zunächst auf der Ebene der Einzelinteressen die eigene Perspektive und die aller anderen in irgendeiner Weise betroffenen Personen jeweils einzunehmen sowie diese Perspektiven im Verhältnis „zueinander" zu betrachten (GIG, S. 201). Dabei müssen auch – obgleich nicht explizit von Mead mitgedachte – Interessen und Verpflichtungen, die aus Beziehungen resultieren, berücksichtigt werden. Denn alle situationsbezogenen[52] Interessen im Kontext der Fragestellung sind zu bedenken. Auf einer zweiten Ebene sollen die Einzelinteressen zu einer Gruppenhaltung organisiert und im Idealfall die Perspektive der logischen Universalgemeinschaft eingenommen werden (vgl. GIG).

---

51 Intelligentes Handeln ist nach Mead an den Interessen des jeweiligen Akteurs oder einer menschlichen Gemeinschaft ausgerichtet und bezieht auch Mittel und Folgen ein. Es handelt sich nicht um eine moralisch-praktische Vernunft wie bei Kant, d.h. das Begehrungsvermögen muss keine vermeintlich reinen Grundsätze a priori ohne ein sinnliches Gefühl hervorbringen (vgl. GMS). Auch der auf diesen Zweck gerichtete Impuls kann Mead zufolge moralisch sein (ausführlicher siehe unten im Haupttext) (vgl. GIG).

52 Meads am konkreten Verhalten orientierte Begriffsbestimmung von Rationalität umfasst auch abstraktes Denken (vgl. GIG). In einem solchen Fall „[...] wird das betreffende Gespräch vom Einzelnen mit dem verallgemeinerten Anderen und nicht mit irgendeiner bestimmten Person abgehalten" (GIG, Fußnotentext S. 198; vgl. PS, S. 95).

Kenngott (2012, S. 242) kritisiert „[…] die Beziehungsneutralität des Universalismus, bei dem die Bearbeitung moralischer Probleme in Terms der Unparteilichkeit vorgenommen wird […]". Gerade mit Blick auf Familien, die in besonderem Maße geprägt sind durch intime Beziehungen und Verantwortlichkeiten stellt sich die Frage nach der Berechtigung dieses Einwands. Allerdings schließt Mead weder die Ebene des Einzelnen mit seinen Bedürfnissen (siehe unten), noch die der Beziehungen zu anderen aus. Erst wenn alle – nicht nur gesamtgesellschaftliche – Interessen, Werte und Bedürfnisse in der Waagschale liegen, soll nach Mead rational und unparteilich auf einer universellen Ebene entschieden und gehandelt und damit eine volle Identität entwickelt werden:

> „Im zweiten Stadium dagegen wird die Identität des Einzelnen nicht nur durch eine Organisation dieser besonderen individuellen Haltungen gebildet, sondern auch durch eine Organisation der gesellschaftlichen Haltungen des verallgemeinerten Anderen oder der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer. Diese gesellschaftlichen oder Gruppenhaltungen werden in den direkten Erfahrungsbereich des Einzelnen gebracht und als Elemente in die Struktur der eigenen Identität ebenso eingefügt wie die Haltungen der anderen. Der Einzelne erarbeitet sie sich, indem er die Haltungen bestimmter anderer Individuen im Hinblick auf ihre organisierten gesellschaftlichen Auswirkungen und Implikationen weiter organisiert und dann verallgemeinert." (GIG, S. 200f, Herv. MW)

Perspektivenübernahme – Mead spricht auch von ‚Rollenübernahme' – meint hier also weniger den räumlich-visuellen Aspekt, wie ihn etwa Piaget mit seinem ‚Drei-Berge-Versuch' untersucht. Auch die Wahrnehmung von Gefühlen anderer Personen steht nicht im Fokus von Meads Ethik. Ebenso setzt er den Schwerpunkt – anders als Piaget – weniger auf die Struktur im Sinne des unterschiedlichen Verstehens von anderen Menschen durch Personen, sondern inhaltlich auf die Problemwahrnehmung als „wechselseitige[] Annahmen übereinander" (Kenngott 2012, S. 35), bei der es nicht nur um ein hermeneutisches Verstehen geht (‚role taking'), sondern um das Zu-Eigen-Machen der – gesellschaftlich teilbaren – Perspektiven anderer (‚role enactment') auf diversen Abstraktionsebenen mit Blick auf die daraus resultierenden Interessen. In Interaktionen sind beide – formale und materiale Perspektivenübernahme – „zu einem kaum durchschaubare[n] Gemisch verbunden" (Döbert/Nunner-Winkler 1982, S. 324). Eine Prozessbeschreibung oder Anleitung zur Perspektivenübernahme selbst liefert Mead leider nicht. Studien von Selman (2003) bestätigen Meads Annahme der identitätsstiftenden Bedeutung von Perspektivenübernahme. Weiterhin ist sie zwar als Handwerkszeug nötig, um moralisch handeln zu können, aber für sich genommen kein Garant für moralisches Handeln (vgl. Kenngott 2012).

Mead geht – wie später auch Habermas – von der Möglichkeit der rationalen Herstellung eines Konsensus über Geltungsansprüche von Regeln, Interessen usw. situationsabhängig im herrschaftsfreien Diskurs aller Mitglieder des logischen Universums aus, der wenigstens auf der symbolisch-gedachten Ebene auch notwendig ist, um moralisch urteilen und handeln zu können (vgl. GIG; Habermas 1983, S. 133). Und dies, obwohl in der Praxis vermutlich weder Herrschaftsfreiheit noch das gesamte logische Universums in Gänze erreicht werden. Die Gründe dürfen nicht im Einzelnen liegen, sondern müssen intersubjektiv rational überprüfbar sein. Hier kommt das zweite Kriterium neben der Rationalität im Rahmen der Methodizität ins Spiel:

Unparteilichkeit lehnt Mead vermutlich an Kants dem kategorischem Imperativ inhärenten Idee einer „erweiterten Denkungsart" (KU, S. 390 [B159]) an, seine Standpunkte aus der Perspektive anderer in Auseinandersetzung mit deren Standpunkten unparteiisch zu betrachten, um etwas Besseres, Drittes zu generieren. Interessen sollen also unabhängig von der eigenen Rolle

geprüft werden. Im Sinne einer intersubjektiven Überprüfung auf Basis von Vernunft handelt es sich um Objektivität, aber nicht um Neutralität (vgl. Von der Lühe 2001; Meilhammer 2008). Über die Kriterien der Rationalität und der Unparteilichkeit hinaus äußert sich Mead jedoch nicht, wie die Berücksichtigung aller Interessen konkret aussehen soll. Die im Rahmen von Meads Methode der moralischen Untersuchung beschriebene Rekonstruktion der Situation mit ihren widerstreitenden Interessen und das auf dieser Basis rational und unparteilich gefällte, moralische Urteil sollen zu einer neuen, erweiterten Identität führen (GA 1, S. 247–249, vgl. Cook 1985, S. 137f). Die Anpassung der eigenen Interessen an das Gemeinwohl ist keine Selbstaufopferung, sondern die Lösung einer Identitätskrise mit der Folge der Entwicklung einer umfassenderen Identität (vgl. GIG S. 437). Es geht also gerade nicht wie bei Piaget darum, sich von seinem Selbst zu befreien (vgl. Blasi 1982). Mead verlagert so den etwa von Nietzsche und Durkheim kritisierten, äußerlichen Zwangscharakter von Moral im Sinne einer Unterwerfung unter ein altbegründetes Gesetz bzw. imperialistische Forderungen nicht einfach wie Kant nach innen als Selbstunterwerfung unter vernunftgeprüfte Maximen (vgl. Junge 2003), sondern versucht diesen Zwangscharakter durch die Erhebung der Interessen des Gemeinwohls zu einem konstitutiven Element des ‚Self' aufzulösen. So bezeichnet Joas treffend egoistisches Verhalten im Sinne Meads als eine „Abschnürung des Ichs, das seinen gesellschaftlichen Charakter zu vergessen versucht" (Joas 2012, S. 132).

„Eben diese Zurückweisung einer eigenen potentiell umfassenderen Identität", also Handeln ohne entsprechende Berücksichtigung aller bzw. unter Berücksichtigung nur eines Teils der in der Situation konfligierenden Interessen, „betrachtet Mead als das Wesen der Immoralität oder Verantwortungslosigkeit" (Cook 1985, S. 134; vgl. GIG, S. 439f).

Ziel der menschlichen Gesellschaft ist die Erreichung einer universalen Gesellschaft, also die Ausdehnung der gesellschaftlichen Beziehungen, so dass sich die Menschen idealerweise alle miteinander identifizieren können (vgl. GIG, S. 319, 321, 336f, 341, 358f). Die Möglichkeit dieser allumfassenden Identifizierung verschiedener Individuen und Gruppen miteinander im Sinne einer vollen Identität sieht Mead auf der Ebene des logischen Universums, also durch die Verwendung der gleichen signifikanten Symbole miteinander zu sprechen, in Beziehung zu treten und die Welt als Ganzes zu sehen (GIG, S. 59, 330). Das logische Universum repräsentiert alle rationalen Wesen, zu denen wir Kontakt haben; es ist permanenter Revision unterworfen (GIG, S. 316). Mead ist jedoch bewusst, dass es sich bei dieser universalen Identifizierung um ein Ziel handelt, das „fast unmöglich" zu erreichen ist (GIG, S. 376):

> „Wenn wir die Menschen derart zusammenführen können, dass sie in das Leben der jeweils anderen eintreten können, werden sie zwangsläufig ein gemeinsames Objekt besitzen, das ihr gemeinsames Verhalten kontrolliert. Diese Aufgabe jedoch ist gewaltig genug, denn sie erfordert nicht allein den Abbau passiver Barrieren, wie räumlicher, zeitlicher und sprachlicher Distanzen, sondern gerade den Abbau der verfestigten überkommenen und statusabhängigen Einstellungen, in welche unsere Identität eingebettet ist. Jede Identität ist eine soziale Identität, doch als solche ist sie auf die Gruppe beschränkt, deren Rollen sie übernimmt, und sie wird sich niemals selbst aufgeben, bis sie in eine umfassendere Gesellschaft eintritt und sich in dieser erhält" (GA 1, S. 327f; vgl. dazu auch Jörissen 2007, S. 192; zur Kritik an Mead als Utopisten bzw. utopielosen Reformisten vgl. Joas 2012, S. 229).

Neben dem Ziel des Gemeinwohls (GIG, S. 436) und der Erweiterung unserer Identitäten hin zu einer Universalgemeinschaft mit dem Ideal einer herrschaftsfreien Gesellschaft (GIG, S. 334, 436, 358f) stellt die Methode rationaler Lösung von moralischen Konflikt- und Problemlagen selbst eine ethische Regel und damit einen festen Punkt auf, auch wenn Mead darauf insistiert, dass kein Satz als letztgültig zu betrachten ist. Somit bewegt sich auch Mead mit seiner Ethik

nicht nur auf einer formalen, sondern – wie er es bei Kant kritisiert hat – auf einer materialen Ebene (vgl. Joas 2012).
Entsprechend Meads Kritik am kategorischen Imperativ, dass mit diesem keine Pflichtenkollisionen analysiert werden können (vgl. Joas 2012, S.122), erhebt er mit seiner vorgeschlagenen Methode den Anspruch, alle konfligierenden Interessen einer Situation in Rechnung zu stellen. Die gute Absicht einer Handlung reicht ihm nicht (vgl. dazu auch Oser/Althof 2001, S. 273), sondern man

> „[...] muß (sic!) [...] sich für einen Zweck im Hinblick auf die Schritte interessieren, die zur Verwirklichung dieses Zieles notwendig sind. In diesem Sinne ist das Ergebnis in der Handlung gegenwärtig. Eine Person, die alle Schritte unternimmt, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen, sieht das Ergebnis in den einzelnen Schritten. Dadurch wird man moralisch oder unmoralisch, dadurch unterscheidet sich ein Mensch, der tatsächlich das zu tun gedenkt, was er zu tun behauptet, von jenem Menschen, der es einfach nur ‚gut meint'" (GIG, S. 434).

Es muss also darauf hingearbeitet werden, dass die Ziele auch dem Gemeinwohl dienlich umgesetzt werden. Es geht nicht einfach nur darum, dass das Handeln weiter geht. Mead betrachtet die rationale, kritische und unparteiische Beurteilung und Begründung in der Situation mit Blick auf eine Universalgemeinschaft als essentiell, und geht somit über bloßes Problemlösen im Sinne uneingeschränkter Viabilität hinaus. Dies ist von großer Bedeutung, denn beispielsweise Heid weist darauf hin, dass sich dafür, „[w]ie gut Menschen lernen können, Probleme perfekt zu lösen, ohne sich für die Beurteilung und diskursive Legitimation der Qualität des damit Bezweckten und Bewirkten zu interessieren, [...] in der Menschheitsgeschichte – bildhaft und extrem formuliert – eine geradezu endlose ‚Blutspur'" (Heid 2001, S. 519) findet.
So ist es nach Mead auch nicht einfach die Gesellschaft, die das Individuum kontrolliert. Gesellschaftliche Kontrolle existiert nur dann, wenn das Bewusstsein eines Individuums sie in der jeweiligen Situation errichtet (vgl. GA 1, S. 358f). Ein Verstoß gegen – situationsgebunden zu prüfende – Werte einer Gemeinschaft bedeutet nach Mead entweder, dass man nicht zu dieser Gemeinschaft gehört, die diese Werte anerkennt (vgl. GIG, S. 313), oder dass man trotz Anerkennung der Werte nicht rational gehandelt hat (vgl. GIG, S. 438f). Das Individuum kann sich zur Bewahrung des Selbstrespekts gegen eine Gemeinschaft, der es angehört, stellen und dennoch moralisch handeln, wenn es dies im Hinblick auf eine höhere und bessere Gemeinschaft tut (vgl. GIG, S. 440). Das Individuum ist angehalten, über die Grenzen der konkreten Gemeinschaften, in denen es sich bewegt, hinaus zu denken und vorhandene Standards durch Perspektivenübernahme selbst zu prüfen, kritisch zu hinterfragen und zur gesellschaftlichen Veränderung beizutragen (vgl. Joas 2012, S. 133, 136).
Unsere Motive moralischen Handelns sind nicht rein subjektiv: Mead grenzt sich hier u.a. von Kant ab, nach dem im Rahmen der Revolution der Denkungsart der feste Entschluss gefasst werden muss, die Achtung für das anhand des kategorischen Imperativs selbst kreierte Sittengesetz zur dominierenden Triebfeder des Handelns zu machen und Neigungen nur dann nachzugeben, wenn diese dem Sittengesetz entsprechen (vgl. Henke 1997). Mead kritisiert, dass durch diese Fixierung auf Pflichten Neigungen selbst nicht zum Gegenstand der Willensbildung gemacht werden können (vgl. Joas 2012, S. 122). Der hedonistische Fehlschluss sowohl Kants als auch der Utilitaristen besteht laut Mead „darin, daß (sic!) man aufhört, nach dem eigenen Genuß (sic!) zu streben, sobald man anfängt, ihm seine Aufmerksamkeit zuzuwenden" (Mead Elementary Ethics S. 135 zitiert nach Joas 2012, S. 123), was Mead auf einen falschen Handlungsbegriff zurückführt, „der Motiv und Objekt der Handlung künstlich zerreißt" (Joas 2012, S. 123):

Während der Endzweck in den Objekten der Handlung zu finden ist, liegen die Beweggründe in den auf diese Objekte gerichteten Impulsen (vgl. GIG, S. 434). Letztere sind angeborene Reaktionstendenzen, die sich im Lebenslauf ändern und gesellschaftlichen Charakter haben, weil sie „[...] gesellschaftliche Situationen und Beziehungen für ihre Befriedigung durch den jeweiligen Organismus voraussetzen" (GIG 273f, vgl. GIG, S. 387, 379ff). Das Ziel soll den Impuls verstärken und weitere Impulse berücksichtigen (GIG, S. 435). Auf diesem Weg gewinnt das Ziel eine allgemeine Form, so dass sowohl dieser Zweck als auch der darauf gerichtete Impuls moralisch sein können und beide zusammen rücken (GIG, S. 433). Im Gegensatz zum Utilitarismus ist der Beweggrund der moralischen Handlung nicht nur Befriedung unserer Lust, sondern der Impuls muss auf den Zweck, also auf das Objekt selbst gerichtet sein (GIG, S. 433, 435). „Nur insoweit man das eigene Motiv und das tatsächlich verfolgte Ziel mit dem Gemeinwohl identifizieren kann, erreicht man ein moralisches Ziel und somit moralisches Glück. Da die menschliche Natur entscheidend gesellschaftlich geprägt ist, müssen moralische Ziele ihrem Wesen nach ebenfalls gesellschaftlich sein" (GIG, S. 436). Das Gemeinwohl beinhaltet auch das Wohl des Individuums, da dieses zur Gemeinschaft gehört. Weder wird das auf dem Gemeinwohl basierende Ziel von außen aufoktroyiert, noch kann eine selbstsüchtige Neigung zu moralischem Verhalten anleiten. Die Konsequenzen aller in der Situation vorgestellt vorhandenen Antriebe, die „weder ein rein rationales, äußeres Ziel, noch eine private Neigung" sind, müssen laut Mead antizipiert und zueinander ins Verhältnis gesetzt und daraus ein Handlungsziel formuliert werden (GA 1, S. 362f). Damit wird das Individuum nicht, wie im Falle einer rigiden Gesinnungsethik, von der Verantwortung für die Konsequenzen frei gesprochen und diese Gott, dem Zufall oder einer anderen Instanz anheimgestellt (vgl. zur Diskussion einer Verantwortungsethik auch Weber 1992, Schluchter 2000, Wieland 1999). Allerdings ist Mead bewusst, dass die Folgen einer Handlung nicht mit Gewissheit vorhersehbar sind. Zum einen gibt es „[...] immer noch mehr Wissen, das für die Lösung des sich uns stellenden Problems wünschenswert wäre [...]" (PS, S. 261f). Zum anderen wird das Problem immer in einer konkreten, gegenwärtigen Situation betrachtet. Wird diese Situation zur Vergangenheit, steht diese einer Gegenwart gegenüber, in der etwas neu emergiert und so ein Wandel stattgefunden hat, so dass die Situation unter dem neuen Gesichtspunkt rekonstruiert werden muss (vgl. PS, S. 230ff).

Festzuhalten ist, dass moralische Prinzipien zwar bei Mead analog zu Kant vom Individuum selbst konstruiert werden, diese müssen aber immer in der jeweiligen Situation unter Berücksichtigung aller weiterer Interessen, die durch das Einnehmen der Haltungen anderer ermöglicht wird, rational und unparteiisch geprüft werden. Kant insistiert ganz in der Tradition Sokrates' darauf, mittels des eigenen Verstandes geprüften und so als allgemeingültig anerkannten Prinzipien zu folgen (vgl. GMS), während Mead solche Prinzipien generell für gefährlich hält, weil er befürchtet, dass diese Prinzipien ohne permanente, bewusste Prüfung blind angewendet würden, was aus seiner Sicht wiederum dem Gedanken der Aufklärung widerspräche. Das bewusste Prüfen moralischer Prinzipien in den jeweiligen Situationen ist also als Schutz davor zu verstehen, weitere moralische Prinzipien, Interessen und Handlungskonsequenzen, die in der Situation zum Tragen kommen könnten, zu übersehen. Selbst wenn eine vollkommene Universalgemeinschaft erreicht werden könnte, also die Identität jedes Einzelnen im Hinblick auf die Universalgemeinschaft erweitert wäre, bliebe noch die Situativität, die stets neues Wissen, neue Interessen, Werte und Problemstellungen aufscheinen lässt, welche die genannte Prüfung erforderlich machen und ein universales, also unabhängig von Zeit und Situation geltendes Wertesystem verunmöglichen. Meads Moraltheorie hat jedoch auch eine materiale Seite, nämlich das von Mead vertretene Prinzip des Gemeinwohls, das mittels der Ideale der Universalgemein-

schaft, Herrschaftsfreiheit, seiner Methode rationaler Problemlösung und dem darin inhärenten Prinzip der Unparteilichkeit avisiert wird (siehe oben). Er hält aber fest, dass sich auch rational geprüfte und in der Situation für richtig befundene Prinzipien bzw. Theorien in einer neuen Situation, unter einer variierten Problemstellung als falsch erweisen können (vgl. PS, GIG).

6.2 Moral als Untersuchungsgegenstand

Ziel dieser Arbeit ist es im Rahmen der empirischen Erhebung nicht, zu beschreiben, wie in Familien moralisch gehandelt werden sollte. Vielmehr steht die Frage nach dem Sein im Fokus, also danach, wie Moral und Moralerziehung in Familien gelebt wird. Zur Annäherung an diese Frage gilt es, den Begriff der Moral für die Fragestellung den Untersuchungsbereich abzustecken.
Mit Wolfgang Sünkel wird der Erziehungsgegenstand ‚Moral' als nichtgenetische Tätigkeitsdisposition definiert, die unspezifisch ist, weil sie nicht nur einer einzelnen, konkreten Tätigkeit zugeordnet ist (vgl. Sünkel 2013, S. 46). Bei dieser nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition handelt es sich – holt man nun Mead ins Boot – um die des rationalen, unparteilichen Problemlösens im Sinne einer vollen Identität – und Lind (2015) folgend – in einem zeitlich angemessenem Rahmen, d.h. dass man in einer angemessenen zeitlichen Geschwindigkeit in der Lage ist, zu reagieren und die Disposition anzuwenden, also nicht etwa minutenlang überlegen muss, bevor man ein ertrinkendes Kind – je nach Können und Situation – rettet bzw. Hilfe holt. Der Aspekt der Rationalität impliziert auf den ersten Blick eine kognitive Verkürzung, die aber dadurch aufgeweicht wird, dass auch individuelle und beziehungsbezogene, emotionale Interessen bei Mead im Prozess der rationalen Abwägung Berücksichtigung finden und in der konkreten Situation immer das ‚I' als Blackbox bleibt, die aber nachträglich über symbolische Äußerungen zugänglich wird. Es wird angenommen, dass die Disposition ‚Moral' auf ihren Ebenen des Wissens, Wollens und Könnens – und damit nicht nur auf einer kognitiven Ebene – u.a. in Familien sukzessiv angeeignet und angewendet, weiterhin, dass dieser Aneignungsprozess z.T. vermittelnd unterstützt, aber auch ihm entgegengewirkt wird. Wie auch bei anderen Dispositionen, etwa der des Klavierspielens, ist es nötig, kontinuierlich, lebenslang an ihr zu arbeiten, da Rückschritte möglich sind (vgl. Lind[53] 2015; vgl. Kapitel 3).
Im Rahmen der auf diesen Gegenstand bzw. dessen Aneignung bezogene Vermittlungs- und Aneignungsprozesse finden sowohl reflektierte als auch unbewusste Tätigkeiten in Familien statt, wobei letztere im Nachhinein, z.B. im Rahmen der Datenerhebung, bewusst werden können – allerdings i.d.R. in einer neuen Gegenwart unter einer neuen Problemstellung (vgl. PS). Um familiäre, v.a. erzieherische Praktiken im moralischen Bereich zu untersuchen, werden also u.a. Tätigkeiten und symbolische Äußerungen in den Blick genommen, die sich mindestens potentiell indirekt oder direkt auf die Anwendung, Vermittlung und Aneignung der Disposition, rational im Sinne einer vollen Identität Probleme zu lösen, beziehen.
Moralischen Prinzipien[54] kommt im Rahmen solcher Problemlösungen laut Mead kein Letztgültigkeitsanspruch zu. Sie sind immer wieder aufs Neue situativ zu betrachten, wobei

53 Lind spricht auch von einer Disposition des Problemlösens, konzipiert die moralische Orientierung, also das Wollen, außerhalb von dieser. In dieser Arbeit wird mit Sünkel das Wollen als Element des Gegenstands erachtet.

54 Ein Prinzip ist eine allgemein gültige Grundregel (vgl. Dudenredaktion 2003), also eine spezifische Form der Regel. Im Folgenden werden die beiden Begriffe gleichbedeutend verwendet. Der Grund dafür liegt darin, dass die Begriffe in der Literatur miteinander vermischt werden und so bei unterschiedlicher Verwendung Missverständnisse entstehen könnten. Es ist davon auszugehen, dass der Regelbegriff den zu befragenden Kindern vertrauter ist, weshalb in der Erhebung dieser Verwendung findet.

auch alle weiteren Interessen in der Situation einbezogen und rational und unparteiisch beurteilt werden sollen. Dennoch ist es auf der Ebene des Seins nicht von der Hand zu weisen, dass bereits Kinder im Vorschulalter das soziale Miteinander betreffende Prinzipien nennen, denen sie Allgemeingültigkeit zuschreiben (vgl. z.B. Turiel 1983); aber auch unter den Erwachsenen in der deutschen Gesellschaft konnte ein umfassender gesellschaftlicher Konsens bzgl. bestimmter Regeln festgestellt werden, bei denen sich jeweils über 80% der Bevölkerung keine situative Legitimierung vorstellen konnte (vgl. Noelle-Neumann/Köcher 1997; beides ausführlicher im Kapitel 3).

Moralische Regeln werden in dieser Arbeit definiert als ein das soziale Miteinander betreffende Grundsätze, die sowohl eigenes als auch fremdes Urteilen, Handeln und zugehörige (unterstellte) Motive in moralisch gut bzw. schlecht unterteilen und denen eine kategorische Geltung zugeschrieben wird. Es wird also lediglich die Zuschreibung[55] von Kategorizität zu bestimmten Regeln durch ein Familienmitglied oder die Familie als Ganze angenommen – eine Diskussion um Letztgültigkeitsansprüche ist damit für diese Arbeit nicht nötig. Kategorizität wird hier – allerdings einen gewissen Spielraum für die Befragten eröffnend – auf die Prinzipien der Unparteilichkeit und der Universalität gegründet. Diese Kriterien werden in den Erhebungsinstrumenten – zum besseren Verständnis der befragten Eltern und v.a. Kinder – vereinfacht umgesetzt mit dem Wortlaut „Regeln, die für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten sollen". Universalität meint hier, dass den Regeln vom jeweiligen Akteur zugeschrieben wird, dass sie für alle Menschen überall auf der Welt gelten sollen. Das bedeutet theoretisch auch, dass moralischen Regeln vom Einzelnen – in Interaktion mit anderen – in ihrer Gültigkeit nicht auf bestimmte Personen bzw. Personengruppen oder Kulturen beschränkt (re-)konstruiert werden. Meads – in Anlehnung an Kant gewähltes – Kriterium der Rationalität im Sinne einer Beschränkung auf rationale Wesen eines logischen Universums (vgl. GIG) ist nicht nur mit Blick auf geistig Schwerbehinderte schwierig. Wenn man Kinder als nur potentiell vernunftfähig, aber noch unmündig einstuft, könnte man argumentieren, dass diese aus der Definition ausgeschlossen sind. Diese Problematik wird auch nicht durch die Definition moralischer Regeln als für alle Menschen gültig aufgelöst, da man mit Kant anführen könnte, dass diese durch Erziehung erst zum Menschen werden, also noch keine seien (vgl. Wigger 1983). Damit wird die Idee, dass allen Menschen dieselben moralischen Rechte und Pflichten zustehen (vgl. Borsche u.a. 2001, S. 206) in der Familie möglicherweise eingeschränkt oder ganz in Frage gestellt. Den Befragten bleibt hier ein Interpretationsspielraum, der theoretisch soweit gehen könnte, dass bestimmte Gruppen, indem man sie von Zuordnung zur Kategorie ‚Mensch' ausnimmt, ausgeschlossen werden, wie es im Nationalsozialismus beispielsweise mit Juden, Roma und Sinti oder Homosexuellen praktiziert wurde. Dies wird in der Auswertung im Auge behalten, der Fokus aber v.a. auf den Stellenwert der Kinder in diesem Kontext gerichtet.

Weiterhin kann – im Sinne des Universalisierbarkeitskriteriums – Sätzen in der Praxis von den jeweiligen Akteuren – auch wenn dies dem Meadschen Ideal entgegensteht – zugeschrieben (!) werden, ohne Bezug auf faktisch historische Meinungen resp. unabhängig von konkreten Situationen wahr zu sein. Die Definition von moralischen Regeln als für ausnahmslos alle Situationen gültig, stellt – wenn Mead folgend neben der Notwendigkeit der permanenten Überprüfung moralischer Prinzipien argumentiert wird, dass in konkreten Situationen häufig mehrere solcher Regeln kollidieren und daher Ausnahmen bei deren Anwendung im konkreten Fall auf

55 Sogar Moraldefinitionen, die von Historizität und Kulturrelativität von Moral ausgehen, sehen die Zuschreibung von Kategorizität zu moralischen Prinzipien als konstitutiv: „Der Sollensanspruch der M[oral] ist unabhängig von dem veränderlichen Inhalt der Normen und Gebote" (Prechtl 1999, S. 379).

Grund des Vorranges einer anderen moralischen Regel laut Befragtem gemacht werden dürfen – nur ein entsprechend eingeschränktes Definitionsmerkmal für den eine moralische Regel in der hier vorliegenden Studie dar. Auch diesbezüglich soll offen betrachtet werden, wie in den Familien argumentiert wird.

Der Zugang zum Gegenstand Moral über „Regeln, die für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten sollen", impliziert das Unparteilichkeitskriterium, demgemäß die universale Geltung unabhängig davon konstruiert wird, in welcher der Rollen potentiell Betroffener sich das jeweilige Familienmitglied befindet (vgl. GIG; Nunner-Winkler 1991b).

Diese vom jeweiligen Akteur als kategorisch – d.h. für alle Menschen unabhängig davon, welche Rolle der potentiell Betroffene in der Situation einnimmt – geltend definierten Regeln können, müssen aber nicht Teil des Lösungsfindungsprozesses bei Interessenskollisionen oder der Interessenskollision selbst sein, denn nicht für jede Situation interpretieren wir ein solches Prinzip. Deshalb handelt es sich lediglich um einen Teilbereich des Phänomens ‚Moral', der hier als fokussierender Zugang zum Thema dienen soll.

7 Zusammenfassende Synthese der theoretischen Vorüberlegung

Aus den dargestellten Vorüberlegungen und sensibilisierenden Konzepten ergibt sich ein theoretisches Skelett als Basis für die Gewinnung des empirischen Fleisches (vgl. Kelle/Kluge 2010). Die einzelnen Knochen sollen hier noch einmal kurz zusammengefügt werden:
Der Familienkern wird mit Blick auf seine konstituierende Aufgabe, Erziehung, in den Blick genommen und – über das bzgl. Familie per definitionem notwendige Element der vermittelnden Tätigkeit der Eltern und der aneignenden der Kinder hinaus – auch mögliche Erziehungstätigkeiten in umgekehrter Funktion untersucht und dabei der Blick auch auf Sünkels Strukturkriterien von Erziehung, ‚gleiche gesellschaftliche Dignität' – hier synonym mit ‚Gleichwürdigkeit' verwendet (siehe Kapitel 5.2.1) – und ‚unspezifische Spontaneität des aneignenden Subjekts', gelenkt.
Diese Tätigkeiten, so die Annahme, finden in symbolischer Interaktion auf der Basis von z.T. moralisch konnotierten, mindestens potentiell identitätsrelevanten Leit-, Selbst- und Fremdbildern statt. Weiterhin bewegen sich die Erziehungstätigkeiten im Rahmen von Beziehungen, die in der Familie durch ihre spezifische Intimität, Privatheit, Emotionalität und zwanghafte, i.d.R. enge Verbundenheit gekennzeichnet sind, und diesen zugrunde liegender Macht auf der Basis der divergierenden, sich in Bewegung befindlichen Ressourcenausstattung ihrer Mitglieder, die hier in diversen Formen und Ausprägungen genutzt werden kann, aber nicht muss. Diese Ausstattung inhäriert nicht nur den bereits vorhandenen Teil des Erziehungsgegenstands, der inklusive seiner Performanz in dieser Arbeit in den Blick genommen wird, also das Wissen, Wollen und Können eines im Sinne einer vollen Identität interessensbalancierten, rationalen und unparteilichen Problemlösens im Kontext von Regeln, denen Kategorizität zugeschrieben wird. Weiteres kulturelles sowie auch soziales, symbolisches, ökonomisches Kapital und v.a. Zeit kommen im Kontext von Moralerziehung in den Blick. Letztgenannte Ressource ist Voraussetzung für Gelegenheitsräume zur Vermittlung und Aneignung der anderen Ressourcen und für ein Doing Family. Die Dimensionen Generation und Geschlecht wirken vermutlich strukturierend im Rahmen der genannten Konzepte.
Dieses theoretische Skelett wird im Rahmen der empirischen Untersuchung – etwa bei der Konstruktion der Erhebungsinstrumente und für eine Annäherung an die Erstellung eines Kategoriensystems – aufgegriffen, angereichert und angepasst (näheres vgl. Kapitel 8 und 9).

C Methodisches Vorgehen in der empirischen Untersuchung

8 Skizzierung des methodischen Designs des MoKKiE-Projekts

Im Folgenden soll nun das methodische Vorgehen des MoKKiE-Projekts skizziert werden, wobei zunächst die Wahl der Erhebungsmethoden im Zusammenspiel begründet (Kapitel 8.1) und daraufhin ein Kurzüberblick über das Erhebungsverfahren gegeben wird (Kapitel 8.2) um daraufhin die Erhebungsinstrumente des leitfadengestützten Interviews (Kapitel 8.3) und des Familiengesprächs (Kapitel 8.4) sowie die Abstraktionsebenen, mit denen diese durchzogen sind (Kapitel 8.5), methodisch ausführlicher zu erläutern. Daraufhin erfolgt die Darstellung des Samplings sowie des Feldzugangs (Kapitel 8.6) und ein Abriss der Datenaufbereitung und -auswertung (Kapitel 8.7).

8.1 Multiperspektivischer Zugang

Die Wahl der Erhebungsmethoden ist für die Erkenntnisgewinnung essentiell, da „jede Methode den Gegenstand, der mit ihr erforscht [...] werden soll, auf spezifische Weise konstituiert" (Flick 2004, S. 17). Es werden im Rahmen dieser Arbeit offene und strukturierende Methoden (vgl. Kapitel 8.5) kombiniert und vorwiegend qualitativ ausgewertet. Die verwendeten Methoden dürfen nicht – wie Kelle (2007) zeigt – pauschalisierend als Teil inkommensurabler, forschungspolitischer Paradigmen verstanden werden, sondern kommen hier kombiniert im Rahmen der im Kapitel 2 geschilderten, erkenntnistheoretischen Position des Projekts zur Annäherung an den Gegenstand zum Einsatz.
Es sollen hier Daten zu wissenschaftlichen Zwecken produziert werden, da ein Zugang zu moralischen Regelverstößen über außerwissenschaftliche Aufzeichnungen wie Tagebücher zwar interessant wäre, aber selbst falls derartige Aufzeichnungen herausgegeben würden, sie i.d.R. nicht von allen Mitgliedern des Familienkerns bestehen, also nur ein monoperspektivischer Zugang möglich wäre. Es können sowohl symbolische Äußerungen über innerfamiliäre Interaktion als auch solche in Interaktionen erhoben werden. Ersteres soll hier mittels Einzelinterviews geschehen, beides im Rahmen der Familiengespräche. Beide sind zwar von der forschenden Person initiiert, jedoch nimmt die Forscherin oder der Forscher nur am Interview, nicht am Familiengespräch im Sinne körperlicher Anwesenheit selbst teil. Vielmehr geht es beim Familiengespräch im MoKKiE-Projekt um gemeinsame Aufgaben, die innerfamiliär bearbeitet resp. gelöst werden sollen, obgleich der Rahmen und die Problemstellung das Gespräch in gewissem Maße konstituieren. In Interviews findet zwar auch Interaktion statt, nämlich zwischen interviewender und interviewter Person, diese ist aber nicht Erhebungsgegenstand als solcher, obgleich sie in der Auswertung bedacht werden muss. Hier stehen die Deutungen der befragten Person in der Einzelperspektive im Fokus. Das Forschungsdesign bewegt sich also mit leitfadengestützten Einzelinterviews und Familiengesprächen auf einer persönlichen und einer transindividuellen Ebene. Diese Methodenkombination der hier vorliegenden Arbeit ist nicht im Sinne der früheren Arbeiten Denzins (1978) zu verstehen, in denen er – wie bereits Webb (1966) – von einer Ergebnisvalidierung durch die

Triangulation von Methoden ausging (vgl. Kelle 2007), da die beiden Methoden nicht genau das gleiche erfassen. Obgleich thematische Vergleichbarkeit zwischen den beiden Forschungsinstrumenten über die Abstraktionsebenen hinweg (siehe unten) angestrebt wird, handelt es sich bei den Leitfadeninterviews um die Annäherung an die subjektive Perspektive Einzelner, die zwar durch Interaktion mit dem Forscher beeinflusst ist, aber zumindest räumlich[56] frei von den Blicken und Ohren der anderen Familienmitglieder. Der einzelne Befragte kann sich ohne Beisein der anderen Familienmitglieder freier äußern. Dies ist besonders bei konfliktträchtigen Themen sinnvoll, wie es die innerfamiliären, moralbezogenen Regelbrüche sind. Bei Bedarf wurde den Studienteilnehmern auch versichert, dass die anderen Familienmitglieder die Interviewtranskripte nicht zu lesen bekommen und wiederholt, dass das Material nur anonymisiert veröffentlicht wird. So kommen in den Einzelinterviews innerfamiliäre Machtstrukturen weniger zum Tragen als bei Familiengesprächen, wodurch eine Annäherung v.a. auch an den Blick der befragten Kinder auf die Thematik gefördert wird (vgl. dazu Witzke/Macha 2010). Bei den Familiengesprächen findet hingegen eine Annäherung an gruppendynamische Prozesse in der Familie statt – es wird nicht nur über familiäre Interaktion im Kontext von Moralerziehung gesprochen, sondern der Forscher ist via Kamera zeitversetzt in der Situation dreier – wenn auch für den Familienalltag möglicherweise unüblichen – interaktiver Problemlösungsprozesse über Interaktion in der Familie[57] dabei. Die Familienmitglieder interagieren mindestens bei der dritten Aufgabenstellung (Abstraktionsebene 3) im Familiengespräch mit Blick auf ihre eigene, i.d.R. aber nicht immer bereits abgeschlossene Interaktion, rekonstruieren diese aus ihren verschiedenen Perspektiven mit Blick auf (antizipierte) Erwartungshaltungen im Kontext von Selbst- und Fremdbildern und können dabei auf der transindividuellen Ebene die Familienbiographie bestätigen, ergänzen oder modifizieren und dabei Gemeinschaft stiften oder auch beschädigen. Dass es sich bei der transindividuellen Ebene um eine eigene, von den Einzelperspektiven verschiedene handelt, erläutert Mangold wie folgt:

> „Eine Zergliederung dieses kollektiven Prozesses der Meinungsäußerung in die Ansichten der einzelnen Sprecher ist vielfach unmöglich. Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe' von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen." (Mangold 1960, S. 49)

Es handelt sich bei der Methodenkombination also um eine Verschränkung von Perspektiven, von Blicken auf den Forschungsgegenstand, die im Rahmen der Zusammenschau nicht eines, sondern der diversen Einzelinterviews der jeweiligen Familie mit den Familiengesprächen potenziert wird. Der gewählte, multiperspektivische Zugang kann so mögliche Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten und Abweichungen erkennbar machen, die im Rahmen eines monoperspektivischen Zugangs im Verborgenen bleiben würden, ermöglicht folglich eine reziproke Korrekturfähigkeit der Daten und erhöht die „Tragfähigkeit der Deutungsarbeit" (Brake 2006, S.79; vgl. dazu auch Witzke/Macha 2010). Es ist allerdings zu bedenken, dass die Analyse aus Blick des Forschers – bzw. der Forscher im Rahmen der Kategorisierung – erfolgt, also wiederum aus einer Perspektive Sinn unter einer neuen Problemstellung in einer neuen Situation (re-/de-)konstruiert wird (vgl. Kapitel 2).

8.2 Ein erster Überblick über das Erhebungsverfahren

Im Folgenden wird kurz der zeitliche Ablauf der Erhebung inklusive des Einsatzes der Erhebungsmethoden – leitfadengestützte Interviews, Familiengespräche, Fragebogen – beschrieben.

---

56 Dass der Familienkontext den Familienmitgliedern dennoch mindestens partiell bewusst ist, zeigen Aussagen wie „Das ist halt, weil mein Mann eigentlich, da bin ich ja gespannt, was er so sagt […]" (Int01, 221) (vgl. dazu auch Brake 2006).

57 Mindestens die Vignetten betreffen sowohl den Bereich der Familie als auch einen Außenbereich (Schule, Arbeitsstelle des Vaters).

Eine graphische Übersicht über die Erhebungsinstrumente – ausdifferenziert nach Abstraktionsebenen im zeitlichen Ablauf – findet sich in Kapitel 8.5, Abb. 1.
Die Datenerhebung fand bei den Befragten zu Hause statt. Dieser ging ein telefonischer Erstkontakt voraus, in dem erste Fragen zur Untersuchung geklärt wurden sowie ein Termin vereinbart und die Adresse der Erhebung genannt wurde.
Den Familienmitgliedern wurden nach einer kurzen Einführung in die Untersuchung und einer Information zu den Datenschutzbestimmungen bei Bedarf Fragen dazu beantwortet und die Datenschutzerklärung zur Unterschrift vorgelegt. Daraufhin wurden ihnen – zunächst räumlich getrennt voneinander – anhand von Interviewleitfäden inhaltlich weitgehend dieselben Fragen gestellt bzw. dieselben Erzählanreize gegeben. Lediglich bei den fünf befragten Kindern unter sechs Jahren wurde im Rahmen eines gesonderten Leitfadens Fragen weggelassen oder stark vereinfacht. Durch die zeitgleiche Durchführung der Interviews mit den teilnehmenden Familienmitgliedern bestand keine Möglichkeit, sich über die Inhalte vor Beendigung der Interviews auszutauschen[58].
Im Anschluss an die Einzelinterviews, kamen alle befragten Familienmitglieder und Interviewer wieder zusammen. Ein Teil der Interviewer verabschiedete sich, es folgte ein Familiengespräch. Die Familien wurden mit drei aufklappbaren Kärtchen ausgestattet. Die ersten beiden Kärtchen enthielten jeweils eine Vignette mit einer offenen Frage auf der Vorderseite sowie nach hinten geklappten Nachfragen (vgl. Kapitel 8.5.2), die dritte Karte die Aufforderung zur Narration des zeitlich am kürzesten zurückliegenden innerfamiliären Regelverstoßes und ebenfalls ausklappbaren Nachfragen (vgl. Kapitel 8.5.3). Die Familienmitglieder wurden bzgl. des Vorgehens angeleitet. Die Gespräche wurden, soweit die Familien einverstanden waren, zusätzlich zur Audio-Aufzeichnung auf Video[59] aufgezeichnet. Nachdem die Geräte eingeschaltet waren, gingen die noch anwesenden Forscher ab der zweiten Familie (für die Begründung siehe 7.4.) in ein mit der Familie vereinbartes Nachbarzimmer, den Garten o.ä., so dass die Befragten auch tatsächlich für sich als Familie das Familiengespräch führen konnten.
Nachdem die Befragten ihr Familiengespräch für beendet sahen, informierten sie die Forscher. Diese legten abschließend für die Eltern jeweils einen Fragebogen zur Erhebung sozio-ökonomischen Daten der Familie vor.
Diese Daten wurden erst nach den Einzelinterviews und dem Familiengespräch erbeten, damit deren Erhebung keine Auswirkungen auf die Interviewsituation haben konnte. Es wäre sonst beispielsweise zu befürchten gewesen, dass die Frage nach der beruflichen Tätigkeit einer arbeitslosen Person unangenehm sein könnte oder dass die Frage nach dem Einkommen als unangemessen empfunden wird, so dass durch diese Fragen vor dem Interview die Auskunftsbereitschaft der befragten Person sinken könnte.
Statistische Daten der Kinder, etwa ggf. zu Schule oder Beruf der Geschwisterkinder, wurden entsprechend den Interviewleitfäden bereits vor dem eigentlichen Interview mündlich erfragt, auf Tonband aufgezeichnet und später transkribiert. Dieses einleitende Stellen von Fragen, auf die die Kinder problemlos antworten können, sollte sie auch an die Interviewsituation gewöhnen und ihnen Sicherheit geben.
Ergänzend dazu wurde ein Forschungstagebuch über den Forschungsprozess geführt, in welchem etwa strategische Entscheidungen, Organisatorisches und Auffälligkeiten im Forschungsprozess festgehalten wurden, und am Ende der Einzelinterviews Wahrnehmungen und Auffäl-

58 Nur in einer Familie musste das Familiengespräch an einem anderen Tag nachgeholt werden, da die Familie keine Zeit mehr hatte, so dass nach den Einzelinterviews hier eine undokumentierte Austauschmöglichkeit bestand.
59 In einer Familie wurde auf Wunsch der Mutter auf eine Video-Aufnahme verzichtet und nur eine Audio-Datei aufgenommen.

ligkeiten der Interviewsituation als Memos von den Interviewern vermerkt. Auch Bemerkungen der Befragten und Wahrnehmung des Forschungsteams vor, zwischen und nach den beiden Erhebungsmethoden wurden in Memos festgehalten.

8.3 Leitfadengestützte Einzelinterviews mit erzählgenerierenden Elementen

Für eine spätere Zusammenschau der Perspektiven der einzelnen Familienmitglieder, die mit einer großen Datenfülle einhergeht, sowie familienübergreifende Vergleiche fiel die Wahl auf teilstrukturierte Interviews. Im Rahmen dieser standen die Deutungen und Bewertungen der Befragten im Fokus, worauf auch jeweils bei Interviewbeginn hingewiesen wurde, u.a. damit die „Warum"-Nachfragen nicht als indirekte Kritik missverstanden werden oder nach vermeintlich ‚richtigen' Antworten gesucht wird, die es so nicht gibt (vgl. Helfferich 2005). Auch sollte den Befragten Raum für ihre Themen zugestanden werden. Aus diesen Gründen wurde stets zunächst offen um subjektive Einschätzungen oder Narrationen gebeten bevor – falls nicht bereits beantwortet – vorgegebene Nachfragen und z.T. klärende Zusatzfragen zu theoretisch relevanten Aspekten gestellt wurden (vgl. Helfferich 2005). Am Ende der Interviews wurde weiterhin explizit gefragt, ob die befragte Person noch etwas ergänzen möchte, das bisher nicht gefragt wurde. Es handelt sich also um eine Mischform aus vorstrukturierender und offener Befragungsform (vgl. Friebertshäuser/Langer 2013).

Auf Grund der zeitlich parallelen Befragung der einzelnen Familienmitglieder kamen mehrere Interviewer zum Einsatz, die zuvor mit Blick auf theoretische und methodische Hintergründe und Aspekte der Untersuchung, angelehnt an Helfferich (2005), geschult und mit für alle verbindlich festgelegten Regelungen zur Interviewführung vertraut gemacht wurden. Es wurden einzelne Probeinterviews geführt und die Leitfäden im Rahmen der ersten vier interviewten Familien angepasst[60]. Von jeder interviewenden Person wurde umgehend mindestens ein Interview transkribiert und u.a. zur Vermeidung von Interviewerfehlern analysiert. Dieses Verfahren wurde während der gesamten Erhebungsphase zur Qualitätssicherung beibehalten.

Neben den gleich noch näher auszuführenden drei Abstraktionsebenen beinhalten die Interviewleitfäden der Befragten ab einem Alter von sechs Jahren auch Fragen und Aufgaben zu v.a. zeitlichen und sozialen Ressourcen in der Familie. Dabei wurde auch Malen als Erzählanreiz verwendet, d.h. es sollten von allen Befragten Bilder unter der Aufgabenstellung angefertigt werden, eine familiäre Alltagssituation zu zeichnen, in der die Rollen der Familienmitglieder deutlich wird. Um den Studienteilnehmern eventuelle Hemmungen vor dem Zeichnen zu nehmen, wurde in deren Interviews betont, dass es nicht um ihre künstlerischen Fähigkeiten geht und Ihnen die Möglichkeit eröffnet, Strichmännchen zu malen. Falls nicht von selbst erwähnt, wurde nach den Rollen[61] und Aufgaben der einzelnen Familienmitglieder in der Familie gefragt. Ziel war dabei die Gewinnung von symbolischen Äußerungen zu Selbst- und Fremdbildern und damit verbundene Erwartungen in Relation zueinander sowie Hinweise auf ein Doing Family

60 Nach der Erhebung in der ersten Familie wurde die erste Vignette des Familiengesprächs ausgetauscht, da sie sich als zu wenig konfliktträchtig erwies. Einzelne Fragen wurden während der Erhebung der ersten vier Familien präzisiert und eine Frage ergänzt.

61 „Position oder Status bezeichnet dabei einen personenunabhängigen Ort in einem Feld sozialer Beziehungen, die von einem Menschen eingenommen werden können. Die soziale Rolle beschreibt die Verhaltenserwartungen der Gesellschaft an die Inhaber von Positionen. Mit dem Einnehmen einer Position treffen Rollenerwartungen das Individuum mit einer mehr oder weniger großen Verbindlichkeit. Diese Verbindlichkeit liegt in der Macht der Gesellschaft begründet, sie mit Sanktionen zu erzwingen: rollenkonformes Verhalten wird belohnt, abweichendes Verhalten wird bestraft" (Stalb 2000, S. 31).

und Aufgaben der einzelnen Akteure in der Familie, wobei letzteres hier nur soweit für die Fragestellung relevant berücksichtigt wird.

Exkurs Interviews mit Kindern

Interviews mit Kindern wird häufig noch auf Grund von „Zweifel[n] an der Verbalisierungsfähigkeit oder der biographischen Reflexionskompetenz von Kindern" mit Skepsis begegnet (Krüger/Grunert 2001, S. 130). Es gibt jedoch einige Untersuchungen (z.B. Behnken u.a. 1991–1994; Büchner/Fuhs 1994; Krüger/Ecarius u.a. 1994; vgl. dazu Krüger/Grunert 2001), in denen narrative Interviews und/oder Leitfadeninterviews resp. teilstandardisierte Interviews bei Kindern mit Erfolg eingesetzt wurden. Sogar in Bezug auf sechs- bis achtjährige Kinder gibt es Studien (zum Beispiel von Petillon 1993), die davon ausgehen, dass diese Kinder „dazu in der Lage sind, über ihre Lebenswelt und Sozialerfahrungen Auskunft zu geben" (Krüger/Grunert 2001, S. 136). Bereits mit fünf bis sechs Jahren können eigene moralische Erfahrungen ohne Hilfe von Erwachsenen ziemlich kohärent dargestellt werden (vgl. McAdams 2010). Heinzel (2003) gibt außerdem zu bedenken, dass in der Studie von Büchner und Krüger (1991) die Erfahrung gemacht wurde, dass Kinder eher bereit sind, sich interviewen zu lassen als Jugendliche. Dennoch gibt es bei Interviews mit Kindern spezifische Grenzen. Deshalb wurde im MoKKiE-Projekt versucht, die Fragen der Kinder ab sechs Jahren einerseits zwar parallel zu denen der Eltern zu konstruieren, damit so die Dynamik der Wechselbeziehungen von Eltern und Kindern deutlich wird und Vergleiche gezogen werden können, diese andererseits aber auch an die kindliche Sprache anzupassen. Es wird angenommen, dass situationsorientierte Interviewformen, wie sie auf den Abstraktionsebenen zwei und drei durchgeführt wurden, der kindlichen Erschließung von Themenbereichen entgegen kommen (vgl. Heinzel 2013).
Weiterhin wurden zusätzlich zu den Fragen z.T. Hilfestellungen formuliert, für den Fall, dass die Aufgabenstellung die befragte Person überfordert. Diese inhaltliche Beeinflussung wurde im Rahmen der Auswertung berücksichtig. Beispielsweise konnte bei Bedarf der Begriff „Regel" vom Interviewer expliziert werden als „was man nicht tun darf " und die abstrakte Frage „Wie viel Zeit verbringst du pro Woche ungefähr mit deiner Familie?" wurde als Hilfestellung „Wie sieht ein normaler Tag bei euch aus?" auf die Ebene des Konkreten geholt und so greifbarer gemacht. Bei Bedarf konnten diese Hilfestellungen auch in den Elterninterviews eingesetzt werden. Einflussnahmen etwa durch derartige Hilfestellungen wurden in der Auswertung berücksichtigt.
Außerdem wurde für die Frage nach der Rolle der Familienmitglieder in die Leitfäden Malen als Erzählanreiz integriert, das u.a. den Kindern – aber auch den Erwachsenen – das Erzählen erleichtern soll und neben der Q-sort-Technik für Abwechslung im Interviewablauf sorgt.
Die Datenerhebung fand bei den Familien zu Hause statt, also in der den Familienmitgliedern vertrauten Umgebung. Die Kinder durften die Aufnahmegeräte vor Interviewbeginn spielerisch erkunden. Während der Datenerhebung wurde versucht, eine Atmosphäre herzustellen, in der sich sowohl die Eltern als auch die Kinder als „Experten ihres eigenen Lebens und als Partner" (Krüger/Grunert 2001, S. 138) fühlen, nicht nur, weil davon ausgegangen wird, dass dies die Befragten motiviert und sie so erzählbereiter sind, sondern auch, weil es den Gegebenheiten der Interviewsituation entspricht, da auch Kinder als aktive Konstrukteure ‚sinnvollen' Handelns und ihrer nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' in Interaktionen betrachtet werden (vgl. Büchner 2002; Heinzel 2013). Den Kindern wurden z.T. Pausen zwischen den Aufgabenteilen angeboten.
Bei vier- und fünfjährige Geschwisterkindern wurden die Q-sort-Regeln in plastischer ausformulierter Version abgefragt, z.B. „Stell dir vor, es gibt eine Familie, da erlaubt der Vater, dass man lügen darf. Ist das richtig, wenn man das dann tut?" und „Warum ist das richtig/falsch?"

(vgl. dazu Turiel 1983). Ebenso werden die Fragen zu den zeitlichen und sozialen Ressourcen gestellt, aber auf wenige Nachfragen begrenzt, um die Interviewsituation für die Kinder kurz zu halten. Vignetten, erlebte Regelbrüche und Vorbildsituationen (siehe Kapitel 8.5) werden hier nicht erhoben, da dies vermutlich eine Überforderung der Kinder dargestellt hätte (zu Interviews und Gruppendiskussionen mit Kindern vgl. auch Gerarts 2015).
Zu bedenken ist, dass mit Kinderinterviews hier zwar ein Versuch der Annäherung an die Perspektiven von Kindern unternommen wird, dies aber nicht darüber hinweg täuschen darf, dass es sich dabei um „eine Verständigung zwischen ungleichen Partnern" (Heinzel 2013, S. 710f) – nämlich erwachsenem Forscher und kindlichem Beforschten – handelt, welche auf dem Forschungsinteresse eines Erwachsenen basiert und auch in der Auswertung zwar versucht wird, kindliche Sinn- und Regelsysteme zu verstehen, aber aus der Perspektive von Erwachsenen (vgl. ebd.).

8.4 Familiengespräch

Im Falle des MoKKiE-Projekts handelt es sich bei den Familiengesprächen nicht um in der Familie natürlich zustande gekommene Gespräche wie etwa bei Familienfesten (vgl. z.B. Bergmann 1999) oder Tischgesprächen (vgl. Keppler 1995), sondern um fremdinitiierte, also durch das Interesse des Forschers bestimmte Gruppendiskussionen (vgl. Loos/Schäffer 2001; Lamnek 2005; Brake 2006; Witzke/Macha 2010). Die Initiierung erfolgte über die Aufforderung zur gemeinsamen Bearbeitung zweier Vignetten, also von fiktiven Fallgeschichten, sowie zu einer Narration eines moralischen Regelbruchs in der Familie (siehe Kapitel 8.5), die Vergleichbarkeit zwischen den Familiengesprächen ermöglichen. Es zeigte sich, dass die Anwesenheit der Forscher das Familiengespräch störend beeinflusst, so dass nach der Erhebung in der ersten Familie die Familienmitglieder im Folgenden lediglich vor dem Gespräch angeleitet wurden und dann anhand von Kärtchen das Gespräch in räumlicher Abwesenheit der Forscher vor der Kamera durchführten (vgl. Kapitel 8.2).
Die befragten Mitglieder einer Familie verfügen über einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund und bestehen auch jenseits der Erhebungssituation, so dass es sich um eine Realgruppe handelt (vgl. Loos/Schäffer 2001, S. 43f), für die das Diskussionsthema ein gemeinsamer relevanter Gegenstand sein sollte (vgl. Niessen 1977, S. 64), d.h. es wird angenommen, dass im Familienalltag im Kontext von als kategorisch geltend definierten Regeln interagiert wird. Der Austausch zwischen den Familienmitgliedern fand in deren gewohnter Umgebung, sprich bei der Familie zu Hause statt und sollte am Modell eines „natürlichen" Gesprächs orientiert sein, insofern nicht nur diskutiert, sondern auch erzählt, erinnert und wechselseitig ergänzt wird (Loos/Schäffer 2001, S. 13).
Im Vergleich zu den meisten anderen Erhebungsmethoden entspricht eine Gruppendiskussion in besonderem Maße der Art und Weise wie Meinungen im Alltag sozial ausgehandelt und geäußert werden (vgl. Flick 2014; GIG). Auch die Konservierung der Daten sollte möglichst nah an der Interaktion selbst erfolgen, also idealerweise ohne Verlust entscheidender Details; weiterhin sollte sie umfassende Rückschlüsse auf die ursprüngliche Interaktion zulassen, weshalb die Familiengespräche audio-visuell aufgezeichnet wurden (vgl. Deppermann 2008, S. 21f).
In den Familiengesprächen zeigen sich sowohl symbolische Äußerungen der Beforschten über als auch in Interaktionen. Das heißt in den Familiengesprächen werden Interaktionen sowohl aus der Perspektive der Beforschten symbolisch geäußert, als auch Familie in Interaktionen inszeniert (vgl. Witzke/Macha 2010). In der diskursiven Situation kommen Familiendynamiken, -zwänge und Machtstrukturen zum Vorschein; es werden untereinander Begründungen gefordert, so dass die Familiengespräche potentiell über die Einzelinterviews hinaus weisen (vgl. Kutscher 2006, S. 190; für einen Überblick über Vor- und Nachteile von Gruppendiskussionen vgl. Lamnek 2005, Flick 2002).

8.5 Abstraktionsebenen

Einerseits wurde, wie im Kapitel 3 dargestellt, empirisch ein weitgehender Konsens über Familien hinaus bzgl. moralischer Regeln belegt. Es ist allerdings davon auszugehen, dass Moral als Erziehungsgegenstand in Familien in der Regel nicht auf einer abstrakten Ebene vermittelt und angeeignet wird, sondern vielmehr in konkreten Situationen (Keppler-Seel und Knoblauch 1998, S. 95). Es gilt also, eine dekontextualisierte Verkürzung (vgl. Bergmann/Luckmann 1999b, S. 18) zu vermeiden und diverse Abstraktionsebenen gegenüber zu stellen.
Das Untersuchungsdesign lässt sich bildlich auf zwei Achsen aufziehen (vgl. Abb. 1): Zum einen auf der Achse der Erhebungsinstrumente resp. -methoden, zum anderen auf der der Abstraktionsebenen von Moral als nichtgenetische Tätigkeitsdisposition (vgl. Kapitel 6.2) und deren Performanz in der Familie sowie der innerfamiliären Ressourcen als weiterer Inhalt. Die Anordnung – von oben nach unten und von links nach rechts gelesen – entspricht der zeitlichen Abfolge der Erhebung. Im Folgenden sollen nun die drei Abstraktionsebenen skizziert und der zeitliche Ablauf kurz kritisch reflektiert werden.

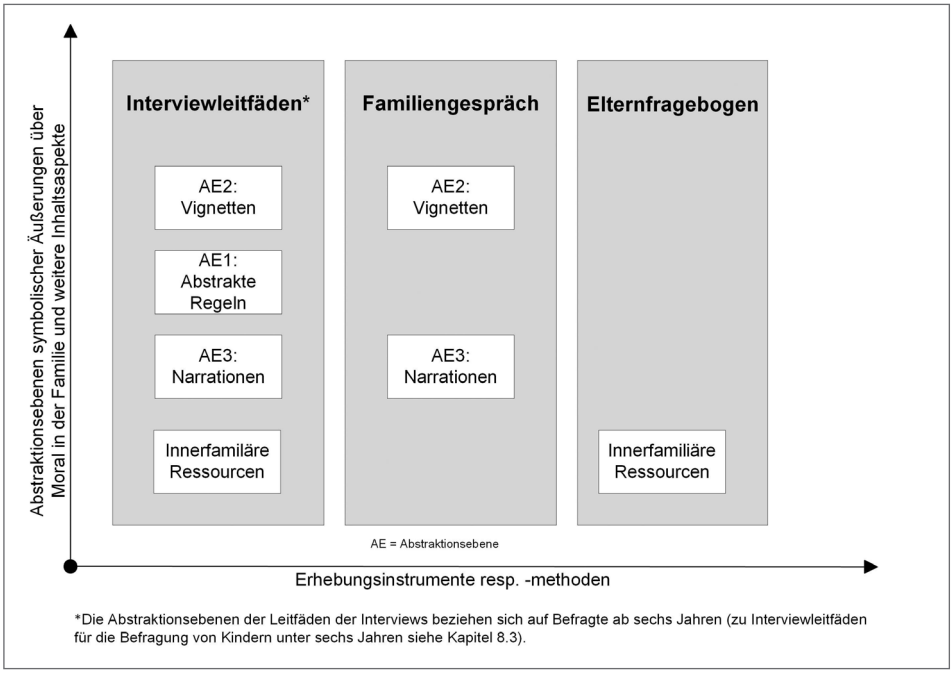

Abb. 1: Erhebungsmethodik (eigene Darstellung)

8.5.1 Abstraktionsebene 1: Abstrakte Regeln

Die Abstraktionsebene 1 beschäftigt sich mit Geltungs- und Bedeutungszuschreibung zu Regeln im Kontext von Kategorizität und Konventionalität losgelöst von konkreten Situationen. Allerdings können im Rahmen der Regelexplikation und -geltungsbegründung durch die Befragten konkrete Bezüge hergestellt werden.

Um den Einstieg in die abstrakte Ebene zu erleichtern, wurde zunächst um ein Beispiel für eine Regel in der Familie gebeten, um dann zu den Fragen zu gelangen, welche Regeln aus Sicht der befragten Person von allen Menschen auf der Welt eingehalten werden sollen und danach um Begründung gebeten. Im Gegensatz etwa zu Stegreiferzählungen werden solche Einstellungsfragen „in der Regel als Bitte um eine Antwort aus einer reflektierenden und damit zum Gegenstand der Frage distanzierteren Position verstanden" (Helfferich 2005, S. 93).
Es wurde nicht offen erfragt, ob es aus Sicht der Befragten Regeln gibt, die für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten, da dies die Gefahr einer bequemen Lösung birgt: Da im Alltag eher implizit mit solchen Regeln umgegangen wird, ist möglicherweise etwas Zeit zum Nachdenken nötig, die Frage zu beantworten. Da in Interviews ein gewisser Druck zur zeitnahen Beantwortung der Frage im Raum steht, könnte eine offene Frage vorschnell mit der Angabe der Nichtexistenz solcher Regeln vom Tisch gewischt werden, wenn der befragten Person nicht unmittelbar eine solche Regel einfällt. Die Frage „Welche Regeln gibt es Ihrer Meinung nach, an die sich alle Menschen auf der ganzen Welt halten sollen?" konnte mit einer Bezweiflung der Existenz solcher Regeln beantwortet werden. Das damit einhergehende Widersprechen des Interviewers stellt jedoch eine Hürde dar (mehr dazu vgl. Kapitel 9.1).
Weiterhin kam die Q-sort-Technik, die erstmals von Stephenson (1935, 1953) beschrieben wurde, zum Einsatz. Es handelt sich dabei um ein Rangordnungsverfahren, bei dem im MoKKiE-Projekt acht Karten[62] (vgl. Abb. 2), auf die jeweils eine Regel zum sozialen Miteinander gedruckt wurde, entlang einer gedachten Skala von „1 = unbedingt für alle Menschen auf der ganzen Welt einzuhalten" bis „8 = Einhaltung unwichtig" in Relation auf dem Tisch oder Boden gelegt werden (siehe Abb. 3; vgl. auch Müller/Kals 2004). Die Regeln wurden orientiert an den Studien von Turiel (1983), Nucci und Lee (1993), Nucci und Turiel (1993) gewählt, wobei diese in Sollens-Form formuliert wurden und jeweils vier den genannten Studien zufolge den moralischen, d.h. als allgemeingültig eingestuften resp. den konventionellen Regeln, welche nur für einen bestimmten Personenkreis gelten, zugehören.

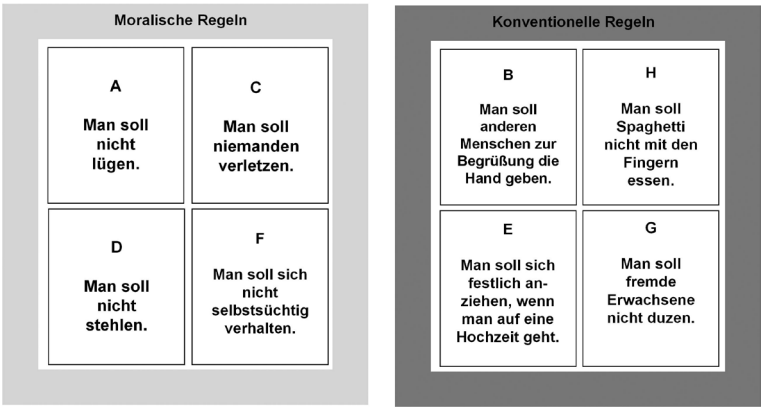

Abb. 2: Q-sort-Kärtchen nach Regeltyp (eigene Darstellung)

62 Es fand eine bewusste Entscheidung gegen Bilder von Situationen bei Kindern statt, da sonst die Regeldeutung in weiten Teilen vorweg genommen werden würde und eben keine vorgegebene konkrete Situation die Antwortbasis darstellen sollte. Regeln wurden bei Bedarf vom Interviewer vorgelesen, um das Legen der Reihenfolge in Relation der Regeln zueinander zu erleichtern.

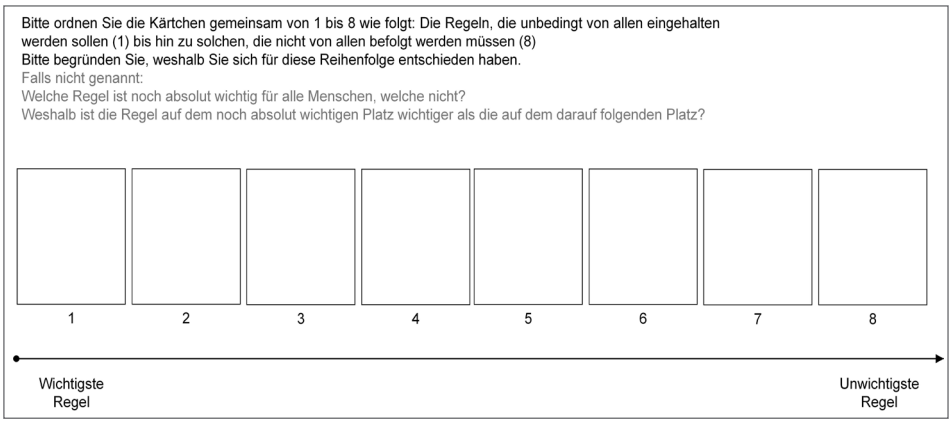

Abb. 3: Q-sort-Aufgabenstellung am Beispiel des Interviewleitfadens für Eltern (eigene Darstellung)

Bei den im Sinne Turiels moralischen Regeln handelt es sich konkret um folgende Regeln: Man soll nicht lügen, nicht stehlen, niemanden verletzen und sich nicht selbstsüchtig verhalten. Letztgenannte ist mit Blick auf die Definition von Moral im Kontext einer Balance von Interessen der individuellen Ebene und den gemeinschaftlichen Ebenen (vgl. GIG) besonders relevant, aber gerade mit Blick auf Kinder schwierig, da zu erwarten war, dass diese z.T. den Begriff „selbstsüchtig" noch nicht kennen. Deshalb wurde bereits vor der Erhebung für die Interviewer eine Erklärung vorgegeben, die allerdings nur bei Bedarf eingesetzt werden sollte. Diese lautet: Selbstsüchtig bedeutet nur an sich selbst zu denken, nicht an andere. In 28 Fällen wurde eine Erklärung durch den Interviewer vorgenommen, was im Rahmen des weiteren Vorgehens Berücksichtigung fand.
Für den Bereich der Konventionen wurden folgende Regeln gewählt: Man soll sich festlich anziehen, wenn man auf eine Hochzeit geht; man soll anderen Menschen zur Begrüßung die Hand geben, fremde Erwachsene nicht duzen und Spaghetti nicht mit den Fingern essen.
Die standardisierte Erhebungsform der Q-sort-Methode bringt nicht nur den Vorteil der Auflockerung des inhaltlich anspruchsvollen und oftmals eher langen Interviewablaufs mit sich, sondern ermöglicht auch Vergleichbarkeit auf drei Ebenen: zwischen allen Befragten des jeweiligen Familienkerns bzw. Familienkern-Patchworks, zwischen allen Studienteilnehmern und mit anderen Studien (vgl. Nunner-Winkler u.a. 2006).
Für sich genommen könnte die Platzierung der Kärtchen jedoch Meinungslosigkeit und Unverständnis verdecken sowie diverse Fragen offen lassen, etwa ob die Aufgabe verstanden wurde, ob die Regel von allen Studienteilnehmern gleich gedeutet wird. Deshalb wurde auch eine Begründung der Platzierung erfragt (vgl. Nunner-Winkler u.a. 2006). Die Begründungen und genannten Explikationen können nicht nur über alle Befragten und Familien hinweg, sondern auch z.T. mit der Argumentation auf den anderen beiden Abstraktionsebenen derselben Person verglichen werden.
Die erste Abstraktionsebene dient über die inhaltlichen Aspekte hinaus zur Sensibilisierung für Regeln, denen kategorische Gültigkeit zugeschrieben wird, um dann den Zugang zu einem diesbezüglichen erlebten Regelbruch (Abstraktionsebene 3) zu erleichtern.

8.5.2 Abstraktionsebene 2: Vignetten

Auf der zweiten Abstraktionsebene wird anerkannt, dass Moral sozialer Natur ist und situationsspezifisch (de-, re-)konstruiert wird. Hier wurden Vignetten verwendet: Diese sind Fallge-

schichten über hypothetische Personen in einer vorgegebenen Sachlage, auf die der Befragte antworten soll, möglichst alltagsnahe, fiktive Situationen (vgl. Finch 1987), und in der Studie so angelegt, dass sie ein gewisses Konfliktpotential mit Blick auf Rollenerwartungen und – je nach Situationsdefinition und Bedeutungszuschreibung – moralische Regeln bergen. Exemplarisch soll hier eine Vignette aus den Einzelinterviews angeführt werden:

Vignette ‚Party'
Der zehnjährige Daniel ist auf eine Party seines zwei Jahre älteren Nachbarn eingeladen. Der Nachbarsjunge begrüßt ihn, es gibt Popcorn und alle wollen sich zusammen den Videofilm „Harry Potter und der Feuerkelch" ansehen. Daniel hat aber seinen Eltern versprechen müssen, dass er diesen Film erst ansieht, wenn er zwölf Jahre alt ist. **Wie schätzen Sie diese Situation ein?** (Falls vorgeschlagen wird, die Eltern anzurufen: Was sollte Daniel tun, wenn er die Eltern nicht telefonisch erreichen kann?) Falls nicht genannt: A. Was sollte Daniel tun? B. Bitte begründen Sie, weshalb er sich so verhalten sollte. C. Wie fühlt er sich dann? D. Wieso fühlt er sich so? E. Könnte es eine ähnliche Situation auch in Ihrer Familie geben?

Die Vignetten geben Raum dafür, sich in fiktive Personen hinein zu versetzen und sich so selbst zum Objekt zu werden. Weiterhin sollen hier auch Eltern beurteilen, wie ein kindlicher Protagonist handeln sollte und umgekehrt. Das heißt hier kommen auch Rollenerwartungen zum Ausdruck.
Thematisch bewegen sich die vier Vignetten im Kontext von Versprechen und ungefragtem Entnehmen von Eigentum. Sie wurden jeweils sowohl mit einem kindlichen und einem erwachsenen Protagonisten konstruiert. Die befragte Person konnte frei angeben, wie sich der Protagonist der Vignette seiner Meinung nach verhalten sollte. Wurde eine integrative Lösung vorgeschlagen zu den Modalitäten, die in der fiktiven Situation beschrieben sind, wird dies in der Auswertung erfasst. Im Interview wurde daraufhin der Konflikt zugespitzt, so dass diese alternative Argumentationsebene verlassen werden musste (vgl. dazu auch Oser/Althof 2001, S. 212). Im Anschluss an diese freie Stellungnahme folgen sowohl in den Interviews als auch im Familiengespräch, sofern die jeweiligen Punkte noch nicht vom Befragten erläutert wurden, Nachfragen. Diese erstrecken sich nicht nur über Sollens-Urteile und ihre Begründung, sondern auch auf Gefühle[63] und deren Begründungen. Auf Grund der im Forschungsstand gezeigten Importanz der Betroffenheit der Befragten galt es nicht nur, die Vignetten im MoKKiE-Projekt möglichst lebensnah zu konstruieren. Weiterhin wird der Bedeutung der Lebensrelevanz bei den Vignetten methodisch Rechnung getragen durch die Nachfrage „Könnte es bei euch/Ihnen in der Familie eine ähnliche Situation geben?", die wiederum auch als Auslöser für eine Narration einer erlebten Familiensituation fungieren kann und einen Wechsel zur Abstraktionsebene drei vollzieht.
Die zweite Ebene, auf der situatives Problemlösen mit Vergleichbarkeit kombiniert wird, wird hier nur bei Bedarf marginal in die Auswertung einbezogen; der Fokus liegt angesichts der hier bearbeiteten Fragestellung auf den Abstraktionsebenen 1 und 3.

63 Gefühle sind ein – wenn auch umstritten ist, ob ein für sich genommen ausreichender – Indikator für moralisches Wollen (vgl. Montada 1998). Projektive Emotionszuschreibungen zur Messung moralischer Motivation, wie dies etwa Gertrud Nunner-Winkler u.a. (2006) praktizieren, werden etwa von Billmann-Mahecha und Horster (2005) kritisiert. Da das Messen moralischer Motivation auf einer Skala nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist, soll hier auf eine nähere Erörterung der Diskussion verzichtet werden.

8.5.3 Abstraktionsebene 3: Narrationen

Auf der dritten Abstraktionsebene werden Erzählanreize zu ereigneten Situationen der Familienmitglieder zu laut befragter Person kategorisch geltenden Regeln gegeben. Beispielsweise wird dazu aufgefordert, die letzte Situation zu erzählen, in der ein Familienmitglied eine von der befragten Person als für alle Menschen gültig definierte Regel gebrochen hat. Die Lebensrelevanz steht auf dieser Ebene nicht in Frage, wobei zu bedenken ist, dass es sich um Daten auf der symbolisch-geäußerten Ebene handeln, die i.d.R. in einer neuen Gegenwart unter einer neuen Problemstellung aus einer Perspektive erzählt werden (vgl. PS).
Das von Schütze (1982; 1983) in die Sozialwissenschaften eingeführte, narrative Interview soll dazu dienen, eine narrative Identität im Sinne einer Momentaufnahme situativ relevanter Aspekte von Identität her- und darzustellen, indem der Erzählende sich in konkreten Interaktionen selbst zum Objekt wird. Die vergangene Erfahrung wird dabei unter einer neuen Problemstellung rekonstruiert, – sofern die vorangegangene Situation abgeschlossen ist – in einer neuen Gegenwart. Als großer Vorteil wird angeführt, dass der Befragte in Narrationen in drei Zugzwänge verstrickt wird: Der Gestalterschließungszwang unterstütze das Zu-Ende-Führen der einmal begonnenen Geschichte, der Detaillierungszwang bewirke, dass alle nötigen Informationen vorhanden sind und der Kondensierungszwang führe dazu, dass diese Informationen verdichtet vorhanden sind. Im Erzählfluss können Aspekte hervortreten, die der befragten Person selbst zunächst nicht bewusst waren (vgl. Lucius-Höhne/Deppermann 2004). Kritisiert wird u.a., dass manche Erfahrungen nicht in Erzählform darstellbar seien sowie dass die Zwänge nicht immer wirken, also z.B. Erzählaufforderungen zur Selbstdarstellung v.a. von ‚neurotischen' Interviewten benutzt und Erfahrungen teilweise bewusst, teilweise unbewusst verfälscht dargestellt würden, etwa aus Gründen sozialer Erwünschtheit oder der Passung bzgl. des eigenen Selbstbilds (vgl. Nunner-Winkler u.a. 2006). Die symbolisch geäußerte Rekonstruktion ist zu unterscheiden von dem, was stattgefunden hat, wie dies damals erlebt wurde, wie der Befragte sich in der Erhebungssituation daran und an sein erlebendes Selbst erinnert (vgl. Lucius-Höhne/Deppermann 2004).
Im Rahmen des MoKKiE-Projekts wird nicht mit narrativen Interviews, sondern u.a. mit narrativen Erzählstimuli gearbeitet. Es handelt sich beim narrativen um einen wichtigen, aber nicht den einzigen Modus der Erhebung, u.a. da, wie bereits dargelegt, verschiedene Abstraktionsebenen zum Tragen kommen sollten. Für den Einsatz von Narrationsstimuli erlebter Situationen spricht neben der Lebensrelevanz – v.a. im Kontext der Familiengespräche –, dass sich laut Oser und Althof (2001, S. 252) experimentell zeigen ließ, dass „[...] lebensgeschichtliche Problemlösungsvorgänge im moralischen Bereich signifikant länger diskutiert werden als künstliche Dilemmata". Hinzu kommt, dass nicht nur die Erwachsenen, sondern auch die befragten Kinder auf Abstraktionsebene 3 selbst definieren, welche Situationen kategorische Regeln beinhalten und somit der berechtigten Kritik Mayalls (2005, S. 139) zumindest partiell entgegen gewirkt wird, die besagt, dass die meisten Studien über moralisches Wissen und Handlungsvermögen von Kindern mit Methoden arbeiten, in denen Erwachsene das zu Erhebende bestimmen.
Schwerpunkt der Untersuchung sind Vorbildsituationen der Kinder mit Fokus auf die Viertklässler sowie Situationen von Verstößen gegen moralische Regeln, wobei letzteren mehr Raum gegeben wurde. Hintergrund ist, dass bei einem wahrgenommenen Verstoß gegen eine solche Regel, vermutlich eine starke Perturbation der wahrnehmenden Person stattfindet, über die – folgt man der Meadschen Theorie (vgl. GIG) – reflektiert und auf die – möglicherweise vermittelnd – reagiert wurde. Interessant ist dabei auch, ob die Regelbrüche als Grenzüberschreitung, die zum Teil der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' des jeweiligen Regelbrechers und seiner

Interaktionspartner wirksam werden, als negatives Wissen, das uns sagt „was etwas nicht ist […] und wie etwas nicht funktioniert […], welche Strategien nicht zur Lösung komplizierter Probleme führen […] und auch warum bestimmte Zusammenhänge nicht stimmen" (Oser 2005, S. 26). Dieses Negative birgt nicht nur die Gefahr der Verführung und Zerstörung, sondern kann auch die „Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Guten" aufzeigen (Oser 2005, S. 95). Es handelt sich also um potentielle Lern- und Erziehungssituationen, die wiederum im Rahmen der Familie als Erzählungen erzieherische Wirkung haben können, indem sie als Modelle für gutes und schlechtes Handeln dienen resp. man sich mit ihnen kritisch auseinandersetzt (vgl. Gutzwiller-Helfenfinger u.a. 2010). Sie können zu Familienthemen gerinnen (Macha/Witzke 2008b). Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass ein Teil der von den Befragten erzählten Situationen erst im Rahmen der Befragung bewusst im Kontext von als kategorisch gültig klassifizierten Regeln reflektiert wird. Bzgl. der Vorbildsituationen bleibt zunächst offen, ob solche tendenziell als selbstverständlich oder nicht wahrgenommen und auf Grund einer besonderen Vorbildlichkeit reflektiert werden.
Während nur nach Situationen mit den Viertklässlern als Vorbild – bzw. Geschwisterkinder nach solchen mit ihnen selbst in der vorbildlichen Position – gefragt wurde, wurde nach der Bitte der Narration eines Regelverstoßes mit offener Wahlmöglichkeit der regelbrechenden Person, falls noch nicht genannt, jeweils zu einer solchen mit dem Kind, welches eine vierte Schulklasse besucht, und einem Elternteil in der Position des Regelbrechenden erfragt. Diese Ausrichtung lenkt den Blick auf Schattenseiten der Familie, was dazu führen kann, dass erzählte, extreme Ausnahmesituationen die Familie in einem verzerrten Licht erscheinen lassen. Im Rahmen der Auswertung und Interpretation muss dies stets berücksichtigt werden.
Die Frage nach den Regelverstößen ist sehr heikel, da in der Regel ungern über eigenes Fehlverhalten gesprochen wird und auch die wenigsten ein anderes Familienmitglied eines solchen Fehlverhaltens gegenüber einem Außenstehenden bezichtigen wollen. Hier waren die Interviewer besonders gefordert, sich einfühlsam auf die jeweilige befragte Person einzustellen. Wenn nötig, wurde noch einmal versichert, dass das Interview anonym ist, also dass auch die anderen Familienmitglieder es nicht zu lesen oder zu hören bekommen oder auf die Normalität von Fehlern hingewiesen, also dass ein solcher Regelbruch jedem Menschen schon passiert ist. Falls auch nach längerem Überlegen keine Situation gefunden wurde, kam eine Hilfestellung zum Einsatz (hier in der Formulierung des Elterninterviews): „Ich habe Sie vorhin danach gefragt, an welche Regeln sich alle Menschen auf der Welt halten sollen. Was haben Sie da geantwortet? … Hat schon einmal jemand aus Ihrer Familie das nicht eingehalten? … Bitte erzählen Sie mir diese Situation." Falls dies auch nicht möglich war, wurde gefragt, ob der Interviewte die Karten aus dem Q-sort als Hilfestellung nutzen möchte (Zur Reflexion über diese Einflussnahme vgl. auch 7.5.4). Zwei Väter und zwei Kinder (zum Befragungszeitpunkt sechs und zehn Jahre alt), also 4 von 97 mit den die Abstraktionsebene drei in dieser Form beinhaltenden Leitfäden Befragten, blieben auf dem Standpunkt, dass ein solcher Regelverstoß in der Familie nicht stattgefunden hat, sie davon nichts wissen oder ein Regelverstoß ggf. schon so lange her sein muss, so dass sie sich nicht daran erinnern können.
Durch Nachfragen im Anschluss an die jeweilige Narration wird Vergleichbarkeit zwischen den Interviews und Familiengesprächen[64] innerfamiliär und zwischen den einzelnen Familien ermöglicht sowie sichergestellt, dass diejenigen Aspekte, auf die die Untersuchung fokussiert, bearbeitet werden. Diese Nachfragen beziehen sich auf die vom Befragten der Situation zugrunde gelegte Regel, die Gefühle des Regelbrechers und Folgen sowie ggf. Sanktionen des Regelbruchs. Die Narrationen der Regelbrüche und Vorbildsituationen gehen über pure Argumen-

64 In den Familiengesprächen wurden die Nachfragen via von den Familien selbst anzuwendende Kärtchen gestellt.

tation hinaus und liefern symbolisch-geäußerte Hinweise auf kommunikative Akte in oder mit denen potentiell Moralerziehung vollzogen wird (vgl. Bergmann 1999).

8.5.4 Kritische Reflexion des zeitlichen Ablaufs

Da die Befragung anhand der Vignetten zeitlich vor den anderen Abstraktionsebenen stattfand – wie aus Abb. 1 hervor geht –, besteht die Möglichkeit, dass von den Befragten aus den Vignetten (siehe Kapitel 8.5.2.) abgeleitete Situationsdefinitionen im weiteren Interviewverlauf aufgegriffen wurden, also Einfluss auf die Antworten und Beispiele der weiteren Fragestellungen genommen haben[65]. Allerdings hätte ein Vorziehen der Fragen der anderen Abstraktionsebenen vermutlich dazu geführt, dass die Vignetten von vorneherein unter dem Fokus von als kategorisch gültigen Regeln betrachtet worden wären, womit eine Beeinflussung der Situationsdefinition potentiell einhergeht. Die Möglichkeit der Einflussnahme lässt sich also nicht verhindern. Auch die Regeln aus dem Q-sort-Verfahren haben die Wahl der Narration beeinflusst, z.T. wurden sie sogar bewusst als Hilfestellung bei Schwierigkeiten der jeweiligen befragten Person, sich an einen moralbezogenen Regelverstoß zu erinnern, eingesetzt (siehe 7.5.3), wobei anzumerken ist, dass es sich bei den im Q-sort-Verfahren verwendeten Regeln bzgl. des Verletzens, Stehlens und Lügens neben respektvollem Umgang miteinander um die auf die – zeitlich zuvor gestellte – offene Frage nach kategorischen Regeln am häufigsten von den Befragten genannten handelt (vgl. Kapitel 9.2). Es bleibt also festzuhalten, dass die erlebten Regelverstöße, die von den Befragten erzählt wurden, durch die vorangegangenen Reflektionen im Interview z.T. beeinflusst wurden. Ein Vorteil liegt auch hier in der Erhöhung der Vergleichbarkeit unter den Regelverstößen und den entsprechenden innerfamiliären Umgangsweisen damit. Angesichts dessen, dass abstrakte moralische Regeln in der familiären Alltagssituation oftmals nur implizit thematisiert werden (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998), diese also nicht bewusst allgegenwärtig sind, scheint die Reflektion auf der abstrakten Ebene vor der erlebter Situationen in diesem Kontext unumgänglich.
Da die Interviews mit den einzelnen Familienmitgliedern nicht alle gleichzeitig beendet waren, war in der Regel eine Zeitspanne vorhanden, in der ein Teil der Familienmitglieder potentiell die Möglichkeit hatte, sich über ihre Interviews in Anwesenheit der Forscher auszutauschen, was i.d.R. nicht stattfand. Dennoch wurden diese Gespräche mit Erlaubnis der Eltern, die stets erteilt wurde, aufgezeichnet und relevante Informationen in Memos festgehalten und in der Auswertung berücksichtigt.

8.6 Sample und Feldzugang

In der vorliegenden qualitativen Untersuchung fand das „purposeful sampling“ (vgl. Patton 2009) bereits vor der Datensammlung statt. Es wurde ein ‚sampling plan‘ passend zur Fragestellung der Arbeit erstellt (vgl. Kelle/Kluge 2010):

65 In allen, personenbezogen gezählten 395 Regelverstößen (die der Familiengespräche inklusive) und Vorbildsituationen beziehen sich fünf Regelverstöße, wobei nur drei davon analog zu Vignette 2 zu sehen sind, und eine Vorbildsituation auf eine Geldentnahme. Ein Regelverstoß bezieht sich auf das Sehen eines altersunangemessenen Films und einer auf das Sehen eines Krimis der Eltern – diese könnte also von Vignette 1 inspiriert sein. Möglicherweise stehen weitere erlebte Regelverstöße wie das ungefragte Verzehren von Süßigkeit der Kinder durch die Eltern, welches in drei Fällen als Regelverstoß genannt wurde, ebenfalls im Zusammenhang zu den Vignetten. Letzten Endes kann bei allen Narrationen u.a. im Rahmen von Stehlen und Versprechen brechen ein potentieller Zusammenhang unterstellt werden.

Zum einen sollten die teilnehmenden Familien jeweils mindestens ein Kind umfassen, welches eine vierte Schulklasse besucht.
Laut diversen Untersuchungen findet um das zehnte Lebensjahr herum ein entscheidender Wandel bei Kindern statt: sie reflektieren im Gegensatz zu jüngeren Kindern ausführlich hypothetische Gründe einer Regelüberschreitung, nehmen die Situation facettenreicher wahr als jüngere Kinder (vgl. Billmann-Mahecha/Horster 2005, S. 208), arbeiten Auffassungen von Fairness aus und kennen nicht nur wie bereits Kinder mit zwei, drei oder vier Jahren moralische Regeln, sondern beginnen auch mit deren Internalisierung, also damit diese als kategorische Regeln zu akzeptieren und zu befolgen (vgl. Horster 2004, Nucci/Lee 1993). Einer Untersuchung von Selman und Byrne zufolge sind Kinder außerdem „[...] ab etwa zehn Jahren zu selbstreflexiver Rollenübernahme fähig [...]" (Nunner-Winkler 1996, S. 138). Weiterhin nehmen in diesem Alter i.d.R. Freundschaftsbeziehungen im Vergleich zum Jugendalter noch keinen bedeutenden Stellenwert für das moralische Selbst ein (vgl. Keller 2004).
Durch die altersbezogene Rahmung der Auswahl der Familien können diese besser verglichen werden, da sie sich tendenziell in einer ähnlichen Phase – nicht nur was den thematischen, sondern auch den kommunikativen und beziehungsbezogenen Möglichkeitsrahmen anbelangt – befinden. Obgleich es einen Unterschied macht, ob die Geschwisterkinder z.B. zwei und vier oder 14 und 17 Jahre alt sind, so wird mit dem vorgegebenen Alter eines der Kinder ein gemeinsames Setting grundgelegt.
Angesichts der Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden sollten aus Gründen der Vergleichbarkeit in etwa gleich viele Jungen und Mädchen der vierten Jahrgangsstufen sowie männliche und weibliche Erziehungsberechtigte befragt werden.
Angestrebt wurde weiterhin die Befragung von Familien mit unterschiedlicher Ressourcenverteilung mit Blick auf Schul-, Ausbildung, Einkommen und Beruf der Eltern sowie Zeit, da diese Indikatoren für kulturelles, ökonomisches und – im Sinne von Einfluss und Prestige – von sozialem und symbolischen Kapital sind und diese auch in der Familie in den moralbezogenen Interaktions- und Erziehungsprozessen zum Tragen kommen und sich diesbezüglich Unterschiede zeigen können.[66]
Aus Gründen möglicher sprachlicher Schwierigkeiten und der Vergleichbarkeit beschränkt sich die Studie auf Familien deutscher Nationalitätszugehörigkeit, obgleich eine Erweiterung des Samples mit Blick auf Heterogenität in einem nächsten Schritt wünschenswert ist.
Die Gewinnung der Studienteilnehmer erfolgte in zwei Schritten: Zunächst wurden Familien über einen Zeitungs- und einen überregionalen Presseaufruf mit der Frage, woran sich Eltern und Kinder heute orientieren sollen, gewonnen. Zusätzliche Aushänge in Arztpraxen, Bäckereien u.ä. blieben erfolglos. Unter anderem weil sich auf den erstgenannten Wegen fast ausschließlich Familien mit Mädchen, die eine vierte Schulklasse besuchten, meldeten, wurde weiterhin ein Zugang über Schulen gewählt. Die genannte geschlechtsbezogene Auffälligkeit wirft die Frage auf, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Bild der Erziehungsberechtigten von (ihren) männlichen bzw. weiblichen Kindern und der Bereitschaft der Studienteilnahme gibt.
Schwierig gestaltete sich die Gewinnung von Familien mit geringen Ressourcen im Bereich Bildung, Einkommen und Berufsprestige der Eltern. Mit drei Familien waren Termine vereinbart, die

66 Auf die Einordnung der Familien in Schichten wurde hier verzichtet, da „Zahlen, Grenzen und Benennung der Schichten oder Klassen [...] auf „informierter Willkür" [...]" beruhen und in Abhängigkeit zur Datenlage und dem Erkenntnisziel stehen (Geißler 2010, S. 38). Dass die Ressourcenverteilung der vertikalen Dimension – unabhängig davon, ob sich Schichten, wie etwa von Beck vertreten, im Rahmen der Modernisierung auflösen – von Bedeutung ist, zeigen nicht nur diverse Studien. Auch Milieu-Modelle bauen darauf auf (vgl. Geißler 2010).

dann entweder kurzfristig von den Familien abgesagt wurden und keine neuen vereinbart werden wollten oder die Forscher sich vor verschlossener Tür fanden. Mögliche Gründe wurden z.T. von Studienteilnehmern und in Telefonaten genannt: Vorbehalte gegenüber Akademikern, und davor, Einblick in das Privatleben zu geben sowie Scham bzgl. der eigenen Wohnsituation – die Erhebungen fanden zu Hause bei den Befragten statt, wobei auch alternative Vorschläge von den jeweiligen Erziehungsberechtigten wie die Erhebung in einem Café oder in Büroräumen abgelehnt wurden.
Vorbehalte gegenüber der Studienteilnahme zeigten sich auch mit Blick auf die Einzelinterviews mit den Kindern ohne Beisein der Erziehungsberechtigten, die mit einem Kontrollverzicht dieser einhergehen. Es wird vermutet, dass die v.a. im ersten Schritt über freiwillige Selbstmeldung gewonnenen Familien auch auf Grund eines vorwiegend positiven Selbstbildes und der Überzeugung, dass sie insgesamt den eigenen Familienalltag erfolgreich bewältigen, bereit waren, einen Einblick in ihr Privatleben zu geben. Der Zugang über freiwillige Selbstmeldung hat also wahrscheinlich einen selektiven Nebeneffekt (vgl. Müller/Krinninger 2016). Im Rahmen des Zugangs über Schulen konnte diese Problematik der Selbstmeldung abgemildert werden, obgleich alle Zugänge eine gewisse Freiwilligkeit der Studienteilnehmer voraussetzen. Es zählen jedoch nicht nur Familien mit positivem Selbstbild zum Sample. Beispielsweise hat eine Mutter sich für die Befragung bereit erklärt, weil sie analog zur zum Erhebungszeitpunkt ausgestrahlten TV-Sendung „Die Super-Nanny" auf Hilfe hoffte[67], und ein Vater mit der Studienteilnahme auf mehr Unterstützungsbedarf für Kinder, bei denen ADHS diagnostiziert wurde, aufmerksam machen wollte.
Das Sample umfasst 24 Familien mit 102 Befragten, die sich wie folgt verteilen: Es handelt sich um 26 Kinder[68], die zum Befragungszeitpunkt eine vierte Schulklasse besuchten (davon 14 weibliche und 12 männliche) mit einem Altersdurchschnitt von 9,6 Jahren, außerdem 48 im selben Haushalt lebende[69] Erziehungsberechtigte sowie, sofern vorhanden, die dort – wenigstens anteilig – lebenden Geschwister der Viertklässler, sofern sie mindestens ein Alter von vier Jahren erreicht hatten. Die 28 befragten – davon elf männlichen, siebzehn weiblichen – Geschwisterkinder waren zum Befragungszeitpunkt zwischen fünf und 19 Jahren alt.
Es handelt sich durchgehend um Familien mit einem männlichen und einem weiblichen Erwachsenen, von denen in den zwei befragten Patchwork-Familien jeder Elternteil das offizielle Sorgerecht nur für seine leiblichen Kinder inne hat. Hintergrund für die Festlegung auf zwei gegengeschlechtliche Erziehungsberechtigte ist die Ermöglichung der Herausarbeitung von Unterschieden zwischen Müttern und Vätern im Hinblick auf die Forschungsfragen, sofern es solche gibt. Die Annäherung an die Fragestellung im Rahmen weiterer Familienformen ist wünschenswert, hier jedoch nicht zu leisten.
Das Haushaltsnettoeinkommen – welches im Befragungszeitraum 2008 bei Paaren mit Kindern in Deutschland hochgerechnet im Durchschnitt bei 4191 Euro pro Monat lag (vgl. Statistisches Bundesamt 2012) – bewegt sich bei zehn der 24 befragten Familien nach eigenen Angaben zwischen 3001–4000 Euro, bei fünf zwischen 4001–5000 Euro, bei drei Familien zwischen 1501–2000 Euro, bei jeweils einer Familie zwischen 2001–2500 Euro, 2501–3000 Euro bzw. 5001–7500 Euro. Drei Familien machen keine Angabe.
Zum Befragungszeitpunkt waren die jeweils 24 befragten Mütter 40,5 Jahre, die Väter 42,5 Jahre alt, wobei der jüngste Erziehungsberechtigte weiblich und 34 Jahre und der älteste männlich und 51 Jahre alt war.

67 Diese wurde auch – wenn auch nicht im Stil der „Super-Nanny" – vermittelt.
68 In zwei Familien besuchten jeweils Zwillinge eine vierte Klasse einer Grundschule.
69 Durch das Kriterium des Zusammenlebens in einem Haushalt sollten regelmäßige Interaktionen zwischen den Befragten – so die Idee – wahrscheinlich sein.

Die befragten Mütter haben insgesamt höhere allgemeinbildende Schulabschlüsse als die Väter: Ein Vater, keine Mutter ist ohne Abschluss, sieben Väter und zwei Mütter haben einen Hauptschulabschluss, zwei Väter die Fachhochschulreife sowie zehn Väter und 13 Mütter die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife.
Keiner der Erziehungsberechtigten ist ohne berufliche Ausbildung oder befindet sich noch in einer solchen. 23 der 48 befragten Eltern haben eine Lehre abgeschlossen, 13 einen Hochschulabschluss, acht eine Ausbildung an einer Fach-, Meister-, Technikerschule oder Berufsakademie, sechs einen Fachhochschulabschluss und vier eine abgeschlossene Ausbildung an der Berufsfach- oder Handelsschule. Es bestehen diesbezüglich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den befragten Müttern und Vätern.
Das Sample umfasst keine selbständigen Landwirte oder Genossenschaftsbauern, einen Akademiker im freien Beruf, neun Selbständige im Handel, Gewerbe, Handwerk, Industrie, Dienstleistungen (auch Ich-AG oder PGH-Mitglied), zehn Beamte – davon sieben im gehobenen Dienst –, 20 Angestellte und sechs Arbeiter.
Eine festzuhaltende Ungleichverteilung weist das Sample bzgl. der Zeit auf, die Mütter und Väter jeweils mit Aufgaben des Berufs und des Haushalts verbringen: Während sieben der an der Studie teilnehmenden Mütter gar nicht berufstätig sind, fünf 1–14 Stunden pro Woche und acht 15–24 Stunden pro Woche, arbeitet keiner der Väter im Umfang dieser drei genannten Kategorien. Sowohl eine Mutter als auch ein Vater sind 25–34 Stunden pro Woche beruflich tätig. Die Mehrheit der befragten Väter arbeitet 35–42 Stunden pro Woche (11 Väter) bzw. 43–60 Stunden pro Woche (10 Väter) beruflich, zwei Väter über 60 Stunden pro Woche. Die beiden letztgenannten, höchsten Zeitkategorien kommen bei den Müttern des Samples nicht vor, drei Mütter arbeiten zum Befragungszeitpunkt 35–42 Stunden pro Woche.
Ganz anders verhält es sich mit der von den befragten Erziehungsberechtigten geschätzten Zeit, die sie im letzten halben Jahr wöchentlich mit Haushalt verbracht zu haben angeben. Während die Angaben der Mütter hier relativ gleichmäßig auf die Antwortkategorien verteilt sind – abgesehen davon dass keine Mutter ohne Arbeitszeit im Haushalt ist –, geben 18 von 24 befragten Vätern an, 1–14 Stunden pro Woche Hausarbeit zu leisten, zwei beteiligen sich gar nicht an der Hausarbeit und vier Väter 15–24 Stunden pro Woche.
Es ist also festzuhalten, dass das Sample keinen Hausmann umfasst und die befragten Väter im Schnitt deutlich mehr Zeit mit beruflichen Aufgaben, die befragten Mütter mit Haushaltsaufgaben zu verbringen angeben. In keiner der befragten Familien ist die Mutter Hauptverdienerin, in mindestens zwei, vermutlich drei[70] Familien verdienen die Eltern in etwa gleich viel. Auch beinhaltet das Sample keine Familie, in der beide Elternteile arbeitssuchend sind.
Auffällig häufig vertreten sind Eltern mit pädagogischem Bezug: In sieben der befragten Familien ist mindestens einer der Erziehungsberechtigten als Lehrer bzw. Lehrerin an einer allgemeinbildenden Schule tätig, weiterhin sind drei Mütter gelernte Erzieherinnen und eine Diplom-Pädagogin. Diese Familien wurden v.a. über Zeitungsaufrufe gewonnen. Die zahlreiche Teilnahme von Eltern mit pädagogischen Berufen ist möglicherweise u.a. dem Interesse dieser Personen an der Thematik geschuldet sowie einer vermutlich vorwiegend positiven Einstellung gegenüber einer Teilnahme an Forschung bei den befragten Akademikern.
21 der 24 teilnehmenden Familien lebten zum Befragungszeitpunkt in Schwaben (Landkreise Augsburg, Aichach-Friedberg, Günzburg), eine im Regierungsbezirk Oberbayern (Landkreis

70 Eine Familie macht keine Angaben zum Einkommen, da die beiden Erziehungsberechtigten als gemeinsam Selbständige dieselbe Tätigkeit im etwa gleichen Zeitumfang ausüben, kann vermutet werden, dass auch das Bruttoeinkommen in etwa gleich ist.

Landsberg am Lech) und zwei im Regierungsbezirk Stuttgart (Landkreis Esslingen). Das Sample bewegt sich damit ausschließlich in den alten Bundesländern.
Zehn der 24 befragten Familien lebte zum Befragungszeitpunkt in einem Wohnort mit 20.001–100.000 Einwohnern, sechs in einem mit mehr als 100.000 Einwohnern, vier in einem mit 2.000–5.000 Einwohnern und jeweils zwei in einem Wohnort mit weniger als 2.000 bzw. mit 5001–20.000 Einwohnern. Es zählen sowohl Familien aus ländlichen als auch aus städtischen Wohnumgebungen zum Sample.
Drei befragte Elternteile aus zwei Familien geben an, dass sie keiner Religion angehören, alle anderen 45, dass sie katholisch bzw. evangelisch sind.

Tab. 1: Sozio-ökonomische Daten der befragten Familien (Teil I)

Nr.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Familienname (anonymisiert)	Adelt	Böck	Callweit	Drexler	Echter	Frinzel
Familienkonstellation	Verheiratet, 4 Kinder	Verheiratet, 2 Kinder	Verheiratet, 2 Kinder	Verheiratet, Patchwork[71]	Verheiratet, 2 Kinder	Verheiratet, 3 Kinder
Alter der im Haushalt lebenden Personen (in Jahren)	*Mutter:* 45 *Vater:* k.A.	*Mutter:* 35 *Vater:* 43	*Mutter:* 43 *Vater:* 45	*Mutter:* 40 *Vater:* 42	*Mutter:* 39 *Vater:* 44	*Mutter:* 38 *Vater:* 40
	Töchter: 9, 13, 15 *Sohn*: 17	*Töchter*: 10, 5	*Tochter*: 8 *Sohn*: 11	*Töchter*: 10, 7, 3	*Töchter*: 9, 7	*Töchter*: 10, 6 *Sohn*: 2
Schulabschluss, derzeit ausgeübte Tätigkeit, ggf. zuvor ausgeübte Tätigkeit/ Ausbildungsabschluss	*Mutter:* Realschule Hausfrau (Krankenschwester)	*Mutter:* Gymnasium Realschullehrerin	*Mutter:* Gymnasium Sportlehrerin	*Mutter:* Gymnasium Qualitätsmanagerin[72]	*Mutter:* Gymnasium Tagesmutter (Diplompädagogin)	*Mutter:* Gymnasium Hausfrau (Grundschullehrerin)
	Vater: Gymnasium Facharzt	*Vater:* Gymnasium Informatiker (Geschf.)	*Vater:* Hauptschule Disponent (ltd. Ang.)	*Vater:* Gymnasium Produktmanager (Hochschulabschluss)	*Vater:* Realschule Servicefachberater (abgeschl. Lehre)	*Vater:* Realschule Polizeibeamter (mittl. Dienst)
Arbeitsstunden berufl. (pro Woche)	*Mutter:* 0	*Mutter:* 25–34	*Mutter:* 25–34	*Mutter:* 1–14	*Mutter:* 1–14	*Mutter:* 0
	Vater: > 60	*Vater:* 43–60	*Vater:* 43–60	*Vater:* 43–60	*Vater:* 35–42	*Vater:* 35–42
Haushaltsnettoeinkommen (EUR/Mon.)	k.A.	4.001–5.000	3.001–4.000	3.001–4.000	1.501–2.000	3.001–4.000

71 Die Eltern haben eine gemeinsame, dreijährige Tochter, weiterhin brachte die Mutter eine zum Befragungszeitpunkt zehnjährige Tochter in die Ehe mit, die jedes zweite Wochenende bei ihrem getrennt lebenden Vater verbringt. Die siebenjährige Tochter des Vaters ist jedes Wochenende in Familie Drexler.

72 Ausbildung an einer Fach-, Meister- oder Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie

Tab. 2: Sozio-ökonomische Daten der befragten Familien (Teil II)

Nr.	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
Familienname (anonymisiert)	Grenz	Hartl	Illner	Jenner	Krumm	Lechner
Familien-konstellation	Verheiratet, 3 Kinder	Verheiratet, 3 Kinder	Verheiratet, Patchwork[74]	Verheiratet, 2 Kinder	Verheiratet, 2 Kinder	Verheiratet, Zwillinge
Alter der im Haushalt lebenden Personen (in Jahren)	*Mutter:* 40 *Vater:* 42	*Mutter:* 46 *Vater:* 48	*Mutter:* 42 *Vater:* 45	*Mutter:* 40 *Vater:* 41	*Mutter:* 40 *Vater:* 40	*Mutter:* 49 *Vater:* 51
	Söhne: 10, 14, 18	*Töchter*: 14, 19 *Sohn*: 9	*Töchter*: 9, 16	*Töchter*: 10, 13	*Töchter*: 9, 7	*Tochter*: 9 *Sohn*: 9
Schulabschluss, derzeit ausgeübte Tätigkeit, ggf. zuvor ausgeübte Tätigkeit/ Ausbildungs-abschluss	*Mutter:* Realschule Hausfrau (abgeschl. Lehre)	*Mutter:* Realschule Versicherungskauffrau	*Mutter:* Gymnasium Verwaltungsangestellte (abgeschl. Lehre)	*Mutter:* Realschule Erzieherin	*Mutter:* Gymnasium Sekretärin (Fachhochschulabschl.)	*Mutter:* Realschule Erzieherin
	Vater: Gymnasium Polizeibeamter (geh. Dienst)	*Vater:* Fachobersch. Versicherungsmakler[73]	*Vater:* Realschule Pflegedienstfachkraft (ltd. Ang.)	*Vater:* Hauptschule Disponent	*Vater:* Fachobersch. Leiter eines Ingenieurbüros (ltd. Ang.)[75]	*Vater:* Gymnasium Antriebstechniker (Geschf.)
Arbeitsstunden berufl. (pro Woche)	*Mutter:* 0	*Mutter:* 15–24	*Mutter:* 15–24	*Mutter:* 1–14	*Mutter:* 15–24	*Mutter:* 35–42
	Vater: 35–42	*Vater:* 43–60	*Vater:* 35–42	*Vater:* 43–60	*Vater:* 43–60	*Vater:* 43–60
Haushaltsnetto-eink. (EUR/ Mon.)	3.001–4.000	3.001–4.000	3.001–4.000	3.001–4.000	k.A.	3.001–4.000

Auch wenn das Sample statistisch nicht repräsentativ ist, so wird hier – abgesehen von den genannten, vorwiegend aus Gründen der Vergleichbarkeit festgelegten, dem Sample nicht inhärenten Merkmalen – eine für die Fragestellung relevante Heterogenität berücksichtig. Eine Erweiterung der Untersuchung auf in Deutschland lebende Familienkerne nicht-deutscher Nationalität und vielfältigen Religionen sowie der Einbezug von weiteren Familienformen (auch Adoptivfamilien usw.), Familienkerne mit ausschließlich arbeitssuchenden Erziehungsberechtigten, Hausmännern und weiblichen Hauptverdienern und unter Betrachtung von sozialen Milieus wäre in einem nächsten Schritt interessant.

73 Ausbildung an einer Fach-, Meister- oder Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie

74 Die Eltern haben eine gemeinsame, neunjährige Tochter. Die 16-jährige Tochter der Mutter lebt im Haushalt, während die beiden Söhne des Vaters (15 und 17 Jahre alt) Hausverbot haben. Er trifft sich – i.d.R. gemeinsam mit der neunjährigen Tochter – sporadisch mit den Söhnen für Unternehmungen.

75 Ausbildung an einer Fach-, Meister- oder Technikerschule, Berufs- oder Fachakademie

Tab. 3: Sozio-ökonomische Daten der befragten Familien (Teil III)

Nr.	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**
Familienname (anonymisiert)	Mutzke	Naser	Ortlof	Peitz	Quast	Richter
Familienkonstellation	Verheiratet, 3 Kinder	Verheiratet, 2 Kindern	Verheiratet, 1 Kind	Verheiratet, 2 Kinder	Verheiratet, 2 Kinder	Verheiratet, 3 Kinder
Alter der im Haushalt lebenden Personen (in Jahren)	*Mutter:* 37	*Mutter:* 42	*Mutter:* 39	*Mutter:* 40	*Mutter:* 35	*Mutter:* 40
	Vater: 37	*Vater:* 45	*Vater:* 41	*Vater:* 44	*Vater:* 40	*Vater:* 41
	Tochter: 9			*Tochter*: 5	*Tochter*: 9	*Tochter*: <1
	Söhne: 6, 3	*Söhne*: 10, 16	*Sohn*: 10	*Sohn*: 10	*Sohn*: 7	*Söhne*: 10, 5
Schulabschluss, derzeit ausgeübte Tätigkeit, ggf. zuvor ausgeübte Tätigkeit/ Ausbildungsabschluss	*Mutter:* Gymnasium	*Mutter:* Realschule	Mutter: Gymnasium	*Mutter:* Realschule	*Mutter:* Hauptschule	*Mutter:* Gymnasium
	Realschullehrerin	Kauffrau	Hausfrau (Speditionskauffrau)	Hausfrau (abgeschl. Lehre)	Gebäudereinigerin (abgeschl. Lehre)	Gymnasiallehrerin
	Vater: Gymnasium	*Vater:* Hauptschule	*Vater:* Hauptschule	*Vater:* Hauptschule	*Vater:* Hauptschule	*Vater:* Gymnasium
	Realschullehrer	Kaufmann	Elektrotechnikermeister	Berufskraftfahrer	Berufskraftfahrer	Gymnasiallehrer
Arbeitsstunden beruflich (pro Woche)	*Mutter:* 1–14	*Mutter:* 35–42	*Mutter:* 0	*Mutter:* 0	*Mutter:* 1–14	*Mutter:* 35–42
	Vater: 25–34	*Vater:* 35–42	*Vater:* 35–42	*Vater:* 43–60	*Vater:* 35–42	*Vater:* 35–42
Haushaltsnetto-eink. (EUR/ Mon.)	3.001–4.000	k.A.	2.501–3.000	1.501–2.000	2.501–3.000	4.001–5.000

Tab. 4: Sozio-ökonomische Daten der befragten Familien (Teil IV)

Nr.	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**
Familienname (anonymisiert)	Schaller	Taubner	Uhl	Vogler	Wagner	Xanten
Familienkonstellation	Verheiratet, 3 Kinder	Verheiratet, 3 Kinder	Verheiratet, Zwillingen	Verheiratet, 3 Kinder[76]	Unverheiratet, 1 Kind	Verheiratet, 3 Kinder
Alter der im Haushalt lebenden Personen (in Jahren)	*Mutter:* 42	*Mutter:* 39	*Mutter:* 38	*Mutter:* 47	*Mutter:* 42	*Mutter:* 34
	Vater: 44	*Vater:* 40	*Vater:* 38	*Vater:* 44	*Vater:* 37	*Vater:* 47
	Töchter: 7, 15	*Tochter*: 11		*Tochter*: 13	*Tochter*: 10	*Töchter*: 10, 5
	Sohn: 10	*Söhne*: 10, 5	*Söhne*: 10, 10	*Söhne*: 10, 16		*Sohn*: 8
Schulabschluss, derzeit ausgeübte Tätigkeit, ggf. zuvor ausgeübte Tätigkeit/ Ausbildungsabschluss	*Mutter:* Gymnasium	*Mutter:* Gymnasium	*Mutter:* Hauptschule	*Mutter:* Gymnasium	*Mutter:* Realschule	*Mutter:* Realschule
	Grundschullehrerin	Hauptschullehrerin	Hausfrau (Einzelhandelskauffrau)	Hausfrau, (Krankenschwester)	Berufskraftfahrerin	Erzieherin
	Vater: Hauptschule	*Vater:* Gymnasium	*Vater:* ohne	*Vater:* Gymnasium	*Vater:* Realschule	*Vater:* Gymnasium
	Fluggerätemechaniker	Zollamtsrat	Lagerist	Elektrotechniker (ltd. Ang.)	Zimmerer (selbständig)	Diplomgeologe
Arbeitsstunden beruflich (pro Woche)	*Mutter:* 15–24	*Mutter:* 15–24	*Mutter:* 0	*Mutter:* 0	*Mutter:* 15–24	*Mutter:* 15–24
	Vater: 35–42	*Vater:* 35–42	*Vater:* 35–42	*Vater:* > 60	*Vater:* 43–60	*Vater:* 43–60
Haushaltsnetto-eink. (EUR/ Mon.)	4.001–5.000	4.001–5.000	1501–2000	5.001–7.500	4.001–5.000	3.001–4.000

76 Der Vater lebt aus beruflichen Gründen werktags räumlich getrennt von der Familie.

8.7 Datenaufbereitungs- und Auswertungsverfahren

8.7.1 Aufbereitung der Daten

Die Interviews sowie die Familiengespräche wurden während der Erhebung auf Tonband aufgezeichnet – die Familiengespräche zusätzlich auf Video – und anschließend auf der Basis von für das Projekt erstellten Transkriptionsregeln und der jeweils zum Leitfaden passenden Vorlagendatei transkribiert[77]. Aus zeitökonomischen Gründen waren die Fragen des jeweiligen Leitfadens bereits in einer entsprechenden Vorlagendatei enthalten; diese wurden aber im Rahmen der Transkription des jeweiligen Interviews bzw. Familiengesprächs an den genauen Wortlaut des Interviewers angepasst. Nonverbale Auffälligkeiten – auch visuelle aus den Videos – wurden während der Transkription in runden Klammern an der entsprechenden Transkriptionsstelle vermerkt (Transkriptionsanweisungen vgl. Anhang A1; vgl. dazu z.B. Dittmar 2004, Langer 2013, Kuckartz 2016, S. 164–171, Dresing/Pehl 2018), und z.T. im Rahmen der Kategorisierung und Interpretation nachträglich als Transkriptionsmemos in MaxQDA ergänzt.

Im Transkriptionsprozess wurden die Interviews von den transkribierenden Personen anonymisiert, das heißt, Ortsnamen, Personennamen und ähnliches wurden ersetzt durch „(Heimatort)", „(Nachbarin)" und so weiter, um den Datenschutz sicherzustellen. Außerdem wurden den Befragten bereits vor Beginn des Interviews eine Kennung zugeordnet, die sich aus dem Kürzel für die Art des Familienmitglieds, also Vater (V), Mutter (M) oder Kind (K)[78], und der zweistelligen Familiennummer (zum Beispiel „01"), zusammensetzt. So hat der Vater der Familie mit der Nummer „01" die Versuchspersonennummer „V(01)". Auf diese Art können die Familienmitglieder trotz Anonymisierung einer Familie zugeordnet und untereinander verglichen werden. Für die Interpretation erfolgte eine alphabetische Anonymisierung der Namen, d.h. in Familie 01 beginnen sowohl Familienname als auch die Vornamen mit dem Buchstaben A, in Familie 02 mit B usw. (vgl. Müller/Krinninger 2016).

Die Interviewer hatten die Möglichkeit, Auffälligkeiten oder Ähnliches als Kurzmemo schriftlich auf dem Interviewleitfaden oder dem Bogen zum Familiengespräch zu notieren, die Transkribierenden auf einem gesonderten Blatt. Diese Notizen wurden an passender Stelle berücksichtigt, z.B. in MaxQDA als Memos an das jeweilige Interview bzw. Familiengespräch angefügt oder erste Interpretationsansätze in einer Kreuztabelle vermerkt, so dass sie bei der Interpretation zum Tragen kommen konnten. Nach Fertigstellung der Transkripte wurden jeweils alle darin enthaltenen, durch einen Punkt gekennzeichneten Sätze in Asksam nummeriert, das Ergebnis dann in MaxQDA 2007 importiert und nach Familien gruppiert.

Weiterhin wurden die im Rahmen der Einzelinterviews gemalten Bilder (vgl. Kapitel 8.3) eingescannt, ggf. Beschriftungen anonymisiert und in Zusammenschau mit dem Transkript ausgewertet, um Fehlinterpretationen zu verhindern – etwa bei der Interpretation einer großen räumlichen Distanz eines Familienmitglieds, die z.T. laut Studienteilnehmer lediglich mangelnder Zeichenfähigkeiten geschuldet ist oder einer Umplanung des Bildes im Zeichenverlauf.

77 In drei Fällen (V(03), K2(08), V(13)) wurde das Interview nicht vollständig aufgezeichnet, in einem davon konnte die Fehlstelle durch den Interviewer direkt im Anschluss aus dem Gedächtnis protokolliert werden.

78 Weiterhin wurde bei den Kindern eine Differenzierung der Kürzel durch Nummerierung vorgenommen. Kinder, die zum Befragungszeitpunkt eine vierte Schulklasse besuchten, erhielten das Kürzel K1 – bei mehreren solchen Kindern K1a und K1b. Geschwisterkinder wurden fortlaufend – beginnend mit dem jüngsten hin zum ältesten Geschwister – nummeriert, also K2, K3, K4.

Die Daten aus den Fragebögen wurden in Excel – in sinnvollen Teilen auch in MaxQDA und Kreuztabellen – eingepflegt. Auch die Q-sort-Daten wurden in Excel eingegeben und dort ergänzend zu MaxQDA ausgewertet.
Die Datenbasis des MoKKiE-Projektes besteht insgesamt aus 100[79] gemalten Bildern, 48 Elternfragebögen, dem Forschungstagebuch, 102 Einzelinterviews und zugehörigen Interviewbögen, auf denen die Q-sort-Reihenfolge sowie Memos durch den jeweiligen Interviewer vermerkt wurden, sowie 24 Familiengesprächen, ebenfalls z.T. mit Memovermerken auf den zugehörigen Bögen v.a. zu der Zeit zwischen den Interviews und dem Familiengespräch. Der Umfang beträgt 2168 Seiten Transkript aus den Einzelinterviews und den Familiengesprächen.

8.7.2 Datenauswertung mittels Inhaltsanalyse

Die Wahl der Auswertungsmethode fiel auf ein vorwiegend qualitativ-inhaltsanalytisches Verfahren nach Mayring (2003) und Kelle/Kluge (2010), da u.a. bei der beschriebenen Fülle von Datenmaterial ein systematisches, von außen nachvollziehbares Vorgehen unerlässlich ist. Trotz Systematisierung und Ausgangstheorie handelt es sich um keine Beschränkung auf ein subsumptionslogisches Vorgehen: Bereits vor Auswertungsbeginn wurde in einem größeren Forschungskontext – u.a. zur Ermöglichung von Häufigkeitszählungen[80] z.T. orientiert an der Struktur des Leitfadens – durch die Forschungsfragen und begrifflich-analytische Explikation des theoretischen Vorwissens ein vorläufiges, grobes Kategoriensystem entworfen, welches auf der Basis von ca. 20% des empirischen Datenmaterials (fünf Familien) jeweils durch die Autorin und ein bis zwei weitere Auswerter mehrmals angepasst, mit Subkategorien gefüllt und durch neue Kategorien erweitert und dann erprobt wurde. Die Auswerter legten dabei erste Kategorisierungen und Paraphrasierungen des bearbeiteten Datenmaterials sowie eventuelle Änderungsvorschläge zum Kodierschema vor und verständigten sich in gemeinsamen Treffen über ihre bisherigen Ergebnisse und Auswertungen unter Berücksichtigung ihres Vorverständnisses und Kontextwissens sowie Schwierigkeiten. Das Kodierschema wurde dadurch präzisiert, erweitert, ggf. auch modifiziert und/oder teilweise verworfen. Nach der Revision des Kodierschemas, das nun nicht nur die Codes selbst, sondern auch deren Definitionen, Ankerbeispiele und entsprechende Kodierregeln enthält (vgl. Anhang A3) – diese und weitere wurden darüber hinaus im Forschungsprozess außerhalb von MaxQDA bei Bedarf ergänzt (vgl. Anhang A2) –, fand der endgültige Materialdurchgang unter Berücksichtigung des Forschungstagebuchs und der Memos der Interviewer in den Fragebögen statt. Bei der Auswertung der Familiengespräche wurden immer auch die Videoaufzeichnungen zur Kategorisierung und Interpretation zusätzlich zum Transkript hinzugezogen, da ein Text allein die Interaktion nicht ausreichend abbildet, und nicht nur inhaltliche, sondern auch kommunikationsbezogene Kategorien vergeben.
Der Materialdurchgang wurde jeweils von der Autorin und einem von vier weiteren Auswertern unabhängig voneinander durchgeführt. Diese doppelte Kodierung war nötig, um sich durch die Einbeziehung verschiedener Beobachterperspektiven und Vorverständnisse in den Auswertungsprozess intersubjektiver Überprüfbarkeit anzunähern und eine konsensuelle Validierung zu erreichen. In anderen Studien erwies sich diese „Dezentrierung der Deutungsmacht durch ein Auswertungsteam“ (Brake 2006, S. 78) z.B. besonders im Hinblick auf die altersbezogene Zusammensetzung des Forschungsteams als relevant (vgl. ebd.), so dass auch im MoKKiE-Pro-

79 Ein Vater konnte auf Grund eines einbandagierten Armes keine Zeichnung anfertigen, ein anderer verweigerte die Aufgabe.
80 Solche werden im Rahmen dieser Arbeit nur vorgestellt, soweit für die Fragestellung sinnvoll.

jekt eine solche und weitere Varianzen etwa bzgl. Geschlecht und dem Vorhandensein eigener Kinder bei der Zusammenstellung des Auswertungsteams nach Möglichkeit berücksichtigt wurden. Etappenweise wurden die doppelten Kodierungen verglichen, Unterschiede diskutiert und argumentativ beseitigt oder ggf. diverse Interpretationsmöglichkeiten in einem Memo vermerkt.

Wenn eine der Subkategorien „nicht zuordenbar" häufig vergeben wurde, wurde im Nachhinein eine weitere Ausdifferenzierung dieser Subkategorie – etwa im Fall der abstrakten Regeln – außerhalb von MaxQDA vorgenommen. Andere Subkategorien wurden teilweise geclustert.

Außerdem wurde die Argumentation aus den Vignetten, den Familienregeln und den Situationen der erlebten Regelbrüche und Vorbildsituationen in einer sog. ‚Argumentationsstruktur' anhand der Codes, Paraphrasierungen und Memos auf den Punkt gebracht bzw. z.T. erst dort und in weiteren Synopsen paraphrasiert. Die in Excel eingepflegten Daten des Q-sort-Verfahrens wurden im Zusammenspiel mit den diesbezüglichen Angaben aus den Transkripten kategorisiert und interpretiert.

In einer Tabelle hielten alle Kodierer Auffälligkeiten und erste Interpretationsansätze je Familie zu den Themen „Doing Family", „Beziehungen/Interaktion", „Kategorizität/Moral" und „Sonstiges" fest, die dann in einer weiteren tabellarischen Übersicht ausdifferenziert wurde: Hier wurden alle Familien – untergegliedert in die einzelnen Mitglieder, die an der Studie teilgenommen haben – anhand von Kernaussagen und entsprechendem Verweis auf konkrete Textstellen der Transkripte vergleichend nebeneinander gestellt. Auf der Basis der Kreuztabellen in Kombination mit den Transkripten wurden dann Einzelfallanalysen auf Familienebene angefertigt und fallkontrastierend gegenübergestellt (vgl. Kelle/Kluge 2010).

Die vorliegende Interpretation wurde auf Basis dieser Systematisierungen und Einzelfallanalysen immer wieder unter Rückgriff auf die Transkripte und Video-Dateien vorgenommen. Die Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt.

D Ergebnisse der Untersuchung

Die Auswertung und auch die Ergebnisdarstellung bewegen sich auf drei verschiedenen Ebenen:

> Der Zusammenschau aller 102 befragten Personen sowie alters- bzw. geschlechtsbezogener Gruppen,
> aller 24 Familien auf der transindividuellen Ebene und
> dem Zusammenspiel einzelner Akteure in der jeweiligen Familie.

Anzumerken ist, dass die Falldarstellungen der einzelnen Familien jeweils ein Bild zeichnen, das z.T. über den Aspekt hinaus geht, unter dem sie zunächst dargestellt werden. Dies dient nicht nur dem Gesamtverständnis von Moralerziehung in den Familien, sondern diese Punkte werden an anderer Stelle aufgegriffen mit Verweis auf die jeweils betreffende Falldarstellung und können aus Sicht der Autorin nur im Gesamtzusammenhang adäquat verstanden werden.
In den nun folgenden Kapiteln der Ergebnisdarstellung wird, im Wechselspiel der genannten Ebenen, auf Geltungs- und Bedeutungszuschreibungen zu Regeln im Kontext von Moral und Konvention in Familien auf der abstrakten Ebene (Kapitel 9) und im Anschluss daran auf solche Regeln in der Familienaufführung eingegangen, und dabei die Bedeutung der dramaturgischen Dimension Goffmans (2017) exemplarisch illustriert (Kapitel 10), worauf in den weiteren Ausführungen aufgebaut wird. Daraufhin werden zunächst moralbezogene Kinderbilder sowie die Rollen von Kindern in der Moralerziehung (Kapitel 11), dann Elternbilder und -rollen im Rahmen von und in ihrer Konsequenz für Moralerziehung skizziert (Kapitel 12). Dabei wird die Frage bearbeitet, ob auch Kinder als Vermittler und moralische Vorbilder in Erscheinung treten, weiterhin besonders stark hervortretende, innerfamiliäre Konfliktherde im Kontext moralischer Regelverstöße aufgezeigt und eine Schnittstelle der Inhaltsebene von Moralerziehung und Macht in der Familie – nämlich moralbezogene Vorrechte – in unterschiedlichen Spielarten umrissen. Ein Fokus wird auf das Thema ‚Gewalt' im Familienkern gelegt und nach Legitimität und Regelgleichheit im Kontext moralbezogener Regelverstöße gefragt. Daraufhin werden Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen in einem ersten Versuch systematisiert (Kapitel 13) und abschließend die Ergebnisse anhand der Ausgangsfragestellungen der Arbeit zusammengefasst (Kapitel 14). Die Bedeutung der Dimension der ‚Dramaturgie von Moralerziehung' wird als verbindendes Element über die Kapitel hinweg deutlich.

9 Über die Bedeutung von moralbezogenen und konventionellen Regeln in Familien auf der höchsten Abstraktionsebene

9.1 Moralische Regeln aus Sicht der einzelnen Familienmitglieder

Auf die Frage „Welche Regeln sollten für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten?“[81] nennen alle der 96 Befragten[82] mindestens eine. Relativistische Vorstellungen werden in den Interviews von drei Personen wie folgt geäußert:
In Frage gestellt wurde v.a. die tatsächliche Anwendung der Regeln, d.h. es gibt demnach eine Differenz zwischen Sollen und Sein. Herr Richter antwortet wie folgt auf die Frage nach allgemeingültigen Regeln:

> „Herr Richter: Gibt es die? (lacht) Also, (Pause) ich meine, es gibt doch dieses Grundgesetz, dass man sagt, die Würde des Menschen ist unantastbar. Und das ist praktisch einfach eine Regel, wo ich sage, das, SOLLTE, auf der ganzen Welt befolgt werden. Es wird halt leider nicht befolgt.“ (Int90, 151–154)[83]

Relativistische Reflektionen mit Blick auf das Sollen werden von Herrn Schaller geäußert, dann aber wieder verworfen: Er sieht Regeln in Zusammenhang mit Fremdzwang und Hörigkeit – Eigenschaften, die er „Deutschen“ im Vergleich zu ‚Südländern‘ zuschreibt (Int95, 1014–1023). Auf die Frage nach allgemeingültigen Regeln sagt er:

> „Herr Schaller: Welche Regeln? Die erste Regel würde ich sagen, Achtung vor den anderen zu haben. Also im Prinzip jeder vor jedem ein bisschen Achtung hat, weil wenn jeder vor jedem ein bisschen Achtung hat, wird es, nicht so viele Gewaltverbrechen oder überhaupt Gewalt auf der Welt geben. Also, das wäre die höchste Regel.“ (Int95, 174–177)

Daraufhin reflektiert er, dass es auf Grund unterschiedlicher Kulturen und Religionen keine weltweit gültigen Regeln gibt (Int95, 213–222). Im Erzählen zu den Religionen kommt er dann aber wieder zu dem Schluss, dass der Schutz des Planeten „vielleicht“ doch global als Regel gelten sollte:

> „Herr Schaller: Das ist eine/Zahl/die, weltweit, auch wieder ist. Das wäre vielleicht eine Art Regel, man sollte seinen Planeten besser, na ja, besser behandeln. […] Weil es jeden angeht.“ (Int95, 234–238)

D.h. trotz relativistischer Äußerungen werden dennoch allgemeingültige Regeln konkludiert.
Eine letzte Auffälligkeit zeigt sich in Familie Wagner, in der moralische Regeln scheinbar selbstverständlich sind und daher nicht als Regeln zwischen den Eltern zählen (vgl. ausführlicher Kapitel 10.3.1).
Es lässt sich also insgesamt festhalten, dass alle Befragten allgemeingültige Sollenszuschreibungen zu Regeln im Abstrakten treffen. 17 von 97 Befragten beziehen sich bei der offenen Frage nach Regeln, die für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten sollten, explizit auf die zehn

81 Zur Begründung der Formulierung dieser Fragestellung vgl. Kapitel 8.5.1.
82 Den Kindern unter fünf Jahren und versehentlich einer Siebenjährigen wurde die Frage nicht gestellt.
83 Die Zitation der Daten wird im Folgenden mit der Angabe der Textstelle im Transkript, auf die Bezug genommen wird, belegt anhand der Interviewnummer und der Satznummerierung, z.B. Int90, 151–154 entspricht Interview 90, Sätze 151 bis 154.

Gebote, 15 auf Gesetze[84]. Insgesamt am häufigsten[85] wird auf die Frage, welche Regeln für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten sollten, folgende genannt: „Man soll niemanden verletzen" (23 von 97 Befragten), gefolgt von „Man soll nicht stehlen" und „Man soll nicht töten" (jeweils 22), „Man soll sich respektvoll verhalten" (21) und „Man soll nicht lügen" (18). Das Spektrum umfasst neben Regeln, die sich in der Bibel finden (z.B. Man soll Gott ehren [4], Nächstenliebe [1]) oder in Gesetzbüchern (z.B. Umweltschutz [6], Verkehrsregeln [3], Nicht Betrügen [3], keine Brandstiftung [2], keine Sachbeschädigung [2], Niemanden Entführen [2], Einhalten von Rauchverboten [1], Waffenbesitz und -benutzung nur mit Waffenschein [1]) auch allgemeine Regeln zum Sozialverhalten wie Toleranz/Gleichwürdigkeit (12), die goldene Regel (9), Helfen (5), Frieden (5), gutes Sozialverhalten allgemein (4), Gerechtigkeit (4), Schadensvermeidung (2), Einhalten von Versprechen (2), nicht streiten (2).
Interessant ist, dass auch der Regel der Freundlichkeit bzw. Höflichkeit bei der offenen Frage z.T. kategorische Geltung zugeschrieben wurde (8: 6 Mütter, 1 Vater, 1 Geschwisterkind). Dabei werden – abgesehen von einer Ausnahme, bei der es darum geht, ‚bitte' und ‚danke' zu sagen – keine einzelnen, kulturbedingten Konventionen angeführt, sondern die Regel bleibt mit ‚nett, lieb, höflich und freundlich miteinander umgehen' im Abstrakten.
Von den männlichen Viertklässler wird am häufigsten die Regel des Verletzens angeführt (7 von 12) – in 5 der 7 Fälle wird die Regel als körperliches Verletzen expliziert, in den anderen beiden Fällen umfasst die Explikation körperliches und psychisches Verletzen –, während nur 3 von 14 der Viertklässlerinnen die Regel des Verletzens an dieser Stelle nennen, immer in der körperlichen Explikation. Diese Tendenz zeigt sich auch bei den Geschwisterkindern – 4 von 17 weiblichen und 4 von 11 männlichen nennen die Regel des Nicht-Verletzens von sich aus als allgemeingültig – und bei den Eltern: nur 1 von 24 Müttern nennt die Regel des Verletzens sowie 4 von 24 Vätern. Da die Fallzahlen hier sehr gering sind, kann die Häufigkeit höchstens als Indiz betrachtet werden, das bei der weiteren Auswertung im Auge behalten wird.
Die Viertklässlerinnen führen am häufigsten die Regel des Nicht-Tötens an (7 von 14; Nennung durch die männlichen Viertklässler: 4 von 12). Im Gegensatz zu den Kindern nennen die Eltern vorwiegend die Regel des Respekts (19 von 48 Befragten; Kinder: 2 von 49).
Hinsichtlich der Anzahl der 205 genannten Regeln insgesamt, ergaben sich darüber hinaus keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Generationen.
Begründet werden die Regeln vorwiegend mit Gemeinschaftserhaltung (61), gefolgt von Schadensvermeidung (57), Glück aller (35) und Pragmatismus (als Cluster der Subkategorien Lebensvereinfachung [24] und nicht zielführend [5]). Während die Eltern häufiger mit dem Glück aller (Eltern: 29, Kinder: 6) und Lebensvereinfachung (Eltern: 21; Kinder: 3) argumentieren, nennen die Kinder häufiger den Grund der Schadensvermeidung (Eltern: 11; Kinder: 46).

9.2 Zur Differenzierung zwischen Moral und Konvention in den Familien – Ergebnisse des Q-sort-Verfahrens

Im Folgenden geht es um die Frage, ob die Befragten zwischen moralischen Regeln, also das soziale Miteinander betreffende Regeln, denen sie Allgemeingültigkeit zuschreiben, und konventionellen Regeln, die nur in einem bestimmten Rahmen gelten, unterscheiden (vgl. z.B.

84 Es wird nicht bei jeder Regel explizit erwähnt, auf welchen Normhintergrund sich der jeweilige Befragte ggf. bezieht, weshalb eine diesbezügliche Häufigkeitszuordnung der einzelnen Regeln nicht erstellt werden kann – dies war auch nicht die Fragestellung.

85 Es ist zu beachten, dass mehrere Regeln pro Befragtem genannt werden konnten.

Turiel 1983). Weiterhin wird die Frage nach der Bedeutung von Regeldeutungen als Basis der Geltungszuschreibungen zu Regeln gestellt.
Die Kinder unter sechs Jahren sollten keine Kärtchen im Sinne der Q-sort-Methode, die ab sechs Jahren angewendet wurde, sortieren, da zu erwarten wäre, dass die Aufgabe der Herstellung dieser Relationen die Kinder überfordern würde. Sie sollten stattdessen angeben, ob die jeweilige Regel, wenn eine Autorität dies erlaubt, gebrochen werden darf (vgl. Kapitel 8.5.1). Anders als bei Turiel (1983) unterscheiden die 5 befragten Kinder im Alter zwischen vier und fünf Jahren hier nicht wie erwartet zwischen Regeln der Moral und der Konvention: 2 der Kinder geben an, man dürfe keine der aufgeführten Regeln brechen, auch wenn eine Autorität dies erlaubt, die anderen 3 formulieren, man dürfe keine der Regeln außer der Duzen-Regel (bzw. mit Vornamen ansprechen) brechen. Keines der Kinder gehört einer der Familien an, in welchen die Eltern Konventionen als besonders wichtig beschreiben. Vielmehr kann die Argumentation insgesamt bei allen 5 Kindern auf der Basis von Kohlbergs Stufenmodell interpretiert werden, demzufolge sich Kinder mit circa fünf Jahren auf Stufe eins bewegen, bei der sie sich an Autoritäten, Lohn und Strafe orientieren, z.B.:

„Interviewer: Stell dir vor, es gibt eine Familie, da erlaubt der Vater, dass man Spaghetti mit den Fingern isst. Ist es richtig oder falsch, wenn man das dann macht?
Pia: Falsch.
Interviewer: Warum?
Pia: Dann hat man dreckige Finger und das mag mein Papa und meine Mama sowieso nicht, dass ich das so mache. Und das darf man nicht, weil sonst kriegt man ganz orange Finger. Es ist eklig." (Int125, 100–102)

Die Autorität, die die Regel in der jeweiligen Aufgabenstellung erlaubt, ist nicht die Autorität des Kindes, also nicht die, die für es zählt, was vermutlich das Urteil beeinflusst. Es geht den Kindern in der Argumentation der Konventionen v.a. darum, niemanden zu verärgern, z.T. wird erwähnt, dass Sanktionen folgen könnten, obgleich die Fragen so formuliert sind, dass das Überschreiten der Regeln erlaubt ist, folglich keine Sanktionen zu erwarten sind. Es könnte sich also um ein Missverstehen der Fragestellung handeln, deutlich wahrscheinlicher scheint anhand der Argumentation, sofern vorhanden, aber, dass die Kinder im erlebten Regelrahmen und bzgl. eigener Autoritäten urteilen. Zum Teil sind die Kinder aber auch unsicher, können keine Gründe für ihre Entscheidung nennen (z.B. Int11, 106, Int92, 130–144). D.h. es deutet sich weiterhin an, dass für die befragten Kinder – eines davon vier, die anderen fünf Jahre alt – dieser Teil der Befragung tendenziell noch eine Überforderung darstellt, obwohl dies in anderen Studien mit Kindern im Vorschulalter nicht der Fall zu sein scheint (vgl. Nunner-Winkler 2000b). Allerdings handelt es sich hier mit 5 Kindern um eine äußerst geringe Fallzahl, wobei es durchaus auffällig ist, dass keines der Kinder zwischen Moral und Konvention – wie in den anderen, genannten Studien – unterscheidet.
Insgesamt legen 78 der 97 Befragten im Alter ab 6 Jahren (47 der 48 Eltern und 31 der 49 Kinder) die Q-sort-Kärtchen insofern wie auf Grund der Studien u.a. von Turiel (z.B. 1983; vgl. Kapitel 3) erwartet, als dass die Regeln nicht lügen, nicht stehlen, nicht verletzen und sich nicht selbstsüchtig verhalten auf die ersten vier Ränge verteilt wurden, ‚fremde Erwachsene nicht duzen', ‚Spaghetti nicht mit den Fingern essen', ‚anderen Menschen zur Begrüßung die Hand geben' sowie ‚sich festlich anziehen, wenn man auf einen Hochzeit geht', auf die letzten vier Ränge. Dies ist ein erstes Indiz für Unterscheidung von Moral und Konvention. Um der Fragestellung weiter nachzugehen, gilt es, die Regeldeutungen näher zu betrachten:

18 der 49 Kinder (2 davon sind zum Befragungszeitpunkt 14–16 Jahre alt, 16 sind 7–11 Jahre alt), also über ein Drittel der Kinder, und ein Vater legen die Reihenfolge nicht wie beschrieben. Der betreffende Vater hat offenbar die Aufgabe missverstanden und ordnet die Kärtchen in einer zeitlichen Reihenfolge:

„Herr Uhl: Bevor ich (.) über den Menschen vielleicht auch die Unwahrheit erzähle (.) oder den anlüge, komme ich ja zuerst einmal zu dem und begrüße ihn; also das erste ist die Begrüßung und dann lüge ich ihn vielleicht dann auch an." (Int107, 151f, vgl. auch 147)

Gründe für die abweichende Legung bei den Kindern stehen in 5 Fällen in Zusammenhang mit Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung[86], die anderen 13 Fälle hingegen sind inhaltlicher Natur: Hier sind v.a. Regeldeutungen zentral sowie moralbezogene Begründungen von Konventionen bzw. Zuordnung der Konvention zu einer moralischen Regel. Dies wird hier kurz ausgeführt:

a) Regelsystematisierung
Teilweise subsummieren die Befragten Regeln unter andere Regeln oder stellen sie auf andere Art in Zusammenhang mit einer anderen Regel. Zum Beispiel werden alle nach Turiel (1983) konventionellen Regeln (also die Regeln bzgl. Spaghetti, Hochzeit, Duzen und Hand geben) in insgesamt 28 der 97 Fälle mit Respekt begründet. Dies führt jedoch nur in einem Fall dazu, dass der betroffenen Konvention auf Grund ihrer Zuordnung zu einer moralischen Regel auch selbst kategorische Gültigkeit zugeschrieben wird:

„Wiebke: Weil wenn man (.) ‚Sie' sagt, dann ist das einfach, dann hat man einfach mehr Respekt vor Erwachsenen, als wenn man ‚du' sagt.
Interviewer: Ja, und ist das etwas, das für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten sollte?
Wiebke: Ja, ich denke schon." (Int119, 218–220; vgl. z.B. auch Int123, 235–237)

So können konventionelle Regeln einen moralischen Stellenwert gewinnen.

b) Begrifflich abweichende Regeldeutungen
Weiterhin ist zu erwähnen dass in Einzelfällen in der Studie von den Befragten Regelexplikationen genannt werden, die von der üblichen Wortbedeutung abweichen. Etwa die Explikation von Selbstsucht als Selbstüberschätzung resp. Arroganz (Int39, 367–376) oder – im Kontext eines Regelverstoßes – von Toleranz als Respekt vor dem Bereich, und damit auch dem Eigentum des Anderen jeweils durch eine Mutter (Int79, 600–656).

c) Umfang der Regeldeutung:
Von größter Bedeutung zeigt sich die Regeldefinition durch die Befragten mit Blick auf den Umfang: Manche Regeln werden von einem Teil der Befragten weit, von anderen eng definiert, was sich auf die Geltungszuschreibung zu einer Regel auswirken kann. Wird beispielsweise die Regel ‚Man soll niemanden verletzen' so definiert, dass Notwehr nicht darunter fällt, wird diese Regel wahrscheinlicher als kategorisch gültig bewertet als wenn Notwehr als der Regel inhärent

86 Die Schwierigkeiten bestanden etwa, weil die Aufgabenstellung nicht verstanden wurde (es wurde differenziert, welche Regel man selbst häufiger einhält, bzw. einhalten kann), in einem Fall vermutlich in einer Leseschwäche resp. kognitiven oder situativen Überforderung eines Sechsjährigen – die Aufgabe konnte auch durch Vorlesen durch den Interviewer nicht überwunden werden- und in einem anderem in einem Widerspruch zwischen den verbalen Äußerungen und der Legung, weiterhin scheint der Verweis des Interviewers auf einen noch freien Platz beim Legen die befragte Person missverständlich beeinflusst zu haben.

betrachtet wird. Vor allem deshalb finden sich auch in Fällen, in denen die Reihenfolge wie erwartet gelegt wird, bedingte Gültigkeitszuschreibungen zu den ersten vier Regeln. Bei den Ausnahmen, in denen ein Bruch der Regeln des Nicht-Stehlens, -Lügens, -Verletzens[87] und des Sich-Nicht-Selbstsüchtig-Verhaltens als legitim erachtet wird, handelt es sich meist um Fälle, in denen eine Kollision mit einer anderen Regel antizipiert wird und zugunsten dieser kollidierenden Regel entschieden wird, etwa stehlen zur Existenzsicherung (z.B. Mundraub) wird von 6 Befragten als legitime Ausnahme benannt. Die Deutung der Regel, dass man sich nicht selbstsüchtig verhalten soll, bewegt sich zwischen „Rücksichtnahme" (z.B. Int18, 134f) und völliger Selbstaufgabe (z.B. Int101, 259–264).
Die Geltung der Regel des Nicht-Lügens wird zudem auch über Regelkollisionen hinaus im Umfang eingeschränkt, mit Blick auf folgende zwei Aspekte:

- Lustige Lügengeschichten – wie sie etwa von Walter Moers Figur ‚Käpt'n Blaubär' erzählt werden –, Aprilscherze u.ä. (z.B. Int57, 377–399)
- Etikettenschwindel (vgl. Valtin/Walper 1995) in dem Sinne, dass es sich um keine echte Lüge handle, sondern um ‚schwindeln' (z.B. Int45, 105)

Berücksichtigt man nur die engen Definitionen, lässt also sog. Notlügen u.ä., Notwehr, Mundraub resp. Stehlen zur Existenzsicherung, ‚gesunden' Egoismus in insgesamt 12 relevanten Fällen außen vor, so unterscheiden 64 der 97 Befragten ab sechs Jahren klar zwischen Moral und Konvention, bei weiteren 15 deutet sich eine solche Unterscheidung an, wird aber nicht explizit – im Sinne von zwei Gruppen von Regeln – geäußert, was zusammengenommen rund 81% der Befragten ab sechs Jahren entspricht.

87 Die negative Pflicht des Nicht-Verletzens wird von 3 weiblichen und von keinem der männlichen Befragten ausschließlich mit Blick auf die psychische Komponente, von 29 der 97 Befragten ausschließlich mit Blick auf die körperliche – hier zeigt sich kein geschlechtsspezifischer Unterschied – und von 37 Studienteilnehmern mit explizitem Blick auf beide Aspekte gedeutet.

10 Moralische Regeln in der Familienaufführung

10.1 Werden moralische Regeln in Familien verhandelt?

Betrachtet man nun den weitgehenden Minimalkonsens bzgl. moralischer Regeln in den Familien auf Abstraktionsebene 1, so verwundert es nicht, dass in den Daten der Studie moralische Regeln als solche nicht verhandelt werden. Was durchaus z.T. verhandelt wird, ist die Verantwortlichkeit für Regelverstöße (z.B. Int38, 366–390, 424). Ferner wird im Fall von Versprechen resp. Abmachungen verhandelt, ob dies doch noch in der Situation eingehalten wird (z.B. Int39, 651–666). Ebenso wird über Feinabstimmungen einer Regel z.T. miteinander gesprochen, die Regel- bzw. Interessenskollisionen betreffen. Etwa in Familie Frinzel soll die Tochter Familieninterna nicht nach außen tragen, auch wenn sie damit die Wahrheit sagt, vermutlich zum Schutz der Familie. Dies wird durch den Vater vorgegeben, also die jeweilige Regel selbst wird auch hier nicht verhandelt (siehe Kapitel 10.3.2). Vor allem wird die Deutung der Situation als moralischer Regelverstoß diskutiert (z.B. Int22, 437–503) oder wer verantwortlich ist, z.B. im Familiengespräch, wenn Jana Jenner erklärt, dass sie sich im Rahmen eines Versprechensbruchs verletzt gefühlt hat:

„Jana: Das verletzt mich auch
Judith: Aber bei dieser Situation konnte ja der Papa nichts dafür, da wart ihr einfach zu spät dran, da war das Schwimmbad schon fast zu.Da kann der Papa ja nichts dafür!
Jana: (Judith)
Frau Jenner: Und wenn du jetzt diese Situation meinst, dann bin eigentlich ich schuld, weil der Papa da für mich in die Bresche gesprungen ist, weil eigentlich hatte ich das dir [zu Jana, MW] versprochen
Judith: Da ist eigentlich niemand schuld, weil es ist einfach so, man war, ihr wart zu spät dran." (Int54, 316–321)

Obgleich also ein weitgehender Konsens bzgl. als allgemeingültig betrachteten Sollenszuschreibungen zu Regeln auf der abstrakten Ebene in den Familien festzustellen ist, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese auch immer im Familienalltag zum Tragen kommen.

10.2 Situationsdefinitionen – Zwischen Regelbruch und Machtspiel

Moralische Regeln scheinen in Familien z.T. in konkreteren Alltagsregeln auf. Ein Beispiel ist das Zähneputzen, das dem Schutz des Akteurs dient oder der Regel, nicht auf der Couch zu hüpfen, um nicht das Eigentum der Familie zu beschädigen. Dieser Sinn wird jedoch in der jeweiligen Situation nicht immer von allen Akteuren der jeweiligen Regel als Hauptsituationsdefinition zugeschrieben. Hier werden Machtspiele sichtbar, die von den regelbrechenden Akteuren etwa als „Austricksen" definiert werden, bei denen es darum geht, gegenüber einer insgesamt als überlegen betrachteten Person situativ überlegen zu sein bzw. ein Können zu demonstrieren: Ein Beispiel, welches in 3 der 24 Familien als Austricksen durch die Kinder genannt wird, ist das Brechen der bereits genannten Regel des Zähneputzens. Die zehnjährige Bärbel erklärt dies zunächst mit Blick auf ihre Schwester als Regelbrecher:

„Bärbel: Und wenn jetzt unsere Mama meint, das glaube ich jetzt nicht, dass ich oder meine Schwester Zähne geputzt haben, dann geht sie hoch und schaut, ob die Zahnbürsten nass sind.
Interviewer: Ach so.
Bärbel: Ist ja logisch. Ja klar, so langsam kennt man dann den Trick und dann macht meine Schwester das immer nur nass." (Int10, 261)

Die Mutter hat also laut der Tochter einen „Trick", eine Strategie, das Spiel zu gewinnen. Wenn Bärbel selbst „erwischt" wird (Int10, 275), ist laut Bärbel „ihr Plan nicht aufgegangen" (Int10, 279). Ihre Gedanken, als sie in einer solchen Situation zur Strafe den Rest des Tages in ihrem Zimmer bleiben muss – laut der Mutter zwei Stunden (Int08, 178) –, beschreibt sie wie folgt:

„Bärbel: Dann habe ich mich erst einmal zu Tode gelangweilt und habe mir gedacht, Mist. Nächstes Mal muss ich die Zahnbürste aber nass machen." (Int10, 320f)

Für die Eltern hingegen geht es in diesen Situationen um einen Verstoß gegen die Regel des Nicht-Lügens. Der Vater geht von einem Unrechtsbewusstsein Bärbels aus (Int09, 164). Die Mutter gibt an, Bärbel verdeutlicht zu haben, dass nun Bärbels Glaubwürdigkeit beschädigt ist, erklärt aber auch ihre Überlegenheit als Mutter in der Situation:

„Frau Böck: Warum sie sich schlecht gefühlt hat? (lacht) Weil ich ihr drauf gekommen bin. Weil ich ja die moralisch übergeordnete Instanz in dem Moment bin und sie eins auf's Dach gekriegt hat, ganz einfach." (Int08, 172–174)

Dasselbe Spiel wird in Familie Quast und Familie Illner geäußert. Frau Illner sagt über die Tochter: „[...] sie hat sich tierisch gefreut, dass sie jetzt das geschafft hat, mich anzuschwindeln [...]" (Int45, 362). Damit ist das Spiel hier aber noch nicht beendet. In Familie Illner weist die Tochter die Mutter nach dem „Austricksen" ‚vorbildlich' darauf hin, dass sie die Mutter ausgetrickst hat, ihr hier überlegen war (Int45, 353–362). Es ist also nicht nur ein Können, sich an die Regeln zu halten, sondern auch, sie spielerisch zu brechen resp. zu umgehen. Derartige Könnens- und Machtdemonstrationen – vom Akteur als ‚Austricksen' interpretiert – zeigen sich in der Studie in Eltern-Kind-Beziehungen und unter Geschwistern – was nicht notwendigerweise bedeutet, dass diese nicht auch zwischen Eltern existieren: Etwa trickst in Familie Böck die jüngere Tochter Beate die ältere aus, mit unrichtigen Behauptungen, die Eltern hätten etwas erlaubt oder das Essen sei fertig (Int10, 724–736), ähnlich die jüngere Sabrina gegenüber ihrem Bruder Simon in Familie Schaller (Int96, 177, 183f, 202f). Diese Machtspiele im Kontext von moralbezogenen Regelbrüchen bewegen sich für die Akteure in einer Art Grauzone, aus Sicht der Interaktionspartner steht hingegen z.T., wie in Familie Schaller, die Illegitimität des Verhaltens nicht in Frage, selbst wenn das Spiel durchschaut wurde, was zu einer Zuschreibung, etwa von Unehrlichkeit, beitragen kann (vgl. Kapitel 12.3.2).
Das Spiel des Austricksens ist nur eine der machtbezogenen Situationsdefinitionen, die mit den situativen Sollenszuschreibungen zu moralischen Regeln kollidieren können (für ein Beispiel im Kontext von körperlicher Gewalt vgl. Kapitel 12.4.1). Eine weitere ist etwa Ungehorsam, der im Rahmen von Rollen- und Beziehungserwartungen aus Sicht des Gehorsam Fordernden als nicht legitim betrachtet wird, was im Fall Frinzel deutlich wird (vgl. Kapitel 10.3.2).

10.3 Fallkonstrastierung: Moralerziehung in Familien mit kontrastierenden Regelrahmungen – zur Entwicklung einer dramaturgischen Beobachterperspektive[88] von Moralerziehung

Es folgen nun zwei – mit Blick auf den jeweiligen innerfamiliären Regelrahmen kontrastierende – Ankerfälle, um erste Dimensionen bzgl. Moralerziehung in den Familien herauszuarbeiten und die Bedeutung der dramaturgischen Ebene in innerfamiliärerer Moralerziehung deutlich zu machen.

10.3.1 Familie Wagner: „Was sind wir doch für eine regelfreie Familie?“[89]

Familie Wagner besteht im Kern aus der als Berufskraftfahrerin im Bereich Paketzustellung 15–24[90] Stunden pro Woche tätigen Mutter, dem als selbständiger Zimmerer 43–60 Stunden pro Woche arbeitenden Vater und der zehnjährigen Tochter Wiebke. Beide Eltern haben einen Realschulabschluss, eine abgeschlossene Lehre und gehören keiner Religion an. Sie sind das einzige unverheiratete Elternpaar des Samples, wohnen in einem Ort mit ca. 40.000 Einwohnern und verfügen laut eigenen Angaben über ein Haushaltsnettoeinkommen im Rahmen von 4001–5000 Euro.

Selbstverständliche moralische Regeln und unwichtige Konventionen

Die Mutter gibt an, dass es zwischen ihr und ihrem Lebensgefährten keine Regeln gibt. Solche existieren „[…] nur fürs Kind“ (Int120, 314; vgl. auch Int120, 192; Int117, 465–475). Allerdings scheint es durchaus einen Maßstab für ‚richtig‘ und ‚falsch‘ zu geben, denn Frau Wagner sagt mit Blick auf ihre Tochter: „[…] weil guck eigentlich schon, dass ich alles ihr vorlebe, richtig“ (Int117, 467). Im Rahmen der Q-sort-Methode nennt sie ‚Nicht-Lügen‘ als Hauptregel „bei uns“ (Int117, 186) – moralische Regeln sind also scheinbar selbstverständlich und zählen daher nicht als Regeln zwischen den Eltern. Regeln sind laut Mutter Wagner dazu da, dass man sie einhält (Int117, 238, 311–315).

Auch laut Vater Wagner gibt es in der Familie wenig Regeln (Int118, 108; Int120, 216). Es gibt v.a. eine reziprok geltende Regel: die des Informierens über den Aufenthaltsort (Int117, 147–151; Int118, 108–114, Int119, 105). Beide Eltern antworten unmittelbar auf die Frage, welche Regeln für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten sollen, mit mindestens einer konkreten Regel (Int117, 152; Int118, 118–124), stellen nicht in Frage, dass es solche gibt. Auf Abstraktionsebene 1 unterscheiden die Eltern klar moralische von konventionellen Regeln, wobei konventionelle völlig unwichtig seien (Int117, 178; Int118, 172, 146–170). Wiebke schreibt neben den üblichen moralischen Regeln auch der Regel „Man soll fremde Erwachsene nicht duzen“ kategorische Geltung zu und legt sie vor die Regel, dass man sich nicht selbstsüchtig verhalten sollte, weil es eine Frage des Respekts sei (Int119, 217–219). Respekt ist auch bei den Eltern kategorisch wichtig (Int117, 151f; Int118, 128), wobei es dabei v.a. um Toleranz geht: So beschreibt die Mutter Respekt als wichtig, da man so auch die schlechten Seiten von Menschen akzeptiere (Int117, 157–160). Vater Wagner nennt auch explizit Toleranz mit Blick auf Herrschafts- und Entscheidungsfreiheit:

88 Perspektive, die den Fokus auf Goffmans (2017) dramaturgische Ebene legt.

89 Int120, 311.

90 Bei den Angaben bzgl. Zeit, Geld und Einwohnern handelt es sich um eine Auswahl aus Kategorien, von denen die Befragten im Fragebogen zutreffende ankreuzen sollten. Das heißt die Arbeitszeit könnte im Fall von Mutter Wagner z.B. genau 20 Stunden betragen – sie bewegt sich also im Rahmen von 15–24 Stunden.

„Herr Wagner: Weil man ja sich gegenseitig toleriert und nicht hier der Chef sein sollte, oder irgendwie, oder der Sklave wahlweise.
Interviewer: Was meinen Sie mit Toleranz?
Herr Wagner: Toleranz ist von mir aus, dass jeder tun und lassen kann, was er will, solange er keinem anderem dabei weh tut." (Int118, 158–160)

Der Vater betont Individualität. Dies zeigt sich etwa bei der Beantwortung der Vignetten – er möchte oder kann nicht für andere pauschalisierend entscheiden:

„Herr Wagner: Er [der Protagonist der Vignette namens Daniel, MW] sollte das so machen, wenn er das so für richtig hält. Ich kann da jetzt nicht, nicht sagen, ich weiß ja nicht, wie der Daniel sonst so unterwegs ist.
Interviewer: So allgemein?
Herr Wagner: Ich kann nur von mir ausgehen." (Int118, 31–34)

Herr Wagner bestärkt auch Wiebke im Familiengespräch, dass sie ein von den Eltern abweichendes Urteil zur Vignette geben, also eine eigene Meinung vertreten darf (Int120, 34).

Glück aller und Hedonismus bei Vater Wagner

Glücksgefühle sind in der Argumentation des Vaters auf allen drei Abstraktionsebenen von Bedeutung: Die abstrakten Regeln werden u.a. mit dem Glück aller begründet: Sie sollten eingehalten werden weil man sich, wenn man einer anderen Person etwas Gutes tut – etwa „einem Penner einen Flachmann kauf[t]", wie „frisch verliebt" und als „Glücksbringer" fühlt. Es steht im Mittelpunkt, dass sich alle gleich gut fühlen sollen (Int118, 130–136, 270–273). Allerdings fällt das Glück z.B. im Fall der ersten Vignette mit Blick auf die Interessen und Erwartungen der verschiedenen Personen auseinander – wenn der Protagonist der Vignette den Film ansieht:

„Herr Wagner: Dann wird er sich wahrscheinlich (.) erst einmal toll finden, dass er einen Film anguckt, der für ihn nicht zugelassen ist. Im Nachhinein wird er wahrscheinlich ein bisschen ein schlechtes Gewissen haben, wenn er seinen Eltern das nächste Mal in die Augen gucken muss.
Interviewer: Warum wird er sich da so fühlen?
Herr Wagner: Weil das ein normales, menschliches Gefühl ist, denke ich einmal, dass wenn man etwas falsch macht, dass man dann ein schlechtes Gewissen kriegt und dass man sich erst einmal toll findet wenn man in der Gruppe irgendwie verbotene Sachen macht. [...] [J]a dann gut anfühlen tut es sich auf jeden Fall nicht, das schlechte Gewissen, aber man kann es aber verdrängen. [...] Bei mir funktioniert das ganz gut; es kommt allerdings immer mal wieder hoch und dann fühlt es sich immer wieder scheiße an.
Interviewer: Wie ist das?
Herr Wagner: Man probiert dann, das gleich wieder zu verdrängen oder irgendwelche positiven Erlebnisse da zu überspielen, aber (.), ja wie gesagt, es funktioniert schon recht gut mit dem Verdrängen, wenn man den Kopf voller anderer Sachen hat, dann geht das." (Int118, 39–52)

D.h. in der Situation des Regelbruchs wird ein gutes Gefühl durch das Durchsetzen eigener Interessen geschaffen, welches sich nach der Handlung in ein schlechtes verkehrt, da nun eine Konfrontation mit dem Zuwiderhandeln gegen die Interessen und Erwartungen der Eltern folgt. Dies sei nicht gut, da Regeln allgemein u.a. eingehalten werden sollten, um andere nicht zu enttäuschen (Int120, 239). Dieses so entstandene schlechte Gefühl kann aber verdrängt wer-

den – so dass es vermutlich der erneuten Herstellung des eigenen Glücksgefühls nicht mehr im Weg steht.
Weiterhin nennt Herr Wagner u.a. einen erlebten Regelbruch seinerseits: In dieser Situation, in der er nach einem beruflichen Rückschlag einen Monat ins Ausland gefahren ist, um ein Dach für seinen Freund zu bauen, um sich „wieder gut zu fühlen" und um anderen zu helfen (Int118, 203). Hier habe er sich selbstsüchtig gegenüber seiner eigenen Familie verhalten (Int118, 195–204, 216f). Die Situation wird vom Vater vor dem Hintergrund interpretiert, dass seine Tochter Wiebke ihn nach einer einjährigen Musiktournee mit seiner Band – die drei Monate nach ihrer Geburt startete und an der Mutter und Kind insgesamt drei Monate teilnahmen – nicht mehr wiedererkannte. Das war kein gutes Gefühl (Int118, 211–213). Er befürchtete also dem Anspruch, das Glück aller zu erreichen, nicht gerecht zu werden, was sich auch in seinen ambivalenten Gefühlen spiegelt (Int118, 209–217).

„Herr Wagner: Ich [...] habe mich eigentlich schon nicht so schlecht dabei gefühlt anfangs, anfangs ja gemischte Gefühle letztendlich. Ist das jetzt richtig, was du machst? Ist das nicht richtig, was du machst? Aber wie gesagt, ich mein, ist jetzt für mich nicht, man muss auch an sich selber denken ab und zu würde ich sagen, ich bin auch gut im mich selber vergessen und nur nach andere gucken aber ab und zu muss das auch sein weil sonst, ja sonst wird das geht man selber irgendwie auch, verliert man sein, sein Ich eigentlich." (Int118, 209)

Betrachtet man das Selbstbild von Vater Wagner, so stellt sich dieses ambivalent dar: Er verhält sich nach eigener Aussage sowohl oft selbstsüchtig und verletzend (Int118, 195), aber auch häufig selbstlos – wobei es darauf zu achten gelte, dass man sein ‚Ich' nicht verliere (Int118, 209). Beides – sich selbst und den anderen etwas Gutes zu tun – bereitet ihm Lust bzw. Glücksgefühle (Int118, 132–136, 176–188). Eine Balance herzustellen fällt ihm jedoch z.T. schwer und steht in Zusammenhang zu seinem inkonsistenten Erziehungsverhalten. Er sieht sich als ‚schwachen Menschen', der seinen Lustgefühlen nachgibt und Regeln bzw. Gesetze bricht:

„Herr Wagner: Weil, weil ich ein Mensch bin, der mit Regeln sich manchmal auch schwer tut.
Interviewer: Was meinen Sie damit?
Herr Wagner: Was ich damit mein? Zum Beispiel, dass ich mich an viele Regeln oder Gesetze nicht halte. Beispiele?
Interviewer: Ja gerne.
Herr Wagner: Zum Beispiel, dass man nicht betrunken Auto fährt, dass man nicht irgendwie, ich halte mich nicht an die Baurechtsordnung, ich halte mich nicht ans BTM.
Interviewer: Warum halten sie sich nicht an die Regeln?
Herr Wagner: Weil die für mich auch nicht unsinnig, nicht unsinnig sind, aber weil ich ein schwacher Mensch bin.
Interviewer: Wie meinen Sie das?
Herr Wagner: Zum Beispiel, ich find's ja nicht gut, dass man alkoholisiert Auto fährt, ab einem gewissen Punkt mitunter macht es mir Spaß.
Interviewer: Was heißt das, ‚Spaß machen'?
Herr Wagner: ‚Spaß machen' heißt, dass ich gern im Sommer (.) nach Feierabend eine gesunde Zigarette RAUCHE, dazu einen Flachmann trinke und man die jungen Mädels im (Straßenname) anguckt und da dreimal im Kreis herum fahre in (Name der Stadt), das macht mir Spaß, genauso macht es mir Spaß, auf meiner Wiese jetzt irgendwie Alkohol zu trinken und dann muss ich auch irgendwie wieder heim und ich schieb mein Auto irgendwie nicht heim." (Int118, 176–188)

Das Lustprinzip in der väterlichen Erziehung

Die Bedeutung des Lustprinzips zeigt sich auch in Herrn Wagners Erziehungstätigkeiten. Interessant sind besonders Situationen um das Aufräumen des Kinderzimmers, die er sowohl als Regelbruch seiner Tochter als auch als Regelbruch seinerseits erzählt (Int118, 223–247, 406–423): Wiebke hat mit Vater Wagner abgemacht, dass sie bis Montag aufräumt, dies hat sie nicht getan und damit laut dem Vater ein Versprechen gebrochen. Dies habe die Tochter u.a. getan, da sie mehr Lust beim Spiel als beim Aufräumen empfindet, also um sich gut zu fühlen. Der Vater hat ihr bis Ende der Woche eine Frist gesetzt und angedroht, alles Umherliegende wegzuwerfen, wenn sie diese nicht einhält. Dies hat er jedoch nicht umgesetzt, denn:

„Herr Wagner: […] wo ich dann aber gesehen habe […], dass sie das nicht erreichen kann [weil nicht mehr genug Zeit war, MW], habe ich mich dann so entschieden, dass ich ihr das Taschengeld gegeben habe, weil ich auch keine Lust gehabt habe zum ihr ganzes Zeug hinaus zu schmeißen, weil mir da zu viele wertvolle Sachen darunter waren, irgendwie, und ich habe keine Lust gehabt, ihr Zeug auszusortieren, letztendlich, deswegen habe ich dann so entschieden, wenn sie sich nicht an die Abmachung hält, halte ich mich auch nicht daran." (Int118, 247)

Er folgt also auch in seinem Versuch einer Vermittlungstätigkeit dem Lustprinzip und hebt die Regel, dass man sich an Abmachungen halten soll, unter dem Deckmantel ‚gleiches Recht für alle' auf. Weiterhin nimmt er Folgendes an:

„Herr Wagner: […] ihr wäre es lieber gewesen, ich hätte alles weggeschmissen, auf jeden Fall. Dass ich es aussortieren musste, war mir aber klar. Deswegen habe ich es liegen lassen; das sind so die pädagogischen Schritte." (Int118, 231)

Moral als Können

Die Tochter hätte dieser Argumentation zufolge ihr Ziel, nämlich dass sie nicht aufräumen muss, erreicht, was er so nicht unterstützen möchte. Dies hat er offenbar bei der Ankündigung der Konsequenzen nicht bedacht, deren Umsetzung ihm nun nicht nur unbequem erscheint, sondern auch nicht mehr sinnvoll, da die zu entsorgenden Gegenstände teilweise wertvoll sind und er anstelle der Tochter die Arbeit hätte, was ihm Unlust bereitet (vgl. Int118, 147).
Er entscheidet stattdessen, dass seine Tochter das Aufräumen nachholen muss. Wiebke hat daraufhin geweint. Der Vater vermutet, dass sie ‚gefrustet' war (Int118, 243), weil ihr das Aufräumen Unlust bereitet und weil sie sich selbst dabei ertappt habe, ihr Ziel nicht erreicht zu haben und sich so als schwach wahrgenommen habe. Diese von ihm bei seiner Tochter vermuteten Gefühle entsprechen denen, die er selbst bei seinen Regelbrüchen beschreibt. Die Tochter bestätigt später im Familiengespräch diese Einschätzung:

„Wiebke: Weil [ich, MW] mich eben blöd gefühlt habe. (Pause) Weil ich das Versprechen nicht geschafft habe." (Int120, 267f)

Das Einhalten eines Versprechens ist also für Vater und Tochter eine Leistung, ein Können; ein Regelbruch bedeutet ein Versagen. Auch für die Mutter handelt es sich um ein solches Können, wenn sie als Regelbruch erklärt, dass sie sich trotz Vorsatz zu sparen „wieder nicht zusammenreißen konnte" (Int117, 203) und so die Regel, dass man nicht über seine Verhältnisse leben soll, gebrochen hat.

Erziehung als selbstsüchtiges Verhalten?

Als Vaterverstoß führt Herr Wagner u.a. an, sich gegenüber Wiebke ‚vielleicht' selbstsüchtig verhalten zu haben (Int118, 408), indem er sie mit Blick auf die Abmachung des Aufräumens kontrolliert und unter den Regalen nachgesehen hat, weil er antizipiert hat, dass sie etwas verheimlicht, was auch so war. Er hat sich in der Situation als „väterliches Arschloch" (Int118, 413) gefühlt, was er wie folgt erläutert:

„Herr Wagner: Dass irgendjemand wirklich auf irgendetwas drängt, was deiner Person gar nicht wichtig ist, aber weil ich, mir war das jetzt in dem Moment wichtig und ich habe mich da darauf versteift gehabt; ja, man hätte es auch einfach lassen können und tolerieren können, aber ich habe mich dann schon (.), eigentlich schon als, als Bestimmer letztendlich.

Interviewer: Was war das für ein Gefühl?

Herr Wagner: Ja wie gesagt, ich habe mich gefühlt wie ein väterliches Arschloch.

Interviewer: Und weshalb?

Herr Wagner: Weil ich mich ja dann auch immer gerne zurückerinnere und weil ich eben, als ich ein Kind war, habe ich mich, oder egal, auch heute noch, in manchen Situationen fühlt man sich genauso schlecht, scheiße, wenn jetzt irgendjemand irgendwas aufzwingt, was unbedingt sein muss, was man eben jetzt nicht (.) tun will oder was man selber vielleicht gar nicht so für richtig hält." (Int118, 415–418)

Er hat aus seiner Sicht sein Interesse in den Vordergrund gestellt, nicht das Interesse der Tochter toleriert und sich so über sie gestellt als „Bestimmer". So hat er Macht im Sinne von Zwang entgegen den Willen seiner Tochter ausgeübt. Diese Tätigkeit ordnet Herr Wagner dem für ihn u.a. durch Kindheitserinnerungen negativ besetzten Leit- bzw. Antibild vom ‚Vater' als Zwang ausübende Autorität zu, dem entsprechend er sich trotz Ablehnung verhalten hat. Er sieht sich selbst gezwungen, eine Rolle zu spielen, die er nicht darstellen möchte (vgl. Goffman 2017). Das Vaterbild der Kindheit kann hier also nicht einfach abgestreift oder durch ein anderes Vaterbild ersetzt werden, sondern bleibt nach wie vor – wenn auch negativ – wirksam. Dieses bestimmende Verhalten gegen den Willen der Tochter hat Herrn Wagners Ausführungen zufolge nicht nur bei seiner Tochter, sondern auch bei ihm zu einem schlechten Gefühl geführt.

Inkonsequentes Erziehungsverhalten zur Beziehungssicherung?

Zur Beziehungssicherung hat Herr Wagner laut eigener Angabe die Abmachung des Aufräumens aufgehoben:

„Herr Wagner: Danach habe ich ja dann die, die Abmachung aufgehoben, einfach, und habe gedacht, ich lass, bevor jetzt das Kind da mich nicht mehr leiden kann, auch wenn es nur für ein paar Stunden ist, wird das dann alles aufgehoben, dann (.) hat sie nichts davon und ich nichts davon und gut." (Int118, 421)

Für die Beziehung zwischen Tochter und Vater wird die Vereinbarung und damit die Regel für diese Situation aufgehoben, das Interesse des Vaters zurück gestellt und inkonsequentes Erziehungsverhalten an den Tag gelegt. Herr Wagner möchte zwar, dass Wiebke ihn als Vater, nicht nur als Kumpel sieht – ein „gewisse[r] Respekt" sei wichtig (Int118, 327); die Beziehung zwischen ihm und seiner Tochter betrachtet er aber als zerbrechlich, was u.a. auf eine Situation zurückzuführen ist, in der er aus seiner Sicht sein Interesse über das des Kindes bzw. seiner Familie gestellt hat:

„Herr Wagner: Weil ich jetzt nicht wusste, ob jetzt wirklich für alle so toll ist, wenn ich da so alleine los ziehe, weil ich ja auch ein bisschen vorbelastet bin, weil ich ja, drei Monate nach der Geburt von unserem Kind erst einmal ein Jahr als Musiker weg war […]. […] Weil das kein gutes Gefühl ist, wenn das Kind schreit, wenn man es in den Arm nimmt und davor hat es sich da wohl gefühlt und da ich selbst aus einer Scheidungsfamilie komme, ist das mir eigentlich schon wichtig, dass es funktioniert, die Familie und das mit den Kindern oder mit dem Kind." (Int118, 211–213)

Er mag es, seine Tochter zu „beeindrucken", z.B. mit Yoga-Übungen, und freut sich darüber, wenn sie freiwillig mit ihm Zeit verbringt (Int118, 384–390). Diese zerbrechliche Beziehung – die in Verbindung mit Herrn Wagners moralbezogener und Erziehungsunsicherheit sowie -inkonsequenz gesehen werden kann – steht gemeinsam mit Vater Wagners Kindheitserfahrungen, seinen Prinzipien des Hedonismus' und der Herrschaftsfreiheit für alle und seinem Bild von sich als ‚schwachen Menschen' in Konflikt mit seiner Vaterrolle, was der Begriff des „väterliche[n] Arschloch[s]" verdeutlicht (Int118, 405–423) und er in folgendem Abschnitt mit der Darlegung seiner „Hauptaufgabe" beschreibt, nämlich den „Dummen", „Böse[n]" im Sinne eines „Kontrolleur[s]" zu spielen, wenn Frau Wagner der Rolle überdrüssig wird (Int118, 313–315).

Doing Family

Hinzu kommt, dass Herr Wagner berufsbedingt wenig Zeit in der Familie verbringt (Int118, 291–299, Int119, 604–611, 470–472), die Tochter nach der Schule mit Hausaufgaben, Hobbies oder Freunden beschäftigt ist und die Zeit zu Hause vorwiegend in ihrem Zimmer verbringt (Int119, 448, 519, 629–631, 750, 749–756). Die Zeit, in der alle räumlich anwesend sind – nämlich sonntags und, falls der Vater in der Nähe arbeitet, unter der Woche meistens eine halbe Stunde am Morgen und manchmal kurz am Abend (Int119, 523–528, 593–603; Int117, 316–325) – geht jeder vorwiegend seinen Interessen nach; gemeinsame Aktivitäten finden selten statt:

„[…] Wochenende ist bei mir eigentlich auf Sonntags beschränkt; mach ich Sonntag früh meistens gar nichts, weil ich Samstag erst spät heim komm, dann hock ich vor dem Computer und spiel irgendwelchen Scheiß oder mach irgendwelche Bilder eine Stunde lang, dann kommt die Sendung mit der Maus, in der Zeit koche ich für die Familie und danach mache ich meinen Bürokram, gehe auf die Bank, wenn es schön Wetter ist, geh ich in den Garten oder auf die Wiese mit Kind und Frau oder man fährt einmal weg, aber das hat auch Seltenheitswert weil, weil eigentlich kaum Interesse da ist, eher jeder will ein bisschen sonntags sein Zeug machen, irgendwie." (Int118, 341)

Gemeinsame Zeit verbracht wird etwa beim Essen, wobei lediglich Wiebke erzählt:

„Wiebke: Ich schwätze meistens. […] Die Mama sagt, denkt meistens, die soll, ich soll aufhören zu schwätzen, ich will in Ruhe essen, und der Papa, der isst einfach (.)
Interviewer: Der sagt nichts.
Wiebke: Nein." (Int119, 552–564)

Die raumzeitliche Gelegenheit sowie die Bereitschaft für gemeinsame Aktivitäten als Basis für ein Doing Family sind in Familie Wagner also sehr beschränkt. Den Einzelinteressen wird Vorrang eingeräumt und auf Grund der Betonung der Freiheit des Einzelsubjekts auch auf Druck oder Zwang zu gemeinsamen Aktivitäten verzichtet, obgleich die Eltern die gemeinsame Zeit als zu wenig wahrnehmen (Int117, 459–462; Int118, 400) und die Tochter sich vor allem „ein bisschen" mehr Zeit mit ihrem Vater wünscht (Int119, 686–693).

Erziehungskooperation zwischen den Eltern

Der Vater hat zeitbedingt nach eigener Aussage wenig Einfluss, was Wiebkes Erziehung anbelangt (Int118, 319). Über Folgen der Regelverletzung entscheidet „[d]er, der die Regeln aufstellt." (Int120, 289) – so trifft Herr Wagner Entscheidungen im Sinne einer „Vater-Tochter-Geschichte", deren Konsequenz die Mutter aber tragen muss, weil er nachmittags nicht vor Ort ist (Int118, 249). Die Mutter genießt es, wenn sie durch den Vater als ‚zweiten Ansprechpartner' für Wiebke entlastet wird (Int117, 340). Laut Frau Wagner haben die Eltern weitgehend die gleichen Einstellungen, versuchen an einem Strang zu ziehen sowie „Missverständnisse" untereinander und nicht vor Wiebke zu klären (Int117, 427–429). Im Familiengespräch bestätigt der Vater häufig die Aussagen der Mutter mit einem ‚ja' oder ‚genau' o.ä. (vgl. z.B. Int120, 32, 40, 49, 85, 120, 144, 147). Auch wenn die Eltern beide Freiheit und Gleichberechtigung betonten, ist ihre Erziehungspraktik und ihr Bild von sich als Erzieher kontrastierend, was im Folgenden noch näher erläutert wird.

Mutter-Tochter-Beziehung und Erziehung als Unterstützung

Die Beziehung zwischen der Mutter und Wiebke ist enger als die zum Vater: Die Mutter ist Hauptansprechperson, weil sie nachmittags vor Ort ist (Int117, 435). Mutter und Tochter waren hin und wieder auch für längere Zeiträume auf sich gestellt – die Familie funktioniert also auch ohne den Vater –, wie die Beispiele der Musiktournee oder der Griechenlandaufenthalte (vgl. z.B. Int118, 203) des Vaters zeigen. Die Eltern haben auch getrennte Konten – der Vater übernimmt für die ganze Familie lediglich Kosten rund ums Auto und macht manchmal Großeinkäufe als Ausgleich, weil die Mutter auf Grund der Betreuung Wiebkes nur halbtags arbeitet (Int118, 317). Die Tochter geht zu Frau Wagner, wenn sie ein Problem hat (Int119, 479–482) und hat im Fall eines Regelbruchs Angst davor, was die Mutter von ihr denken könnte bzw. enttäuscht von ihr ist, wenn sie einen Regelbruch begangen hat (Int119, 409–416). Wiebke nennt keinen Regelverstoß der Eltern im Einzelinterview, was sie auch im Familiengespräch zunächst der Mutter zuflüstert (Int120, 179) – dies könnte mit dem Wunsch, der Mutter zu gefallen, zusammenhängen. Nur der Vater beharrt darauf, dass es sehr wohl einen Regelverstoß in der Familie gegeben hat und setzt sich hier durch[91] (Int120, 202, 210–226).

Die Rolle des Kindes unterscheidet sich, folgt man Frau Wagner, von der eines erwachsenen Familienmitglieds, da es Regeln nur für sie gibt, aber nicht zwischen den Eltern. Dieser Unterschied liegt im Alter und dem daraus resultierenden Defizit bzgl. nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen begründet – ansonsten sei Wiebke gleichberechtigt (Int117, 444f; Int117, 405). Das Alter wird auch als Grund dafür genannt, dass Frau Wagner die Schuld für eine Situation, in der die Tochter mit einem Regelbruch – der Lüge, dass sie bereits aufgeräumt habe und deshalb Fernsehen durfte, obwohl noch nicht aufgeräumt war – durchkommt, bei sich sieht, weil Kinder probieren (Int117, 275). Die Tochter weinte, als der Verstoß aufgedeckt wurde, weil sie weiß, dass sie sich nicht richtig verhalten hat. Das Regelwissen ist vorhanden, aber in der jeweiligen Situation das Können im Sinne der Stärke, die Regeleinhaltung trotz Wiebkes entgegenstehender Interessen umzusetzen, nicht (vgl. Int120, 268; Int118, 236–240), weshalb sie fürchtet, dass die Mutter enttäuscht von ihr ist (Int119, 412–414). Die Mutter sieht die Verantwortung bei sich:

> „Frau Wagner: Obwohl von mir kein Komm, Kommentar kam, also nicht irgendwie etwas Negatives, sondern sie hat das schon selber gemerkt, was jetzt schief gelaufen ist, aber es war auch meine Schuld, ich hätte kontrollieren müssen." (Int117, 273)

91 Da er zuvor im Einzelinterview diverse Regelverstöße erzählt hat, könnte Herr Wagner sich hier aus Gründen der Glaubwürdigkeit gezwungen sehen, einen Regelbruch anzuführen.

Kontrolle wird damit zur positiven Unterstützungsleistung und damit anders als beim Vater nicht als böse beschrieben. Frau Wagner versucht, für Wiebke ein moralisches Vorbild zu sein, d.h. ihr alles richtig vorzuleben (Int117, 467).

Situativ legitimer Rollentausch in der Erziehung

Die Mutter erzählt aber auch eine Verletzung der Regel „Man soll nicht über seine Verhältnisse leben", in der sie sich trotz Notwendigkeit zum Sparen in der Familie etwas Unnötiges kaufen wollte und ihre Tochter sie zurechtgewiesen hat, zugleich als ihren Regelbruch und als Vorbildhandeln ihrer Tochter.

„**Interviewer:** **Und wie haben sie sich dann in der Situation gefühlt?**
Frau Wagner: Lustig. […] Ich habe es gut gefunden, dass sie mit ihren jungen Jahren mir das jetzt sagt und Recht hat und ich das so annehmen kann und sagen „Ja klar, hast Recht, das war gut". […]
Interviewer: **Und warum haben Sie sich dann gut gefühlt?**
Frau Wagner: Weil ich gesehen habe, dass meine Erziehung doch gut war.
Interviewer: **Ah.**
Frau Wagner: Und dass ich ihr beweisen kann, dass sie mich auch einmal belehren darf und es auch wirklich von mir angenommen wird, wenn sie etwas zu mir sagt, dass ich dann genauso reagiere, wie ich es von ihr erwarte.
Interviewer: **Und was ist dann passiert?**
Frau Wagner: Ich habe es wieder zurückgelegt, ja." (Int117, 239–253)

Hier übernimmt die Tochter die Rolle der Vermittlerin und wirkt auf die Tätigkeit der Mutter ein. Die Mutter sieht sich damit in ihrer Erziehung bestätigt, insofern, dass Wiebke die Situation auf der Basis dessen, was Frau Wagner ihr vermittelt zu haben meint, richtig beurteilt:

„**Interviewer:** **[…] wie schätzen Sie hat Ihr Kind sich in dieser Situation gefühlt?**
Frau Wagner: Gut, weil sie von mir ein dickes Lob gekriegt hat, dass sie ja Recht hat und ich. […] Ja und dass sie einfach, dass sie einfach weiter gedacht hat oder einfach diese Worte, die ich zu ihr, ihr mitgeteilt habe oder rübergebracht habe, einfach berücksichtigt hat, und ich als Vorbild wieder, nicht unbedingt das Vorbild war." (Int117, 214)

Die Mutter ist zwar in der Situation nicht das Vorbild, sieht sich aber dennoch als Wurzel für das als vorbildlich deklarierte Verhalten der Tochter. Durch das Zurücklegen der Ware demonstriert Frau Wagner ihrer Tochter auf den ersten Blick, dass Wiebke und sie gleichberechtigt sind und im Falle, dass die Tochter Recht hat, die Mutter auch bereit ist, die ‚Belehrung' anzunehmen. Dies scheint aber eher als Authentizitätsdemonstration, wenn die Mutter darlegt, dass sie zeigen wollte, dass sie genauso auf die Intervention Wiebkes reagiert, wie die Mutter es in einer solchen Situation auch von Wiebke erwartet (siehe Zitat oben Int117, 251). Weiterhin lobt Frau Wagner ihre Tochter, womit die Mutter sich die Vermittlerrolle in der Situation nach ihrem Regelbruch und der Vorbildhandlung ihrer Tochter wieder zurückholt.

10.3.2 Familie Frinzel: Familienaufführung im einschnürenden Regelgürtel

Familie Frinzel, das sind im Kern die drei Kinder Fiona (zehn Jahre alt), Frida (sechs Jahre alt) und Finn (zwei Jahre alt) mit ihren evangelischen Eltern. Der Vater hat die Schule mit der mittleren Reife beendet und eine Ausbildung an einer Berufsakademie absolviert. Mutter Frinzels höchster Schulabschluss ist das Abitur. Weiterhin hat sie ein Studium abgeschlossen. Sie

ist Grundschullehrerin, aber zum Befragungszeitpunkt nicht erwerbstätig; der Vater arbeitet 35–42 Stunden pro Woche als Polizeibeamter.

Überforderung im umfangreichen, komplexen Regelsystem im Wechselspiel mit Inkonsequenz der Eltern

Im Kontrast zu Familie Wagner gibt es in Familie Frinzel „jede Menge Regeln" (Int29, 58), so dass der Vater bei der Frage nach den Familienregeln gar nicht weiß, wo er anfangen soll (Int29, 56–58). Für die Mutter gehört Höflichkeit zu den allgemeingültigen Regeln und wird in einem Atemzug mit Achtung und Toleranz genannt – Höflichkeit ist ein Ausdruck von gegenseitigem Respekt (Int28, 124–129). Das Thema Tischmanieren stellt einen dauerhaften Streitpunkt in der Familie dar. Beiden Eltern sind sie nach eigener Aussage wichtig, aber in unterschiedlichen Teilaspekten, z.B.:

> „Frau Frinzel: Also ich schau jetzt zum Beispiel auch auf Tischmanieren bei meinen Kindern, also beim Kleinen jetzt noch nicht so, [...] Aber gerade jetzt die (Frida), die Mittlere, die hat da gerade etwas Probleme, die fletzt sich so an den Tisch, und das kann ich überhaupt nicht leiden. Also sie müssen jetzt nicht mit Messer und Gabel essen, und da wie eine Eins sitzen, aber ein paar so, so Grundregeln, auf das achte ich einfach." (Int28, 116–119)

Es gibt also ein Kontinuum der erlaubten bis nicht erlaubten Sitzhaltung am Tisch – ‚flezen' ist v.a. aus Sicht der Mutter nicht erlaubt, aber es ist auch nicht nötig, kerzengerade zu sitzen. Der Vater legt auf andere Teilaspekte der Tischmanieren besonders wert, wie ‚Nicht mit vollem Mund sprechen', die Mutter weniger stark (Int28, 299). Die Kinder sollten folglich in der Lage sein, das erlaubte Kontinuum zu erkennen und genau zu differenzieren, wenn sie keinen Ärger bekommen wollen. Weiterhin ist die Mutter in der Regeleinforderung inkonsequent, d.h. sie fordert die Regeln nicht immer ein – im Gegensatz zu ihrem Mann, wie dieser und Frida erklären (vgl. dazu Int29, 191–194; Int31, 299–304) – und aus Sicht der Mutter auf eine andere, weniger strenge Art:

> „Frau Frinzel: Also ich bin immer eher so die Nachgiebige, wobei ich mich schon immer sehr um Konsequenz bemühe (lacht). Mein Mann ist wesentlich konsequenter den Kindern gegenüber (.) und auch um einiges strenger noch (Pause). Also, für meinen Geschmack manchmal, ja, ein bisschen zu streng. Also jetzt gerade so beim Essen am Abend gibt es oft Stress, weil er den Kindern viele Sachen nicht durchgehen lässt, die ich einfach übersehen würde. Wenn sie jetzt mit vollem Mund reden, weise ich sie darauf hin, aber nicht jedes Mal; und es gibt ganz sicher auch, ganz sicher kein Donnerwetter deswegen; und mein Mann verträgt so etwas jetzt überhaupt nicht. Oder auch der Kleinste, der singt und quietscht so viel beim Essen (lacht), das kann mein Mann auch immer gar nicht leiden, also da schimpft er ihn auch oft deswegen. Und das sind jetzt Sachen, die mich jetzt wirklich überhaupt nicht berühren, also ich sage dann einmal vielleicht etwas, und wenn es zu bunt wird, dann muss er auch einmal zu mir auf den Schoß kommen, oder ich nehme ihm den Teller weg, wenn ich sehe, er hat sowieso keinen Hunger mehr und spielt nur noch herum damit. Aber mein Mann ist da schon sehr viel konsequenter und auch strenger." (Int28, 297–302)

Obgleich die Eltern sich als unterschiedlich streng und konsequent im gesamten Erziehungsverhalten sehen, sogar als unterschiedlich erfolgreich (vgl. z.B. Int32, 427–433, 76–88), haben sie offenbar eines gemeinsam: das Schimpfen. Das Schimpfen der Eltern ist vor allem für die

Kinder ein großes Thema, worauf u.a. die 65 Fundstellen des Wortanfangs „schimpf“ allein in den beiden Einzelinterviews der Töchter hinweisen. So malt Fiona als typische Situation in der Familie, in der die Rollen sichtbar werden sollen, eine Situation, in der sie und ihr Bruder einen Fehler gemacht haben (vgl. Abb. 4):

Abb. 4: Typische Alltagssituation in Familie Frinzel, gemalt von Fiona

In der Situation fällt den Kindern Fiona und Finn ein Gegenstand herunter, die Eltern schimpfen. Für Fiona ist nicht antizipierbar, wie die Eltern in bestimmten Situationen, z.B. wenn die Tochter eine Tasse fallen lässt, reagieren:

„**Interviewer: Was macht die Mama dann, wenn die Tasse runterfällt?**
Fiona: Also, manchmal haut sie uns auf den Hintern, manchmal schimpft sie auch bloß und manchmal sagt sie, das ist nicht so schlimm.
Interviewer: Und weißt du auch, wann sie was macht?
Fiona: Hm.
Interviewer: Gibt's da so eine Regel irgendwie dafür, wann was passiert?
Fiona: Nein. Also wenn wir mit Absicht machen, dann (.) kriegen wir wahrscheinlich schon eine Watschen, aber wenn´s so aus Versehen passiert, dann wahrscheinlich nicht.“ (Int30, 593–599)

Das Verhalten der Mutter ist also auf Grund seiner Inkonsistenz für Fiona z.T. nicht vorhersehbar und führt zu einer Verunsicherung, auch die Reaktion des Vaters ist laut Fiona nicht immer gleich und z.T. abhängig von Faktoren, auf die Fiona keinen Einfluss hat, etwa ob die heruntergefallene Tasse ein Einzelstück ist (Int30, 624–632). Auch für unbeabsichtigte Fehler muss laut Fiona mit Schimpfen gerechnet werden (Int30, 506). D.h. Fiona hat – folgt man ihrer Schilderung – den Eindruck, keine Kontrolle zu haben. Laut den Einzelinterviews haben die Kinder die Befürchtung, etwas – auch unabsichtlich – falsch zu machen und deshalb geschimpft zu werden: Fiona

fühlt sich z.T. überfordert, weil sie manchmal etwas nicht richtig versteht (Int30, 504) oder nicht immer Bestleistung abliefert, z.B. bei Schulnoten oder wenn sie Nachrichten an die Eltern nicht immer ohne Rechtschreibfehler schreibt (Int30, 488–490). Hier zeichnet sich aus Fionas Schilderungen ein gewisser Leistungs- resp. Perfektionsdruck ab, dem sie nicht immer genügen kann.

Mutter-Tochter-Beziehung aus Sicht Fionas – regelbrechende Scherze und gefühlte Überforderung

Als ältestes Kind wird von ihr mehr erwartet, und deshalb bekomme sie auch mehr „Schimpf" bei gleichem Fehlverhalten wie der deutlich jüngere Finn (Int30, 664–668). Sie muss i.d.R. die Aufgaben übernehmen, die ihre „Geschwister noch nicht so können" (Int30, 502). Eine Aufgabe, die v.a. ihr, selten auch Frida zuteilwird, ist es, auf ihren zweijährigen Bruder aufzupassen:

„**Interviewer: Wie war es denn beim letzten Mal?**
Fiona: Mal so, mal so, also das hat sich geändert: Als er noch fit war, war es ganz lustig, aber als er dann müde geworden ist, da, da hat er angefangen, da hat er nur angefangen zu heulen und zu hauen und so und das war dann nicht so toll. (Pause)
Interviewer: Ja wie fühlst du dich dann in der Situation?
Fiona: Ja, ich (.) wünsch mir dann, dass die Mama da ist und das regelt mit dem (Finn) und ich rufe sie dann auch meistens, aber die kommt dann nicht und dann fühle ich mich eigentlich nicht so gut, weil ich weiß, jetzt muss ich auf den aufpassen und das finde ich nicht so toll." (Int30, 715–717)

Fiona fühlt sich in Situationen, in denen ihr Bruder etwa heult und haut, im Stich gelassen. Sie kann nicht aus der Situation fliehen, da sie die Verantwortung übertragen bekommen hat und die Mutter sie damit allein lässt. Die Mutter einzuschätzen, fällt Fiona schwer, was durch diverse Verhaltensweisen der Mutter geprägt wird: Laut Fiona gibt Frau Frinzel z.T. Versprechen, die sie nicht einhält und sich Ausreden einfallen lässt (Int30, 918). So führt Fiona an:

„Fiona: Also, ich frage, wenn ich von der Schule heim komme, was gibt es zum Essen? Dann rieche ich, dass es Spargel gibt, die Mama sagt dauernd „Nichts oder Salz, nichts oder Salz", obwohl ich ja weiß, obwohl ich ja schon wusste, dass es Spargel gibt, da sie es mir ja versprochen hat und dann riecht es aber nur nach Spargel, aber es gibt nur Kartoffeln ohne Spargel.
Interviewer: Mhm.
Fiona: Und dann macht sie jetzt wieder eine Ausrede: „Ach ich habe jetzt nicht so Zeit gehabt und der (Finn) hat so lange geschlafen", also mein Bruder „und deswegen konnte ich das jetzt nicht mehr machen". Und das finde ich dann immer so, so fies und, dann wenn ich frage „Wieso hast du das jetzt nicht gemacht?" Dann sagt sie „Weiß ich nicht, weiß ich nicht, dein Bruder hat so lang geschlafen" und, ja, das ist dann immer total fies.
Interviewer: Und warum meinst du, hat sie das dann nicht gemacht?
Fiona: Vielleicht weil mein Bruder wirklich so lang geschlafen hat oder vielleicht um mich zu ärgern, aber manchmal hat sie die Spargel dann schon früher gemacht und nur in der Mikrowelle nochmal warm gemacht, um mich zu überraschen, aber ich finde das dann trotzdem fies, weil wenn ich´s eh schon will, dann soll sie mich nicht überraschen, weil ich weiß es ja eh schon." (Int30, 922–929)

Fiona ist nicht klar, ob ihre Mutter sie mit einem solchen Verhalten ärgern möchte, versteht sie nicht und mag es nicht, sich – auch was das Essen anbelangt – unsicher zu fühlen und im Ungewissen zu sein. Sie kann der als ‚Überraschung' durch die Mutter inszenierten Simulation

eines Bruchs eines Versprechens nichts Lustiges abgewinnen, da die Voraussetzung einer Überraschung – vorher nichts von der Sache zu Wissen – künstlich mittels Simulation eines Regelbruchs hergestellt wird. Die Verunsicherung zeigt sich z.T. auch mit Blick auf als für alle Menschen auf der Welt gültig genannten Regeln. Deren Gültigkeit als solche wird eingeschränkt, wie im Folgenden gezeigt wird:

Von der Vermittlung und Aneignung von Differenzierungen bzgl. der Regel, nicht zu Lügen

Herr Frinzel trennt zwischen den von ihm auf den ersten vier Rängen platzierten Regeln im Rahmen der Q-sort-Methode des Nicht-Verletzens, Nicht-Stehlens, Nicht-Lügens und des nicht selbstsüchtigen Verhaltens, deren Bruch er als ‚völlig asozial' deklariert und den anderen vier Regeln als Höflichkeitsfloskeln, deren Bruch nicht förderlich für ein positives Zusammenleben, aber entschuldbar sei (Int29, 148–154). Dennoch halten es beide Eltern für sinnvoll, in manchen Situation zu lügen, etwa um andere nicht zu verletzen (Int28, 137–142, 155f) oder um Eskalation zu verhindern (Int29, 114), was bei Herrn Frinzel möglicherweise mit seinem Beruf des Polizeibeamten – zu dessen Aufgabe etwa Deeskalation gehört – in Verbindung steht. Für Frau Frinzel ist die Geltungszuschreibung zur Regel des Nicht-Lügens auf der abstrakten Ebene problematisch, sie ist unsicher (Int28, 137):

> „Frau Frinzel: Ja, da bin ich jetzt eben noch ein bisschen im Zweifel, also dieses „Man soll nicht lügen", das finde ich jetzt nicht so dogmatisch, weil ich denke, manchmal ist es auch sinnvoll. Also ich würde jetzt nicht sagen, nicht lügen, aber vielleicht doch einmal die Tatsachen etwas anders darzustellen, als sie wirklich sind." (Int28, 147f)

Die Mutter nennt als Regelverstoß eine Situation, in der sie ihre Tochter Fiona im Sinne von Ausschmückung der resp. Hinzudichtung zu den Worte(n) der Lehrerin belogen hat, um Fiona zum verstärkten Lesen im Rahmen eines Leseförderprogramms in der Schule zu motivieren. Sie verstößt laut ihren Äußerungen gegen die Regel, um die Entwicklung der Tochter zu fördern. Frau Frinzel hat in der Situation des Verstoßes zwar ein schlechtes Gewissen, hofft aber, dass der Zweck die Mittel[92] heiligt; hier zeigt sich keine Zerissenheit Frau Finzels mit Blick auf die Regel, sondern dass sie den Regelverstoß schlichtweg in Kauf nimmt, um ein Ziel zu erreichen und deshalb ein etwas schlechtes Gewissen hat. Die Regeleinhaltung kollidiert aber nicht mit dem Ziel als solchem, sondern mit dem gewählten Mittel der Durchsetzung ihres Interesses. Sie hat sich für dieses Mittel, nämlich die Lüge – wie sie den Regelbruch definiert –, und damit gegen die Regeleinhaltung entschieden, anstatt ein anderes Mittel zu wählen, weil sie ihren Einwirkungsversuch auf die Tochter so für wirksamer oder einfacher durchsetzbar hält:

> „Frau Frinzel: [...] weil sie [Fiona, MW] es immer eher annimmt, wenn es von der Schule kommt, als wenn es von der Mama kommt" (Int28, 232).

Bei der Frage nach allgemeingültigen Regeln gibt Frau Frinzel u.a. an, dass die Regel der Achtung und Toleranz deshalb diese Sollens-Zuschreibung verdient, da sie „das Zusammenleben sehr erleichtert" (Int28, 127). Dies deutet in Kombination mit dem als quasi-legitim erzählten Regelverstoß darauf hin, dass Problemlösen idealerweise möglichst einfach geschehen soll.
Frau Frinzel geht davon aus, dass sie Fiona damit nicht verletzt hat – eine Verletzung ist zum Befragungszeitpunkt tatsächlich unwahrscheinlich, da die Tochter von der ‚Lüge' laut der Mutter

92 An dieser Stelle soll auf die Differenzierung Sünkels (2013) zwischen Erziehungsmittel und -methoden verzichtet und die Kantsche Verwendung aufgegriffen werden (GMS, S. 61 (BA 67)).

(noch) nichts weiß (vgl. Int28, 214–244), es sich um eine heimliche Vorrechtshandlung (vgl. Kapitel 12.3.1) handelt. Damit hebt sie auf die Bedeutung des Vertrauensverhältnisses ab, welches auch der Vater mehrfach betont. Regelbrüche sind laut Herr Frinzel v.a. dann schlimm, wenn das Vertrauensverhältnis gebrochen wird. Diese scheint sich jedoch v.a. auf nahestehende Personen zu beziehen, so dass die Regel gegenüber Fremden für die nahestehenden Personen zu deren Schutz gebrochen werden darf (Int29, 24, 108–117, 149, 225). Zwischen Fremden bestehe „keine Gemeinsamkeit", „keine persönliche Beziehung" und damit auch kein Vertrauensverhältnis, welches man zerstören könnte (Int29, 127–132). Dass Lügen einen Vertrauensbruch darstellt, wurde von den Eltern vermittelt (Int29, 225), wobei laut Eltern zunächst nicht zwischen Personengruppen unterschieden wird:

„Frau Frinzel: Also grundsätzlich würde ich meinen Kindern jetzt sagen „Man darf NICHT lügen!", die Differenzierung kommt erst später, (lacht) […]." (Int28, 141; vgl. auch Int29, 225)

Herr Frinzel nennt die Einhaltung dieser Regel durch Fiona auf die Frage nach einer Vorbildsituation, betrachtet diese aber ambivalent. Die Situation hatte die Einwirkung in Richtung einer Verhaltensänderung durch den Vater zur Folge. Das heißt die Regel wurde relativiert in dem Sinne, dass sie zwar in der Familie gilt, aber nur bedingt nach außen:

„Herr Frinzel: Lügen ist für meine große Tochter ein ziemlicher Vertrauensbruch, so ist es ja auch von uns weitergegeben worden und mir ist es dann schon passiert, also da hat sie mir dann schon einmal erzählt, dass sie gegenüber einer dritten Person die absolute Wahrheit gesagt hat, das war absolut die Wahrheit, aber es wäre nicht für Ohren außerhalb der Familie geeignet gewesen; und sie hat das aber, weil sie das so vorgelebt bekommen hat oder so vorgelebt bekommt, hat sie das einfach so frei heraus erzählt und das hat mich einerseits ärgerlich gemacht, andererseits hat es wieder gezeigt, dass eigentlich unser Verhalten, unser Vorleben von der Regel „Nicht Lügen", funktioniert. Man musste ihr dann die Abgrenzung zeigen (.) und sagen, dass nicht alles, was hier offen gesprochen wird, nicht gelogen wird, dass das für andere Ohren nicht geeignet ist. Das ist auch wieder eine Lernphase gewesen, inzwischen weiß sie das dann.

Interviewer: Und wie hat sie sich dann in der Situation gefühlt?

Herr Frinzel: Sie hat sich in dieser Situation, als man ihr erklärt hat, dass es trotz dem Verbot, zu lügen (Pause) sie hat sich in dieser Situation (Pause) unsicher gefühlt, weil sie nicht wusste, wie soll ich das einschätzen: Einerseits hat sie das immer mitbekommen, wie hier im Haus eigentlich immer offen die Wahrheit gesprochen wird und andererseits hat man ihr jetzt erklärt, dass es manche Sachen gibt, bei denen es nicht sinnvoll ist, die Wahrheit zu sagen beziehungsweise das Ganze überhaupt zu sagen. Sie war in diesem Fall recht unsicher, man hat ihr aber dann durch Beispiele versucht zu erklären, dass es einfach Sachen gibt, die nicht für andere Ohren außerhalb dieses Hauses, außerhalb der Familie geeignet sind und dann war sie auch wieder etwas sicherer und konnte dann auch damit umgehen." (Int29, 225–230)

Regellernen wird in dieser Textstelle in zwei Stufen unterteilt: Zunächst lernt man die Regel als allgemeingültig, später die komplexere Differenzierung – d.h. an die Regelgeltung werden nun doch Bedingungen geknüpft, Einschränkungen vorgenommen. Die Verunsicherung, die zu Beginn der zweiten Lernphase entsteht, wird laut Herrn Frinzel mittels Beispielen behoben. Betrachtet man nun die erhobenen Daten der Kinder von Familie Frinzel, so zeigt sich, dass die jüngere Tochter Frida klar angibt, dass man nicht lügen darf (Int31, 174). Sie ist vermutlich Herrn Frinzel zufolge noch in der ersten Lernphase. Die älteste Tochter Fiona legt beim Q-sort

die Regel des Nicht-Lügens auf die zweitwichtigste Position zwei Plätze vor die Regel des Nicht-Stehlens, die von ihr als kategorisch gültig eingestuft wird, was ebenfalls kategorische Geltung vermuten lässt. Dann erklärt sie:

„Fiona: Und man soll nicht lügen, das gehört ja dazu, zu den Gesetzen, also ein bisschen.
Interviewer: Zu welchen Gesetzen?
Fiona: Nein. Zu den Regeln, hier bei uns in der Familie soll man nicht lügen. Im Notfall darf man lügen, also, im Notfall, wenn man zum Beispiel ein Geburtstagsgeschenk für die Mama hat und nicht darüber reden will und die einen erwischt und fragt, was hast du da in der Tasche drin, da darf man natürlich sagen, da habe ich mein Schulmäppchen darin oder so, das darf man natürlich sagen, aber sowas, wie, wenn der einen den anderen jetzt geschubst hat und dann sagt, nein, der hat sich selber hingeworfen und gibt mir jetzt die Schuld, das soll man nicht machen." (Int30, 215–219)

Die spontane Reaktion Fionas ist, wie bereits gezeigt, die Zuschreibung von Allgemeingültigkeit zur Regel des Nicht-Lügens. Auf die Nachfrage des Interviewers reflektiert sie und stellt Einschränkungen auf: Die Regel gilt in der Familie, was zwar nicht notwendigerweise die Geltung in anderen Bereichen ausschließt, aber an die Differenzierung der Regelgeltung gegenüber fremden und nahestehenden Personen durch den Vater erinnert. Und „im Notfall" (Int30, 219) darf die Regel sogar in der Familie gebrochen werden, etwa um nicht das Geheimnis des Geburtstagsgeschenks preiszugeben. Es wird wieder – wie in der Vermittlungssituation mit Beispielen gearbeitet, kein hartes Differenzierungskriterium genannt. Zu vermuten ist, dass das Vertrauensverhältnis in der exemplarischen Situation nicht verletzt werden würde. Es hat hier also vermutlich eine Aneignung – wenigstens was das Regelwissen anbelangt – stattgefunden, wie es mindestens vom Vater intendiert wurde. Allerdings scheint sich wenigstens für die erzählte Situation das Gerechtigkeitsverständnis von Fiona diesbezüglich nicht geändert zu haben.

„Fiona: Also, die Mama hat mich einmal verarscht, an meinem Geburtstag. Da haben wir am Tag vorher eine elektrische Zahnbürste gekauft. Die Mama hat gesagt, welche mir, hat gefragt, welche mir davon gefällt, weil wir für den Papa eine brauchen, welche mir besser gefällt und dann hab ich mir eine ausgesucht und dann, hab ich die zum Geburtstag gekriegt und das war jetzt zwar nicht so richtig lügen, aber ich, war schon, ich habe schon gemeint, ich sollte das jetzt nicht und war dann schon ein bisschen geschockt, dass ich die jetzt plötzlich kriege, obwohl die dem Papa gehört hätte.
Interviewer: Und was ist das für eine Regel, die da nicht eingehalten wurde?
Fiona: Also so richtig lügen war das ja nicht, aber trotzdem war es fies für mich. Ich durfte mir zwar mein Geburtstagsgeschenk selber aussuchen, aber für mich ist das trotzdem manchmal ungerecht." (Int30, 849–854)

D.h. Fiona sagt, es handle sich um keine echte Lüge in der Situation, dennoch sei die Sache, die nun anders bezeichnet wird – als „verarscht" –, „fies" und „ungerecht".

Rollenbilder und Moralerziehung im Kontext der Regel, andere nicht zu verletzen

Mutter, Vater und Fiona Frinzel platzieren die Regel „Man soll andere nicht verletzen" auf Platz eins im Q-sort, bei Frida teilt sich die Regel den ersten Platz mit der des Nicht-Stehlens (Int131, 220f). Die Regel ist allen Familienmitgliedern sehr wichtig (vgl. Int28, 133; Int29, 99, 147–158, da vor stehlen gelegt vgl. auch Int30, 288–291; Int31, 220f), wobei der Vater und Fiona im Gegensatz zur Mutter ihre Definition ausschließlich auf den körperlichen Aspekt beschränken und die sechsjährige Frida nicht expliziert, was sie darunter versteht (Int28, 134; Int29, 99, Int30,

207; Int31, 221). Herr Frinzel nennt körperliche Unversehrtheit bereits vor der Q-sort-Legung auf die Frage nach einer allgemeingültigen Regel und führt die hohe Bedeutung der Regel für ihn auf seinen Beruf des Polizeibeamten zurück (Int29, 99, 102). Er schränkt die Geltung ein und sagt, es kann Ausnahmen geben, wenn etwa anderes in der Situation „höher wiegt" (Int29, 103–104). Möglicherweise steht diese Einschränkung ebenfalls im Zusammenhang zu Herrn Frinzels Beruf, da die Polizei in manchen Fällen Gewalt anwendet, etwa um andere zu schützen. Selbst bei den wichtigsten, den allgemeingültig genannten Regeln gibt es Ausnahmen, d.h. die Regeln gelten nicht rigide. Verstöße gegen die Regel, andere nicht körperlich zu verletzen, kreidet er Frida nicht nur mit Blick auf eine konkrete Situation, sondern pauschal an:

„Herr Frinzel: Ja, die Grundregel ist, es wird nicht zugeschlagen und wenn jemand zuhaut, dann ist das kein Grund zurückzuschlagen. Und die Zweite ist bei dem Ganzen etwas schneller bei der Hand und kann der Großen dann, um ihre Interessen durchzusetzen, auch einmal eine draufhauen, das kommt vor, das wird aber bei uns eigentlich nicht geduldet." (Int29, 175f)

Es gehört also zu Herrn Frinzels Bild von seiner sechsjährigen Tochter Frida, dass diese aus egoistischen Gründen schneller als ihre große Schwester zuschlägt. Die Mutter sagt über die Töchter mit Blick auf deren Streitigkeiten:

„Frau Frinzel: Also ich weiß, dass die (Frida) schon ganz hinterfotzig sein kann (lacht), und dann eine furchtbar leidende Miene aufsetzen kann, wobei ich auch glaube, dass die (Fiona) ganz gut austeilen kann." (Int28, 319)

Da Frau Frinzel meint, dass beide Töchter angesichts der Bilder von ihnen i.d.R. ihren Part zum Streit beitragen, die Mutter „nicht immer alles mitkriegt, was unter den Kindern abläuft", sie deshalb die Situation nicht beurteilen kann und sich daher weitgehend heraus hält. Sie strebt an, keine von beiden zu schimpfen (Int28, 318–320). Fiona findet die pauschale Unterstellung der Schuld beider Schwestern durch die Mutter, wenn Fiona von Frida geschlagen oder ‚angemeckert' wird, „total gemein" (Int30, 748).
Anders als zu Frida fällt dem Vater kein Verstoß von der zehnjährigen Fiona gegen eine allgemeingültige Regel ein, die sich i.d.R. vorbildlich verhalte (vgl. Int29, 196–206) und von ihm als vernünftig, vorausschauend denkend und sozial beschrieben wird (Int29, 313). Trotz der negativen Zuschreibung zu Frida erfolgt laut dem Vater keine vorschnelle Entscheidung, sondern alle Beteiligten werden gehört und daraufhin der oder die Regelbrecher von demjenigen Elternteil, der „den Streit mitbekommt" (Int29, 190), sanktioniert, auch wenn der oder die Regelbrecher bereits einen Schaden davon getragen hat/haben:

„Interviewer: Und gab es dann, also letztendlich ist die Frage „Was ist dann passiert?", also gab es von ihrer Seite auch irgendetwas?

Herr Frinzel: Auf jeden Fall keine Prügel. [...]

Herr Frinzel: Ja sicherlich (lachend), wenn ein Kind weint und kommt, dann erzählt es, wenn es dann aufgehört hat zu weinen und man sie wieder versteht, dann wird erfragt, was für eine Situation war und wer angefangen hat und dann wird die andere dazu geholt und die gefragt und dann gibt es entweder eine Sanktion, bei uns ist Fernsehverbot eine tolle Sanktion, und je nachdem, es kann auch passieren, dass in so einer Situation beide dann, weil die Große hat die Kleine geärgert, die Kleine hat zugehauen. Dann ist es eine Situation, die eine soll die andere nicht ärgern und die andere soll nicht zuhauen; also sind beide eigentlich an dem Streit schuld, also haben sie beide auch zwar schon etwas

abbekommen, aber eine Sanktion gibt es dahingehend, dass sie dann eventuell Fernsehverbot haben oder nicht Computer spielen dürfen oder jede muss in ihr Zimmer." (Int29, 184–188)

Der Vater versucht die Kinder gleich zu behandeln (vgl. dazu auch Int28, 348–354). Interessant ist, dass der Vater so explizit betont, dass die Konsequenz durch die Eltern „keine Prügel" sind (Int29, 185). So gibt auch Herr Frinzel an, dass er selbst die Regel, andere nicht körperlich zu verletzen, gebrochen und Fiona geschlagen hat, was ihn aus seiner Sicht zu keinem guten Vorbild in dieser Situation macht:

„Herr Frinzel: (Pause) Die allgemeingültige Regel heißt ja, oder eine der allgemeingültigen Regeln ist ja, „Man soll den anderen nicht verletzen". Es gibt natürlich auch Sanktionen, die nicht verbal ausgehen und die im Affekt stattfinden und es ist der Großen schon passiert, am Tisch, nach mehrmaligem Auffordern, nach immer wieder provozierendem Verhalten am Tisch bei den Essensmanieren oder sonst etwas, dass die Hand über den Tisch geflogen ist; beziehungsweise sie ist in meiner Reichweite und dass ich ihr von hinten eine aufgestrichen habe. Das ist zwar, ich sage jetzt einmal, nicht korrekt, aber das ist mehr Affekt und mir tut es danach umso mehr Leid und ich ärgere mich dann, dass es so passiert ist, aber manchmal ist die Provokation so groß, dass es in dem Moment für mich das einzig mögliche Mittel war. Ich hätte sie natürlich auch weg schicken können und sagen können: „Für dich ist das Abendessen beendet". Aber, das ist halt passiert, wie gesagt, im Affekt, und ich habe mich auch schon dafür entschuldigt.

Interviewer: Und aus welchem Grund darf man diese Regel nicht brechen?

Herr Frinzel: Ja, weil eben die Unversehrtheit des Menschen ein ganz hohes Gebot ist beziehungsweise bei uns in der Familie sehr hoch ansteht.

Interviewer: Sie haben ja gesagt, Sie haben sich gleich entschuldigt. Weshalb haben Sie sich da so gefühlt?

Herr Frinzel: Weil es nicht dem Üblichen entspricht, wie wir versuchen, unsere Kinder zu erziehen, wie wir uns im normalen Leben, im ständigen Leben verhalten; das ist einfach ein fehlerhaftes Verhalten gewesen und um das aus der Welt zu schaffen, dass die Kinder ein schlechtes Vorbild haben und damit ich mich dann wieder besser fühle, entschuldige ich mich dann einfach nach so einer Situation." (Int29, 209–218)

Dieser Verstoß gegen eine allgemeingültige Regel geschah als Reaktion auf ein Fehlverhalten Fionas bzgl. einer konventionellen Regel, womit auf den ersten Blick die Gewichtung der Regeln verkehrt wird. Allerdings geht es bei den Konflikten im Kontext der Tischmanieren offenbar weniger um die jeweilige konventionelle Regel als solche, sondern vielmehr um den Ungehorsam der Kinder. So erklärt Herr Frinzel:

„Herr Frinzel: Bei mir ist es so, dass ich dann, wenn es eine Situation gibt, die mehrmals angesprochen wurde, es ist halt so, die Kinder fordern einen heraus und irgendwann ist der Punkt erreicht, nicht wie ich es vorher erzählt habe, dass mir die Hand ausrutscht, sondern das Erste ist dann, dass ich laut werde, dann sind das zwei drei laute Worte und dann passt das auch wieder, aber es sollte eigentlich nicht so sein." (Int29, 384f)

Gehorsam der Kinder ihm gegenüber ist dem Vater wichtig – dies sieht auch Frida als Auslöser für das väterliche Schimpfen (Int31, 438–472). Herr Frinzel fühlt sich provoziert, wenn er zu einer Verhaltensänderung auffordert, und dieser Aufforderung dann in der Situation nicht direkt nachgekommen wird, denn dies steht gegen die aus Sicht Herrn Frinzels auf der dramaturgischen Ebene der Familie aufzuführende Machtstrukturierung (siehe Absatz Machtstruktur;

vgl. Goffman 2017). Im Alltag führt dies dann dazu, dass er die Kinder anschreit, i.d.R. aber nicht wie im Fall seines selbst genannten Regelverstoßes schlägt. Beim väterlichen Regelverstoß führte der wahrgenommene Ungehorsam dazu, dass Herr Frinzel möglicherweise die Kontrolle verlor und „mehr" – d.h. nicht absolut – im Affekt „die Hand über den Tisch geflogen" kam (Int29, 210f); die Hand agierte quasi losgelöst vom Akteur – dies sei aber kein übliches Erziehungsverhalten in der Familie und falsch (Int29, 218). Auch an anderer Stelle betont er:

> „Herr Frinzel: Ja, weil das [Schlagen, MW] ja kein Standardverhalten ist, das sie [Frida, MW] hier sieht, ich meine, ich schlage meine Frau auch nicht […]" (Int29, 183)

Es mag sich um kein Standardverhalten zwischen den Eltern handeln[93]. Allerdings impliziert die Wortwahl in der Narration des Regelverstoßes, dass es sich nicht um die einzige Situation dieser Art handelt, etwa wenn der Vater sagt „Es gibt natürlich auch Sanktionen, die nicht verbal ausgehen […]" (Int29, 210), „[…] manchmal ist die Provokation so groß […]" (Int29, 211), „[…] entschuldige ich mich dann einfach nach so einer Situation" (Int29, 218). Fiona erklärt außerdem in ihrem Interview mit Blick auf die Mutter: „manchmal haut sie uns auf den Hintern" (Int30, 594) und „wenn wir mit Absicht machen, dann, kriegen wir wahrscheinlich schon eine Watschen" (Int30, 599) und Frida spricht im Familiengespräch vom „Watschenbaum" (Int32, 401–422), was die Androhung einer Ohrfeige meint. Auch wenn die Mutter vehement im Familiengespräch körperliche Gewalt als Erziehungsmittel abstreitet, deuten diese Textstellen darauf hin, dass es sich um eine nicht unübliche Sanktionsart in Familie Frinzel handelt. Fiona nennt die Regel des Nicht-Schlagens bereits vor dem Q-sort-Verfahren als Familienregel:

> **„Interviewer: Kannst du mir ein Beispiel sagen, für eine Regel, die es bei euch in der Familie gibt?**
> Fiona: Also, nicht ohne Grund zuhauen, machen wir zwar trotzdem manchmal.
> **Interviewer: Nicht ohne Grund, gibt es denn einen Grund?**
> Fiona: Ja, manchmal schon, wenn der (Finn), also mein kleiner Bruder, mich haut, ja, auf den Fuß steigt, dann darf man schon auf die Finger hauen oder so, sonst eigentlich nicht. Nur im äußersten Notfall." (Int30, 127–131)

Hier nimmt Fiona bereits eine Einschränkung vor – es gibt ihrer Meinung nach gute Gründe, die es rechtfertigen, andere zu schlagen. Der Notfall im geschilderten Beispiel, der den Regelbruch aus Fionas Sicht legitimiert, besteht vermutlich entweder darin, sich zu wehren oder im Prinzip „Wie du mir, so ich dir" oder in einer Kombination daraus. Weshalb im geschilderten Beispiel ein Notfall vorliegt, wird nicht klar, da der zweijährige Bruder körperlich der Zehnjährigen deutlich unterlegen ist, also auch ein Unterbinden ohne Schlagen möglich gewesen wäre. Es bleibt hier also festzuhalten, dass Fiona mit Blick auf die Regel „Man soll andere nicht körperlich verletzen." eine Geltungseinschränkung vornimmt, die über Notwehr zur Verteidigung des eigenen Lebens als letztes Mittel hinaus geht. Schlagen scheint für sie als legitime Vermittlungshandlung bei einem „schlimmen" Regelverstoß gegenüber Gleichen – wie der Mitschülerin (Int30, 956–961) – oder machtstrukturell Untergebenen – z.B. Fiona als große Schwester und Verantwortung tragende Babysitterin gegenüber ihrem zweijährigen Bruder (Int30, 130; Int28, 314f, 317, 715–717) – zu gelten, etwa wenn genau diese Regel zuerst vom Gegenüber verletzt wurde. Dies steht der Einstellung des Vaters „[…] wenn jemand zuhaut, dann ist das kein Grund zurückzuschlagen" (Int29, 175) entgegen, aber nicht der Familienpraxis, in der Schlagen, wie gezeigt, als ein nicht unübliches Vermittlungsmittel aufscheint.

93 Dennoch hielt Frida es bei einem Elternstreit scheinbar für möglich, dass dieser eskaliert und einer von beiden Eltern „auf einmal zuhaut" (Int31, 296).

Innerfamiliäre Machtstruktur

Nicht das Schlagen, aber das Schreien prägt das Bild der Töchter vom Vater. So erklärt auch Frida „Wenn er schimpft, dann schreit er immer so laut, dass meine Ohren beinahe abfallen." (Int31, 470) Auch Fiona antwortet auf die Frage nach der Rolle des Vaters in der Familie: „Der schimpft häufig und (Pause) und der ist häufig in der Arbeit" (Int30, 608). Im Vergleich sei die Mutter diejenige, die ebenfalls, aber weniger stark schimpft und sich um die Kinder kümmert (Int30, 552–566). Das Schimpfen des Vaters bezeichnet ihre kleine Schwester Frida als „böse", d.h. es ist nicht normal oder in Ordnung. Das Wort ‚böse' deutet hier auf eine Bewertung des Verhaltens resp. der Person als unmoralisch hin. Sie zeichnet verbal ein Bild vom bösen, schimpfenden, Gehorsam und Regeln einfordernden Vater:

„**Interviewer:**	**Wenn du jetzt einmal überlegen würdest, mit wem du dich am besten verstehst in der Familie und mit wem weniger gut, was würdest du da sagen?**
Frida:	Am besten mit dem (Finn) und mit der Mama.
Interviewer:	**Aha und dann?**
Frida:	Und dann kommt die (Fiona) und dann der Papa, weil der Papa ist meistens ganz böse. […]
Interviewer:	**(Pause) Aber was meinst du denn damit, dass der Papa ganz oft böse zu euch ist? Was heißt denn dann ‚böse'?**
Frida:	Vielleicht nervt ihn das, wenn ich anfange zu weinen oder so etwas.
Interviewer:	**Wann passiert denn so etwas?**
Frida:	Wenn wir uns weh tun oder so etwas oder den (Finn) schimpft er, wenn er nicht gehorcht." (Int31, 438–472)

Dem Vater ist bewusst, dass er „manchmal recht laut werden kann" (Int29, 297); er geht aber davon aus, dass „keines [s]einer Kinder Angst" vor ihm hat (Int29, 297). In der Erhebung äußern die Kinder Angst vor dem Schimpfen in konkreten Situationen, nicht vor der Elternperson (Int32, 42f, 52–54; 80–88; Int30, 839). Dennoch hält der Vater es für wünschenswert, an sich zu arbeiten (Int29, 384f). Er entschuldige sich dann „einfach" mit dem Ziel sich dann besser zu fühlen und um das Herausfallen aus seiner Rolle wieder ins Lot zu bringen, also um seiner Funktion[94] als Erzieher, als Vorbild, wieder gerecht zu werden (Int29, 218). Bei der Entschuldigung geht es also laut der Erzählung des Vaters nicht um die Kinder, sondern um ihn selbst und um die Erfüllung der Rollenerwartung mit Blick auf sein Vaterleitbild. Diesem Bild kann er schon strukturell nur bedingt gerecht werden:

„Herr Frinzel: Meine Position in der Familie ist eher (.) die zweite Position, die zweite Geige. Ich bin den ganzen Tag nicht da, ich gehe vor den Kindern aus dem Haus, ich sehe sie in der Früh nicht. Ich komme meistens, wenn ich Glück habe, am Abend nach Hause und habe noch ein bisschen Zeit, aber der Leitwolf, das Leittier ist meine Frau, die sich um die ganzen Sorgen der Kinder kümmert, weil sie eben Ansprechpartner vor Ort ist. Manchmal vertagt sie beziehungsweise gibt sie solche Probleme auch weiter, bis ich nach Hause komme, freundlicherweise (lachender Unterton), um Entscheidungen zu fällen und zu treffen, aber grundsätzlich ist meine Frau erster Ansprechpartner und ist natürlich auch in diesem Fall auch Familienvorstand, das muss man so sehen, weil ich gar nicht den Einblick habe, was den ganzen Tag so läuft, sondern sie hat den Einblick und die Übersicht über alles und damit beschränke ich mich auf die Nummer zwei

94 Der Begriff wird hier im Anschluss an George Herbert Mead verwendet (vgl. GIG).

(Pause) als (.) momentaner Geldverdiener und die abendliche Vaterrolle und Spielkamerad und vielleicht auch Ansprechpartner für Probleme." (Int29, 302–305)

Der Vater kann raumzeitlich wenig am Familienleben teilhaben. Auch am Wochenende fallen Aufgaben in „Haus und Garten" an (Int29, 320), so dass sich die Kinder „sehr viel selbst beschäftigen" (Int29, 321). Ein familiäres Zusammenleben, wie es „richtig ausgeführt wird, wie man das eigentlich tun sollte", ist nur im Urlaub möglich (Int29, 330). Herr Frinzel verwendet den Begriff ‚wiederbeleben', was ein quasi totes, da kaum vorhandenes Doing Family im Alltag beschreibt (vgl. ebd.). Dadurch, dass er wenig zu Hause ist und er deshalb nur bedingt über das familiäre Tagesgeschehen informiert und in Entscheidungen einbezogen ist, ist er nicht der erste „Familienvorstand", sondern seine Frau. Frau Frinzel erwähnt in der Erhebung keine derartige Machtverteilung, nur der Vater. Sie spricht von einer aktuell „klassischen Rollenverteilung" im Sinne des Male-Breadwinner-Prinzips (Int28, 305). In den Augen von Frida scheint der Vater eine Autorität auch für die Mutter zu sein: Er schimpft Frau Frinzel „mal wieder", weil sie „zufällig" „IRGEND etwas falsch gemacht hat" (Int31, 303, 652), bezeichnet sie im Streit als „dumm" (Int31, 642). Die Reaktion der Mutter darauf, nämlich die Aussage, dass sie so dumm war, Herrn Frinzel zu heiraten, bewertet die Tochter als „frech" (Int31, 645, 647). Auch übernimmt der Vater im Urlaub die leitende Funktion in der Familie, mehr als die Mutter (Int29, 333), d.h. dass er bei gleichen zeitlichen Ressourcen die erste Führungsperson der Familie ist.
Aus seiner Sicht ist der Vater zwar lediglich, der „Mitarbeiter", seine Frau die „Chefin", aber dennoch eines der „Familienoberhaupte" (Int29, 268), die bestimmen, „was die Kinder tun sollen" (Int29, 289). Dies zeigt sich etwa in Praktiken des Tischdeckens:

„Herr Frinzel: An dem Tisch sitzen die beiden Eltern, also meine Frau und ich und (Pause); die Kinder sitzen alle aufgereiht entweder auf der Bank oder auf dem Stuhl und beim Abendessen schafft jemand an, wer welche Gegenstände zum Tisch bringen muss. Das wird also von uns bestimmt, das bestimmt also kein Kind, wer was bringt, sondern das bestimmen wir." (Int29, 282f)

Ein weiteres Beispiel ist die Differenzierung zwischen ‚Familienoberhäuptern' und ‚Kindern' in der familiären Begrüßungspraxis, in der „die Kinder den Erwachsenen in seiner Stellung als [...] Familienoberhaupt[ ]" bestätigen (Int29, 268). Auch Finn scheint diese Machtstruktur wahrzunehmen. Er spielt gern Rollenspiele, in denen die Familienmitglieder die Rollen untereinander tauschen (Int28, 378). Den Vater imitiert er laut Frida, indem er schreit:

„Frida: Ja, meistens schreit er [Finn, MW] dann immer und macht er den Papa manchmal nach. Einmal hat die Mama den [Finn, MW] geschimpft und dann hat er ein paar Sekunden die Mama angeschrien und gesagt „DU MUSST NICHT SCHREIEN"." (Int31, 520)

Es wird hier deutlich, dass Finn den Vater nicht nur im Schreien imitiert. Finn hat das Bild von Herrn Frinzel, dass dieser sich gegen die Mutter in der Familie durchsetzen kann. So schlüpft Finn in die Rolle des Vaters und versucht der Mutter – mit den Mitteln des Vaters, die denen der Mutter in der Situation entsprechen, sowie dem, was Finn gerade verhindern möchte – Schreien – zu zeigen, dass ihr Verhalten falsch ist. Die Rollenübernahme eines Familienoberhauptes legitimiert aus Sicht Finns den Vermittlungsversuch. „Auch die Kinder dürfen über die Eltern lachen [...]" in Familie Frinzel (Int29, 298), aber etwa die Mutter zu schimpfen, führt zu einem „Anschiss" (Int30, 521).

Sich selbst als „zweite Geige" (Int29, 302) betrachtend, erwartet der Vater, dass sein Wort nicht als letztgültig akzeptiert wird: Nachdem er in einer Vater-Tochter-Situation mit Fiona entschied, sie müsse zwischen einem der beiden von ihr begehrten Hobbies wählen, Ballett oder Theater, geht er davon aus, dass die Tochter versuchen wird, die Mutter auf ihre Seite zu holen. Allerdings hat Herr Frinzel vorgesorgt und sich mit der Mutter am Abend nach dem Gespräch mit der Tochter ohne Beisein der Kinder abgesprochen (Int29, 366–369). Der Grund liegt aber nicht nur in der von ihm wahrgenommenen, der Mutter machtstrukturell nachgeordneten Elternposition im Familienalltag, sondern auch darin, dass Herr Frinzel Fiona wertschätzend beschreibt als „jemand, der mitdenkt und sich aber auch nicht einfach durch [s]eine Meinung von ihrem ganzen Vorhaben abbringen lässt, sondern sie diskutiert" (Int29, 373). Er bezeichnet die Diskussion mit ihr als ein „Erwachsenengespräch", welches er genossen hat (Int29, 371–374). Dies impliziert eine symmetrische Kommunikation. Diese darf Fiona in der Diskussion offenbar üben, tatsächlich entscheidet aber Herr Frinzel letzten Endes (ebd.) und versucht durch Absprache mit der Mutter ohne Beisein der Tochter dafür zu sorgen, dass es bei seiner Entscheidung bleibt (Int29, 368f). Die Machtstrukturierung des Familienkerns in ‚Kinder' und ‚Familienoberhäupter' wird also schlussendlich nicht durchbrochen.
Er kann der Aufgabe als Familienoberhaupt und seiner Funktion als Vater meist nur am Abend nachkommen, was in dem Begriff der „abendlichen Vaterrolle" zum Ausdruck kommt (Int29, 305). Diese abendliche Rolle als strukturbedingt zweites „Leittier" findet er belastend:

„Herr Frinzel: Eine Ruhe beziehungsweise Abschalten geht nicht, aber wenn die Kinder verräumt sind, also im Bett liegen (Lachen), ja verräumt, dann ist Ruhe, dann kann man auch runterfahren und kann auch einmal die Situation einfach so genießen und kann ohne auf irgendwelche besonderen Regeln achten zu müssen (.) einmal wieder sich selbst sein, so könnte man es vielleicht formulieren.

Interviewer: Was bedeutet „sich selbst sein"?

Herr Frinzel: Einfach einmal wieder herunterfahren können in einer Situation der Gleichberechtigung, in der man nicht ein Leittier sein muss gegenüber den Kindern, sondern dass man einfach mit dem Partner in der gewohnten Gleichberechtigung sich miteinander unterhält, verhält, in diese Richtung würde ich das jetzt sehen." (Int29, 340–342)

Nach der Arbeit kann Herr Frinzel also noch nicht abschalten, nicht er selbst sein. Seine Vaterrolle zwingt ihn, die vielen Regeln in der Familie nicht nur strikt und streng einzufordern, sondern auch vorzuleben. Er hat wenig Zeit für Vermittlungsversuche an die Kinder, daher müssen diese möglichst klar sein. Der Druck, als Vater alles richtig zu machen und seiner Rolle gerecht zu werden, ist groß. Die Regeln erscheinen im Kontext der Vaterrolle wie ein das Selbst einschnürender Gürtel, mit dem man nicht einmal in der Privatheit der Familie durchatmen kann. Erst wenn Herr Frinzel mit dem Zubettgehen der Kinder die Vaterrolle und die damit verbundene Last des regelvorlebenden und -einfordernden, strengen Leittieres ablegen und gleichberechtigt interagieren kann, kann er zu sich selbst und zur Ruhe kommen. Dies wird noch gesteigert durch sein Bild von der Mutter als zu weich, was einer der Gründe dafür ist, dass er die Rolle des strengen, konsequenten Elternteils übernimmt (Int29, 193, Int32, 428–433).
Weiterhin hat Herr Frinzel seine „Leittierfunktion" im letzten Urlaub positiv wahrgenommen:

„Herr Frinzel: Also in dem Fall, im Urlaub, hat sich die Leittierfunktion vielleicht etwas gewandelt: Im Urlaub war das vielleicht ein bisschen mehr meine Aufgabe, aber es war ein sehr positives Gefühl, alle einmal wieder um sich herum zu haben und ohne Stress, ohne Termine und einfach einmal zu schauen, was kann man heute tun, einfach das Ganze einmal etwas freier genießen, ohne Druck und Stress." (Int29, 333)

Bedingung ist für die positive Wahrnehmung war zum einen der Wegfall des u.a. zeitlichen Alltagsdrucks. Zum anderen kann aber auch eine Rolle gespielt haben, dass er zur Abwechslung die Führungsaufgabe vor seiner Frau hatte, er nicht untergeordnet war, den Überblick hatte und daher, seiner Rolle besser gerecht werden konnte.

10.4 Resümierender Vergleich

Es zeigt sich in den Fallanalysen, dass nicht nur ein enger und komplexer Regelgürtel die ganze Familie überfordern kann, sondern auch die Prinzipien der Freiheit und Regelgleichheit mit erzieherischer Verantwortung erst vereinbart werden müssen, was nicht in jedem Fall gelingt und so zwischen sicheren und ambivalenten Spielarten unterschieden werden kann, die sich u.a. auch in den Selbstbildern der Eltern Wagner kontrastierend als ‚moralisches Vorbild' und ‚böser Kontrolleur' widerspiegeln.

Das jeweilige familiäre Regelsystem scheint in den beiden dargestellten Fällen neben anderen Faktoren in seinem Umfang, seiner Komplexität insgesamt, der Präsenz von Regeln und Flexibilität bzgl. Konventionen als eine Rahmung von Moralerziehung auf. Deutlich sichtbar werden Unterschiede in der Machtstrukturierung der Familien auf der Ebene der Polarisierung von entwicklungsangepasster – bei Herrn Wagner auch darüber hinausgehender – Gleichberechtigung aller Familienmitglieder in Familie Wagner und einer Kontrastierung von Kindern und Familienoberhäuptern in Familie Frinzel, wobei in dieser Familie jeweils in diesen Untergruppen – bzgl. der Kinder entwicklungsangepasste – Gleichberechtigung von den Eltern mindestens vordergründig angestrebt wird, hier also eine stärkere Polarisierung in anderen Fällen sichtbar wird (vgl. z.B. Kapitel 12.3.2). Die Familien bewegen sich im Rahmen von Erziehung auf einem Kontinuum mit den Polen des Gehorsams und der Unterstützung mündiger Selbsttätigkeit der Kinder. Familie Frinzel liegt näher an erstgenanntem Pol, Familie Wagner an letztgenanntem. Hohe Gehorsamserwartungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehungen scheinen moralische Regeln mindestens im unreflektierten Bereich zu überschatten, d.h. die Reaktion auf einen Verstoß gegen eine konventionelle Regel mit dem Bruch einer moralischen Regel zeigt sich hier nicht als eine Verkehrung der Regelbedeutung, obgleich die Grenzen des Regelsystems angesichts der hohen Feindifferenzierung der Regeln in Familie Frinzel aufweichen, sondern als Mittel zur Aufrechterhaltung der Machtstrukturierung in führende Familienoberhäupter und ihnen untergeordnete Kinder. Damit wird eine Ausdifferenzierung des Ergebnisses von Smetana (1995) – die Moralisierung von Konventionen in Familien mit Eltern mit autoritärem Erziehungsstil – indiziert und die Bedeutung der dramaturgischen Ebene für die Analyse von Moralerziehung deutlich: Auch im Rahmen von Befehlshaushalten resp. in Familien, in denen starke Gehorsamserwartungen zugrunde gelegt werden, zeigt sich, dass moralische Regeln im Ideal – auch von den Eltern – eingehalten werden sollen. Etwa auch der sanktionierende „Zorn" der Eltern, so Frau Böck, müsse „gerecht" sein (Int08, 207). Es scheint zentral, dass die Familieninszenierung mit den jeweiligen Rollen der Familienmitglieder nicht gestört werden darf. So zeigen sich verschiedene Spielarten der Rollen der Familienmitglieder, v.a. der Eltern, im Kontext von Moralerziehung auf der dramaturgischen Ebene, auch innerhalb der beiden vorgestellten Familien:

Vater Frinzel ist bemüht, seinen mit seinem Vaterleitbild verbundenen, hohen Ansprüchen als konsequentes moralisches Vorbild zu genügen und dabei auch die aus seiner Sicht ungenügende Darstellung der Mutterrolle durch seine Frau zu kompensieren. Gleichzeitig hält er dies auf Grund der Rahmenbedingungen, v.a. seiner mangelnden raumzeitlichen Gelegenheiten zur

Aufführung der Vaterrolle, für problematisch. Ein Stören der Machtstruktur der Familieninszenierung, etwa in Form von Ungehorsam der Kinder, führt zur verstärkten Einforderung der Elternrolle, auch mit als illegitim betrachteten – gegen moralische Regeln verstoßenden – Mitteln. Begehen die Eltern so einen moralischen Regelverstoß, können sie in dieser Rolle laut den Familienmitgliedern nicht bestraft werden und können den Gehorsam und damit ihre Inszenierung einerseits wieder herstellen; sie stören damit aber andererseits ihre Aufführung auf Grund der Zuwiderhandlung gegen ihre Vorbildfunktion. Diese Störung versucht der Vater mittels Entschuldigung zu überwinden.

Frau Frinzel sieht umgekehrt das Ensemble gestört durch die aus ihrer Sicht zu strenge Darstellung der Vaterrolle ihres Ehemanns. Die Aufführung der Mutterrolle im Sinne eines moralischen Vorbilds wird in den Daten nicht sichtbar, vielmehr scheinen pragmatische Lösungen zentral. Frau Frinzel verschleiert dies auch nicht, resp. nicht glaubhaft, vertritt die Ansicht, dass der Zweck die Mittel heiligt – sie spielt ihre Mutter- und Vorbildrolle aus Sicht der anderen Familienmitglieder nicht überzeugend, ihr Verhalten wird als inkonsequent, z.T. willkürlich resp. unvorhersehbar beschrieben sowie Regeln – wie Abmachungen und Nicht-Anschreien – brechend, so dass sogar die Frage laut wird, ob sie ‚böse' im Sinne einer Personeneigenschaft ist (vgl. Kapitel 12.2).

Im Rahmen der machstrukturbezogenen Familieninszenierung sind in Familie Frinzel Kinder nicht als Vermittler gegenüber den Eltern vorgesehen. Finn praktiziert die Rolle als Vermittler daher durch eine Neuinszenierung der Familienaufführung mit vertauschten Rollen, in der er die des Vaters einnimmt.

Mutter Wagner hingegen sieht sich als moralisches Vorbild, kann nicht nur ihre situative Fehlbarkeit, sondern auch einen kurzzeitigen, auf Regelgleichheit basierenden Rollentausch mit der Tochter, in der diese zum Vorbild wird, annehmen. Es steht nicht der Fehler der Mutter im Vordergrund, sondern das Können der Tochter, das durch die Mutter vermittelt wurde. Die Vorbildrolle, die die Mutter im Sinne ihres Leitbilds spielen soll, ist zwar in der Situation des Regelbruchs kurz gestört, wird aber durch die Zurückführung des vorbildlich vermittelnden Verhaltens der Tochter auf die Erziehung durch die Mutter als insgesamt erfolgreiche Aufführung der Mutterrolle dargestellt.

Vater Wagner hingegen ringt damit, eine Balance zwischen seinen Interessen und denen des Kindes bzw. anderer im Kontext seines bzgl. Zwang und Freiheit ambivalenten Vaterbilds und seinem Bild von sich als schwachen, da hedonistischen Menschen herzustellen. So äußert sich dieses eigene Nichtkönnen bzgl. der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' in Kombination mit der Kluft zwischen seinen persönlichen Einstellungen und denjenigen, die er seiner Rolle als Vater zugrunde legt, in entsprechend widersprüchlichen Vermittlungs- resp. „zynischen" Darstellungsversuchen seiner Vaterrolle im Sinne Goffmans (2017), die dann zum Beziehungserhalt aufgegeben werden. Eigene Fehler werden mental verdrängt.

Es scheinen also Leitbilder für die Rollen der Eltern und Kinder in den Familien auf, die teilweise im Kontrast zu den Selbst- und Fremdbildern der jeweiligen Akteure stehen. Im Folgenden sollen nun diese Akteursbilder im Überblick über die Studie skizziert, im Rahmen von Aspekten von Moralerziehung analysiert und auch die dramaturgische Ebene mit eventuellen Hinterbühnen betrachtet werden.

11 Kinderbilder im Kontext von Moralerziehung

Dieser Part der Arbeit widmet sich moralbezogenen Bildern von Kindern im Allgemeinen – im Sinne von Stereotypen – und Bildern von konkreten, an der Studie teilnehmenden Kindern, aus Sicht der Befragten, anhand symbolischer Äußerungen in der Momentaufnahme, da diese, so die Annahme, Basis von Interaktion und damit auch von Moralerziehung sind. Es werden Kriterien moralbezogener Verhaltens- und Personenzuschreibungen herausgearbeitet – insbesondere in der Geschwisterkontrastierung, weil die Befragten der Untersuchung diese Vergleiche zwischen den Geschwistern selbst ziehen. Eine Person wird quasi in Abgrenzung zu einer anderen definiert. Dabei werden erste Hinweise auf die Bedeutung der Akteursbilder im Kontext von Moralerziehung gesammelt, wobei sich etwa Verantwortung und Stigmatisierungen als von Bedeutung zeigen (Kapitel 11.1). Ferner soll anhand von zwei kontrastierenden Fällen gezeigt werden, dass sowohl eine Gleichmachung als auch eine Schwarz-Weiß-Zeichnung von Geschwistern im Kontext von Moral problematisch sein kann, genauso wie das Herstellen eines positiven Selbstbildes, wenn dies zu Lasten anderer passiert (Kapitel 11.2). Weiterhin werden hier in den Fallkontrastierungen bereits Anhaltspunkte für die nächsten Kapitel geliefert: In diesen wird – im Sinne der Reziprozitätsannahme von Moralerziehung dieser Arbeit – untersucht, ob Kinder Vorbilder (Kapitel 11.3) und Vermittler im Rahmen von Moralerziehungsprozessen sind (Kapitel 11.4). Zwischenergebnisse werden knapp in einem Fazit zusammengefasst (Kapitel 11.5).

11.1 Moralbezogene Kinderbilder im Überblick

Im Rahmen der Interviews und Familiengespräche äußern Befragte z.T. allgemeine Kinderbilder. Kinder im Allgemeinen, also ohne Bezug auf eine konkrete Person, werden hier als moralisch gut beschrieben: In Kindern schlummert noch kein kriminelles Potential (Int89, 251), sie sind zu jung zum Begehen schlimmer Regelverstöße (Int56, 750–764, Int46, 453–461). Kinder lügen höchstens aus Verlegenheit, nicht um sich einen eigenen Vorteil zu verschaffen wie Erwachsene (Int95, 349).
Aber Kinder müssen ihre Grenzen austesten, was regelunkonformes Verhalten begünstigt (Int106, 235f).

Charakter und Sternzeichen
Über diesen Aspekt des Grenzen Austestens hinaus werden moralabträgliche Eigenschaften nur mit Blick auf konkrete Personen formuliert, z.B.:

> „Frau Schaller: Weil die zwei Mädchen nicht gutmütig sind. […] Weil die schon gucken, eher, wo ihre Vorteile liegen […]“ (Int94, 604)

Weiterhin findet sich ein Antagonismus im Interview mit Herr Wagner – „das böse geliebte Kind“ –, den Herr Wagner im Kontext seines Kampfes um Vereinbarkeit von Freiheit und Glück aller mit dem zur Vaterrolle gehörenden Zwang (vgl. Kapitel 10.3.1) erklärt:

> „Herr Wagner: Sie ist hier das böse geliebte Kind, nein, die ist, ja, wie soll man sagen, man kümmert sich um das Kind, dass es ihr gut geht, erwartet aber auch, dass sie einen für voll nimmt und ernst nimmt und nicht irgendwie, auch als Elternteil sieht und nicht nur als irgendeinen Kumpel; schon Kumpel, klar, aber eben schon noch mit einem gewissen Respekt und so ja.“ (Int118, 327)

Es ist nicht klar, ob „böse“ sich auf kindlichen Ungehorsam bezieht, den er, möglicherweise – mit dem Begriff des Respekts getarnt – mit seiner Einstellung der Freiheit und Gleichberechtigung zu vereinbaren versucht.
Vergleicht man die Bilder bzgl. der Kinder, die eine vierte Schulklasse besuchen, so fällt auf, dass Zuschreibungen zum Charakter – umgangssprachlich von den Befragten z.T. als Gemüt bezeichnet – in der Untersuchung nur im moralzuträglichen Bereich stattfinden. Zum Beispiel erklärt Herr Lechner, dass sein Sohn Linus auf Gerechtigkeit bedacht ist, da „[…] ihm das ein Herzensanliegen ist. Da ist er einfach vom Charakter so gestrickt“ (Int61, 251f). Moralabträgliches wird hingegen nicht explizit als feststehende Charakter- oder Gemütseigenschaft geäußert. Sogar in Familie Taubner (vgl. Kapitel 13.2), in der Timo deutlich negativ beschrieben wird, erklärt die Mutter:

„Frau Taubner: Ja, wenn ich die passenden Momente habe, dann sind sie schon einsichtig und deswegen denke ich, dass das auch eine Entwicklung ist, und gehe davon aus, dass es nicht schlechter Charakter ist, der unveränderlich ist.“ (Int100, 462)

Es wird also in der Studie kein Kind allumfassend mit dem Etikett eines schlechten, unmoralischen Charakters versehen und deshalb als nicht erziehbar aufgegeben. Es werden aber Erklärungen für gegen moralische Regeln verstoßendes Verhalten der Kinder auch in feststehenden, unveränderbaren Faktoren gesucht, u.a. im Sternzeichen (weiterer Aspekte siehe unten). So sei Nils Naser als „Widdermann“ – das Sternzeichen wird hier also mit dem Geschlecht kombiniert – „stur“, breche Regeln – v.a. Verbote –, um selbst herauszufinden, was für ihn der passende Weg ist; er sei deshalb „problematisch“ und bereits von Geburt an so (Int70, 331–352, 139–142, 273–278). Trotz dieser für die Eltern unbequeme ‚Andersartigkeit‘ ihres Sohnes im Vergleich zum Bruder versuchen die Eltern ihr Erziehungsverhalten passend für den Sohn zu gestalten, begründen ihre Regeln, so dass Nils diese selbst prüfen und einsehen kann (Int71, 127–134). Auch bei den Geschwisterkindern werden in zwei Fällen Kinder als „giftig“ (Int45, 298) und „Bis-Aufs-Blut“-reizend mit „Stachel“ (Int14, 142, 146) im Kontext ihres Sternzeichens, Skorpion, beschrieben.

Noch-Nicht-Können

In allen Familien der Untersuchung äußern Eltern explizit oder implizit, dass Kinder im Allgemeinen noch nicht über eine vollständige nichtgenetische Tätigkeitsdisposition „Moral“ verfügen, z.B. können sie noch nicht so gut feststellen, wenn sie die Wut im Kontext eines außerfamiliären Konflikts in der Familie auslassen (Int24, 475–479) oder sind noch unsicher darin, die moralische Balance zu finden:

„Herr Lechner: Schlecht ist daran, dass ich nicht weiß, inwieweit dieses Gerechtigkeitsbedürfnis, sage ich einmal, aus einer, gewissen Unsicherheit heraus kommt.

Interviewer: Inwiefern?

Herr Lechner: (Pause) Ist jetzt schwer zu erklären, vielleicht. (Pause) Wann setze ich mich in so einer Situation für andere ein und wann gucke ich mehr zu meinem eigenen Vorteil. Wenn ich jetzt Richtung Samariter, halte vielleicht die zweite Backe auch noch hin, um Harmonie, allgemein Konsens zu erzeugen, und wann muss ich meine Ellbogen raus tun und sagen, hier Leute, jetzt, macht euren Scheiß alleine oder ist nicht mein Problem. Ich schaue, dass ich mein Zeug erst in die Reihe bekomme. Dazwischen, ja, schwankt das noch hin und her.“ (Int61, 240–247)

Bei Kindern entscheide oft der Bauch, weil die Vernunft noch fehle, wobei man bei Zehnjährigen schon „ein bissel an die Vernunft appellieren“ könne (Int89, 100). Bei besprochenen Themen müssen aber auch kleine Kinder z.T. Verantwortung übernehmen (Int89, 85–111), wobei

der Grad der Vernunftzuschreibung und der Verantwortungsübernahmeerwartung in den Familien variiert (siehe dazu auch weiter unten).
Befragte geben teilweise an, dass Kinder deshalb moralische Regeln brechen, weil sie es noch nicht besser können, etwa mit Blick auf Egoismus und körperliche Gewalt (z.B. Int112, 239, Int24, 475–479, Int36, 375f). Andererseits wird die Einhaltung moralischer Regeln etwa im Rahmen der Vorbildsituationen z.T. als Selbstverständlichkeit auch bzgl. der Kinder beschrieben (vgl. Kapitel 11.3). Hier gehen die Meinungen der Eltern auseinander, wobei sich dabei bzgl. moralischer Regeln konformes Verhalten mit Gehorsamserwartungen gegenüber den Eltern z.T. vermischt (vgl. z.B. Fallkontrastierung Frinzel vs. Wagner in Kapitel 10.3).

Geschwisterkonstrastierung mit Blick auf moralbezogene Zuschreibungen

Bei der Betrachtung der symbolisch geäußerten Selbst- und Fremdbilder der Kinder fällt auf, dass von den 22 befragten Familien mit mehreren Kindern in allen eine Kontrastierung der Geschwister geäußert wird. Moralbezogene Zuschreibungen zu Kindern finden in der Untersuchung vorwiegend in Abgrenzung zu einem Geschwister statt. Es scheint wichtig für jedes Kind, sich insgesamt wenigstens in einem Punkt positiv vom Geschwister abheben zu können – es zeigt sich in all diesen Familien ein Kampf zwischen den Geschwistern um Anerkennung, z.T. auch um Macht. Die Abgrenzung basiert auf bestimmten Fähigkeiten, die z.B. mit der Ausübung von Hobbies verknüpft sein können[95], Verhaltensweisen (zur moralbezogenen Fehlerverstetigung in Akteursbildern vgl. Kapitel 13) oder Eigenschaften, die dem jeweiligen Kind zugeschrieben werden. Moralbezogene Zuschreibungen zu den Selbst- und Fremdbildern der Kinder, die in der Moralerziehung zum Tragen kommen können, sind ein Teil davon. In der Untersuchung zeigen sich moralbezogene Zuschreibungen im Kontext der bereits angesprochenen Faktoren – ‚Sternzeichen' und ‚Charakter' – sowie auch im Rahmen der Aspekte ‚Geschlecht', ‚Alter' sowie ‚Körper vs. Geist'. Die von den Befragten in den Interviews und Familiengesprächen symbolisch geäußerten, moralbezogenen Zuschreibungen zu teilnehmenden Kindern der Untersuchung sollen im Folgenden dargestellt werden:

Geschlecht
Laut Studienteilnehmern ist es „jungenspezifisch", „mit dem Kopf durch die Wand" zu wollen (Int13, 410), nicht gern im Haushalt zu helfen, was Jungs neben einer Schwester „blöd" aussehen lässt, da Mädchen sich gern einbringen (Int61, 281–284). Jungs müssen laut den Befrag-

95 Ein Paradebeispiel dafür ist Familie Adelt, in der alle vier Kinder ein Hobby exzessiv betreiben: Die laut Mutter altersuntypisch hochintelligente, möglicherweise hochbegabte Viertklässlerin liebt Wissensaneignung durch Lesen, Gespräche mit der Mutter und kulturelle Unternehmungen (Int03, 535–539, 717f), die 13-jährige Alina klettert häufig, fährt mit einem Kletterverein in diverse Länder (Int03, 634f, 591–604, 200, 472), die 15-jährige Antje spielt Klavier, Geige und Bratsche in diversen Orchestern und einem Quartett (Int03, 552–557, 196f, 469) und der 17-jährige Arthur fährt täglich Rennrad, ist in einem Rennrad-Team und nimmt an Rennen teil (Int03, 295–299, 433–436, 443–454, 470, Int04, 282). Es handelt sich in der Familie dabei um keine geschlossenen Systeme, d.h. Arthur fährt auch mit der Familie Rad, wobei diese nicht mehr mithalten kann (Int03, 296, Int04, 282f), die neunjährige Annabell wird von ihrer Schwester beim Klettern manchmal einbezogen, auch wenn Alina „schon andere Sachen" klettere (Int03, 633) und geht wie Antje musikalischen Hobbys nach (Int03, 475–479, 552–556), alles aber deutlich weniger exzessiv. Jedes Geschwister ist quasi Experte auf seinem Gebiet. Das Expertentum von Annabell ist aber im Vergleich zu denen der anderen Geschwister auf der geistigen Ebene weniger bereichsspezifisch, steht konträr zur ihrer Rolle als der Jüngsten in der Familie. Zudem sorgt sie dafür, dass es allgegenwärtig ist, stellt sich damit über die Geschwister, weshalb sie bei diesen aneckt (Int01, 268–280, Int03, 825f, Int06, 156, 334, Int07, 305–314). Dies deutet bereits den in allen Familien mit mehreren Kindern geäußerten Kampf um Macht und – rsp. oder – Anerkennung zwischen den Geschwistern an (z.B. Int114, 415f).

ten weiterhin ungehorsam sein, in „Opposition" gehen, um ihre Position im Leben zu finden (Int61, 371–378, 274); alle Jungen ärgern andere, spielen Streiche (Int70, 813), machen Unsinn (Int95, 1366–1370), sind wild (Int100, 931–934, Int122, 237–242), aggressiver als Mädchen (Int61, 299), messen untereinander ihre Kräfte und haben dabei kein schlechtes Gewissen, anderen weh zu tun – sie wollen gewinnen (Int43, 161–168). Es gibt spezifische Jungenregeln, die mit moralischen Regeln kollidieren, aber keine neuen moralischen Regeln darstellen:

„Frau Schaller: […] wenn man einer ist, der sich immer schlagen lässt, den schlagen dann alle; der, der ist ja gutmütig; also man wird ja als doof erachtet, also Jungen haben andere Regeln als wir Frauen, teilweise.
Interviewer: Auch solche Lebensregeln, andere?
Frau Schaller: Nein, die nicht. Also mich schlägt doch nie eine Frau, oder mich hat auch nie ein Mädchen geschlagen, also, aber als Junge wird man schon mal wirklich geschlagen, dass kann jedem fast passieren […]." (Int94, 402–404)

Jungen haben aber auch eine Beschützerfunktion – sie passen bei gemeinsamen Unternehmungen mit Mädchen auf sie auf, wenn sie nicht verweichlicht sind (Int98, 832–836).
Mädchen hingegen können laut Studienteilnehmern ihre Konflikte besser verbal bewältigen, setzen sich mehr damit auseinander im Vergleich zu Jungen, die eher mit Aggression reagieren (Int14, 134f). Mädchen brechen seltener allgemeingültige Regeln als Jungs (Int60, 246f), schlagen nicht bzw. keine Jungs, weil Jungs besser zuschlagen können (Int124, 427–433), halten sich eher an Aufräumregeln als Jungs (Int85, 175–177). Es ist typisch für sie, mehr im Haushalt zu helfen (Int102, 564–569), sie sind daher die Braven (Int61, 281–284). Sie sind besser in der Schule (Int61, 299–301), Jungs die „Verlierer" (Int61, 301–312).
Aber auch Mädchen wird eine moralabträgliche Eigenschaft zugeschrieben: Das „Mädchengezicke", erklärt als Lästern in Abwesenheit der betroffenen Person (Int65, 422; vgl. Int79, 1105–1108), welches in der Wissenschaft als verdeckte, relationale Gewalt untersucht wird (vgl. z.B. Ittel 2005, Hotfilter 2011). Insgesamt handelt es sich aber bei den Geschlechterrollenzuschreibungen der Befragten der Studie tendenziell um ein Schwarz-Weiß-Bild, das Frau Taubner skizziert als „Mädchen, blonde, die Gute, Bube, braunhaarig, der Schlechte" (Int100, 996; vgl. Kapitel 13.2).
Es wurden in den Interviews insgesamt 98 Regelverstöße der 26 befragten Viertklässler und Viertklässlerinnen erzählt. Am häufigsten wird dabei der Bruch der Regel des Nicht-Verletzens angegeben (26 von 98), wobei sich geschlechtsspezifische Unterschiede andeuten. Während 13 Verstöße gegen die Regel „Man soll niemanden körperlich verletzen" bzgl. 7 der 12 männlichen Viertklässler genannt wurden, wurden nur vier solche bzgl. 4 der 14 weiblichen Viertklässler (einmal davon in Kombination mit psychischem Verletzen) erzählt, was einem Unterschied von etwa einem Drittel der Personen entspricht. Beim psychischen Verletzen ist es umgekehrt: die Eltern schreiben einen solchen Regelverstoß in vier Fällen einem weiblichen, einmal einem männlichen Viertklässler zu. Betrachtet man den Regelverstoß des Jungen, fällt auf, dass es sich hier bei der psychischen Verletzung um die Androhung einer körperlichen Verletzung handelt. Weiterhin erzählt ein Geschwisterkind von einer psychischen Verletzung durch seinen Bruder.
Von den an der Studie partizipierenden Kindern, die eine vierte Schulklasse zum Befragungszeitpunkt besuchten, werden insgesamt die Hälfte der Mädchen, und ein Drittel der Jungen als *regelkonform oder eher regelkonform* bzgl. moralischer Regeln beschrieben. Während 4 der 12 Jungen als *nicht oder eher nicht regelkonform* dargestellt werden, ist dies nur bzgl. 2 von 14 Mädchen der Fall. Es werden also 11 von 26 Kindern als (eher) regelkonform, 6 von 26 als (eher)

nicht regelkonform skizziert. Die anderen Viertklässler und Viertklässlerinnen bewegen sich ambivalent oder unauffällig dazwischen.
Es zeigt sich in der – nicht repräsentativen – Studie also eine geschlechtsspezifische Tendenz bzgl. der Kinder, die eine Grundschule im vierten Jahr besuchen: Jungen werden eher in Verbindung mit einem Verstoß gegen die Regel, andere nicht körperlich zu verletzen, gebracht und das Bild von ihnen häufiger als ‚nicht konform' bzgl. moralischer Regeln beschrieben als das der Mädchen. Allgemeine Geschlechterbilder werden z.T. kontrastierend zum jeweiligen Kind verwendet, etwa wenn einem Jungen ein sehr regelkonformes Verhalten zugeschrieben wird (vgl. z.B. Kapitel 13.3.2). Auch mit Blick auf ein Mädchen wird geäußert, dass es nicht ihrem Charakter entspricht, mädchentypisch über andere zu lästern (Int65, 424).

Körper vs. Geist
In den 22 Familien mit mehreren Kindern zeigt sich in 10 Fällen eine Kontrastierung der Stärken der Geschwister in Körper und Geist[96]. Es fällt auf, dass in 8 dieser Fälle stets die Stärke der älteren Geschwister auf der geistigen Seite zugeschrieben wird, wohingegen die jüngeren Geschwister als sportlich oder praktisch veranlagt resp. handwerklich begabt gezeichnet werden (z.B. Int106, 1042–1073, Int70, 878). Bei den beiden Ausnahmen handelt es sich um die Geschwister Callweit, deren Fall unten skizziert wird, und um die Patchwork-Familie Illner, in der die leibliche Tochter beider Eltern als „intelligent", die sieben Jahre ältere, pubertierende leibliche Tochter der Mutter vergleichend dazu als „eine ganz Praktische" beschrieben wird (Int45, 299f).
Weiterhin werden in allen zehn Fällen die Kinder, denen körperliche bzw. praktische, weniger geistige Stärke zugeschrieben wird, als weniger kontrolliert resp. kontrollierbar beschrieben als das kontrastierende Geschwister, was mit einer Tendenz zum Brechen moralischer Regeln in Verbindung gebracht werden kann und in 6 Fällen auch explizit wird (vgl. z.B. Int123, 396–401, Int106, 86–93; vgl. z.B. auch Kapitel 13.2.1 und 14.2.3).

Alter
Abgesehen von einer der Zwillingsfamilien und von Familie Quast, in der beide Kinder aus elterlicher Überforderung als permanent ungehorsam tendenziell gleich gemacht werden (Int88, 333–343), werden altersbezogene Unterschiede in allen Familien mit mehreren Kindern genannt. Beim Alter handelt es sich um einen mit Entwicklung verwobenen, sich verändernden Faktor – dieser wird also nur zeitlich begrenzt der jeweiligen Person zugeordnet und nicht als fester Bestandteil der jeweiligen Person betrachtet, wobei der Altersabstand zwischen den Geschwistern bestehen bleibt und dies auch bei Zuschreibungen wie ‚der/die Vernünftige' möglich ist. Letztere gehört laut Studienteilnehmern zur Rolle des älteren Geschwisters. Diese wird mit Blick auf unterschiedliche Ressourcen betrachtet: körperliche Stärke, geistige und verbale Kompetenz. Damit wird z.T. ein Mehr an Rechten, aber v.a. auch an Verantwortung im Vergleich zu jüngeren Geschwistern verbunden, das im Kontext von Einsicht und Vernunft beschrieben wird, z.B. „Er ist der Große, also der Große und muss er oft vernünftig sein." (Int89, 1010, vgl. z.B. auch Int29, 313, Int121, 374). ‚Vernünftig sein' wird betrachtet als in gewissem Maße rational zu handeln, d.h. es wird ein Mehr an Können auf der geistigen Ebene und dessen Ausübung im Vergleich zum Geschwister erwartet, welches aber auch beim älteren Kind noch als beschränkt und entwicklungsbedürftig eingestuft werden kann. Zum Anderen bedeutet ‚vernünftig sein' auch,

96 In einem weiteren Fall, Familie Grenz (vgl. Kapitel 12.3.2), wird zwischen Gefühl und Geist unterschieden, im Fall Jenner zwischen Körper und Gefühl auf der Seite der jüngeren Jana und Geist auf der Seite von Judith (vgl. Kapitel 21.2.2).

die Ressourcen nicht zu missbrauchen, wie beispielsweise in Familie Vogler: Hier dürfen die älteren Geschwister (13 und 16 Jahre alt) den zehnjährigen Veit höchstens festhalten – aber nicht zu fest –, um ihn davon abzuhalten, sie zu schlagen (Int112, 266) und „[…] der Große muss mit seinen Bemerkungen vorsichtig sein, da er verbal überlegen ist" (Int112, 245). Teilweise wird auch von älteren Geschwistern erwartet, sich und seine eigenen Interessen zurückzunehmen und die Ressourcen nicht zum eigenen Vorteil einzusetzen, auch wenn mit deren Einsatz kein Regelverstoß verbunden wäre. So wird etwa in Familie Richter – in der Leistung einen zentralen Stellenwert einnimmt – der zehnjährige Roman etwa teilweise dazu angehalten, seinen mit ihm trotz des Alters stark konkurrierenden, fünfjährigen Bruder bei Gesellschaftsspielen gewinnen zu lassen (Int90, 386). Aus den Bildern und damit verbundenen Erwartungen werden Konsequenzen für das Elternverhalten in Konfliktsituationen gezogen. Etwa erklärt Herr Xanten:

„Herr Xanten: Weil man ein bisschen mehr Einsicht erwartet, vielleicht, und dann kriegen meistens die Großen den Arschklapp und die Kleine eher vielleicht doch weniger." (Int122, 187)

Durchwegs negativ mit Blick auf Konflikte in der Familie wird die (Vor-)Pubertät gezeichnet. Die betroffenen Personen erledigen laut den Befragten, wenn, dann nur widerwillig Aufgaben, etwa im Haushalt (Int03, 214, Int94, 238), fühlen sich unverstanden und meinen, immer Recht zu haben (Int18, 204), sind leicht erregbar (Int100, 496–499), fühlen sich persönlich gekränkt, wenn man sich in ihr Verhalten einmischt (Int65, 346–348), fordern massiv und lautstark ihre Position, wollen Aufmerksamkeit (Int19, 257–261, Int45, 341), fühlen sich sofort angegriffen (Int40, 450–452), provozieren (Int43, 290f), ‚zicken' und suchen die Konfrontation (Int95, 1119f), stellen Regeln infrage (Int496–499), sorgen für Spannungen in der Familie (Int50, 321f, 377, Int46, 257, 283). Die Pubertät wird nicht nur als Erklärung für regelunkonformes, konfliktverursachendes und Konfliktlösungen verhinderndes resp. erschwerendes Verhalten angeführt, sondern auch als Abgrenzungskriterium:

„Frau Adler: Also dass sie so, es gibt die üblichen Reibereien, wobei die alle noch, im Vergleich, also, was man sonst so alles hört, wie pubertierende Kinder sein sollen, haben wir da noch ganz großes Glück, dass die alle (lacht) brav sind, relativ zahm sind und dass es so eigentlich, ja, ganz normal ist." (Int01, 409f)

Jüngere Geschwister werden in den Familien einerseits verbal als „süß" (Int18, 318, Int40, 379, Int45, 298, Int97, 859, Int98, 612, Int121, 368), „klein" (z.B. Int01, 382, Int04, 248, Int13, 399), schutzbedürftig (z.B. Int98, 607–609, Int33, 607), „Nesthäkchen" (Int98, 607, Int28, 335, Int45, 298, 301, 333, Int114, 323f) und „Prinz"[97] bzw. „Prinzessin" (Int45, 298, 301, Int40, 395, Int53, 460) gezeichnet im Sinne von einer Person mit weniger oder keinen Verpflichtungen (Int40, 377–380, 400f), wobei teilweise keine Einigkeit in der jeweiligen Familie herrscht, ob dies mit dem Noch-Nicht-Können dieser Person legitimierbar ist. Nicht nur die Moralkompetenz wird jüngeren Kindern graduell abgesprochen, sondern auch die Fähigkeit, bestimmte Regelverstöße zu begehen, etwa sich über ihr Gewissen hinwegzusetzen, gegenüber den Eltern ein Versprechen zu brechen und dies zu verheimlichen (Int29, 18).
Andererseits werden auch genau hier Ressourcen ausgemacht: Beispielsweise kann das ‚süße' Äußere als Ressource sowie Mimik, Stimme und Gestik eingesetzt werden:

97 In einem Fall wird das ältere der beiden Geschwister, ein 16-jähriger Junge, mehrfach vom Vater als „Prinz" bezeichnet, weil er wenig im Haushalt helfen muss, sich ausruhen darf – dieses Vorrecht genieße er, weil er v.a. fleißiger Schüler – anders als der jüngere Bruder und damals der Vater – sowie Musiker sei (vgl. Int71, 1113–1146).

„Frau Xanten: Also klar, (Xaveria) ist die kleine, dadurch, dass es auch so ist, dass sie einfach so die Löckchen hat und von ihrer äußerlichen Erscheinung auch die Süßle so ein bisschen ist, nutzt sie die Rolle so ein bisschen für sich aus. Auch von der Stimme her, merkt man das genau, die verstellt sie dann schon auch zu ihren Wünschen, aber sie ist auch lieb und schon selbstsüchtig. Ist jetzt nicht ganz böse gemeint, aber es ist schon so, dass sie als Jüngste schon irgendwie darauf guckt, dass sie zu ihrem Recht kommt und das boxt sie schon auch recht, manchmal hart durch." (Int121, 368–370)

Und die zehnjährige Diana Drexler erklärt die Inszenierung ihrer Rolle als süßes Nesthäkchen im Konflikt mit der Mutter:

„Diana: Und dann hat mich die Mama geschimpft und dann bin ich immer eifersüchtig auf die kleine (Dörte), weil wenn sie immer Schimpfe bekommt, und dann kann sie das ganz schnell wieder gut machen, indem sie einfach ihr süßes Lächeln gibt, so „hi hi". Dann lächelt sie ganz süß und fragt die Mama „Ist wieder gut? Bist du wieder lieb?" Und dann muss die Mama natürlich lachen und dann ist der Streit vorüber; aber ich kann das nicht so einfach. Und deswegen bin ich immer dann eifersüchtig auf die (Dörte)." (Int20, 397–401)

Vergleicht man die Bilder von und Erwartungen an die Kinder, welche eine vierte Schulklasse besuchen, im Rahmen der Geschwisterkonstellation, fällt auf, dass diese trotz des quasi gleichen Alters z.T. sehr unterschiedlich sind. Während in der Konstellation als ältestes Geschwister „mehr Einsicht erwartet" (Int122, 187) wird, z.T. auch das Aufpassen auf die jüngeren Geschwister (vgl. z.B. Kapitel 10.3.2) – eine Verantwortungsübernahme, die in den Familien z.T. zur Rollenvermengung führt, d.h. die älteren Geschwister spielen teilweise die Rolle einer zweiten Mutter (vgl. z.B. Int121, 333f) –, wird in der Konstellation als jüngstem Geschwister moralbezogenes Können z.T. noch weitgehend abgesprochen, weniger Verantwortungsübernahme von ihnen eingefordert. Auffällig ist hier der Fall Veit Vogler: Seine 13-jährige Schwester Viola erklärt, dass in ihrer Familie alle Kinder die gleichen Rechte haben (Int114, 322–326). Dennoch habe der zehnjährige Veit als „Nesthäkchen" eine Sonderrolle: Die älteren Geschwister bekommen eher die Schuld zugeschrieben, er muss kaum Verantwortung tragen (vgl. z.B. Int114, 334–347). Etwa ärgert der sechzehnjährige Viktor seinen Bruder Veit, als dessen neue Schuhe nach zwei Tagen kaputt sind, indem er ihn fragt, ob Veit schon wieder ein Paar Schuhe kaputt gemacht habe. Daraufhin geht Veit mit den Fäusten auf Viktor los. Die Situation wird auch im Familiengespräch aufgegriffen, ausschließlich als Regelverstoß Viktors. Viktor wird in der Situation des Regelbruchs als Konsequenz geschimpft, Veit getröstet und darf geraume Zeit am Computer spielen (Int114, 180–215, Int112, 237–280; Int116, 282–434). Der Vater bemerkt im Familiengespräch die den Regelverstoß belohnende Konsequenz:

„Herr Vogler: Also wurde der (Veit) dafür belohnt, dass er mit Fäusten auf den (Viktor) losgegangen ist.
Frau Vogler: Dafür, dass der (Viktor) ihn verletzt hat." (Int116, 431f)

Von den älteren Geschwistern wird erwartet, dass sie Veits Schlagen maximal unterbinden (Int112, 266). Sein Verhalten hat keine negativen Konsequenzen für ihn, weil Veit laut dem Vater nicht wisse, wie er mit der Stichelei des Bruders umgehen soll (Int112, 239). Auf Grund des unterstellten Nichtwissens resp. -könnens wird offenbar keinerlei Verantwortungsübernahme – nicht nur in dieser Situation (Int114, 335, 346f) – durch Veit erwartet, ihm quasi Vorrechte zugesprochen und in diesem Kontext nicht an der Weiterentwicklung seiner nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' gearbeitet, also wiederum sein Wissen, Wollen und Können nicht verbessert, was die Grundlage für den Erlass der Verantwortungsübernahme in einer zukünftigen Situation bildet.

Pauschalurteile
Insgesamt zeigen sich Pauschalverurteilungen von Kindern in acht Familien, die aber nicht unbedingt allen Familienmitgliedern bewusst sind. Es wird in der Untersuchung jeweils dasjenige Geschwister benachteiligt, dessen Ressourcenvorteil mit Blick auf den Regelverstoß offensichtlich erscheint oder als weniger moralisch eingestuft wird wie im Fall Sabrina und Simon Schaller (vgl. Kapitel 12.3.2), z.T. auch in Kombination aus beidem (vgl. Kapitel 11.2.1). Bei In-Erscheinung-Treten der eher verdeckten Ressourcenmacht des Gegenspielers wird z.T. versucht, dem Vorurteil entgegenzuwirken. Etwa in Familie Peitz kämpft die Mutter – nach einer Erschütterung ihres Fremdbilds der fünfjährigen Pia mit Blick auf die ursprünglich als nicht vorhanden angenommene Fähigkeit, bestimmte Regelverstöße zu begehen – gegen aus den Kinderbildern abgeleitete Urteile, mischt sich laut eigener Angabe entweder nicht mehr in Geschwisterstreitereien ein oder hört sich beide Seiten an (Int79, 837–850). Es wird aber, etwa in Familie Callweit, auch von sozialen Ressourcen gesprochen: Die Eltern verstehen sich besser resp. schlechter mit einem bestimmten Kind o.ä., weshalb die Vorurteile schwerer zu durchbrechen sind. Z.T. wirken hier die genannten Zuschreibungen bzgl. Alter, Geschlecht, Körper und Geist, Sternzeichen und Charakter zusammen. Dies soll im Folgenden für den Fall der Geschwisterbilder in Familie Callweit kurz umrissen werden und dann kontrastierend dazu der Versuch in Familie Jenner gezeigt werden, Geschwister vermeintlich gleich zu machen. Für beide Fälle werden moralerzieherische Implikationen abgeleitet.

11.2 Geschwisterkontrastierung und -gleichmachung in der fallanalytischen Gegenüberstellung

11.2.1 Familie Callweit: Momentaufnahme einer Durchbrechung der moralbezogenen Geschwisterkonstrastierung

Nur in einem der genannten Fälle – in Familie Callweit – handelt es sich um das jüngere Geschwisterkind Cora, dem zugeschrieben wird, dass es explizit „intelligenter jetzt schon in ihrer Art und Weise" sei und besser in der Schule zurechtkomme als ihr Bruder (Int14, 134). Dieser Fall sticht damit also diesbezüglich heraus. Es fällt auf, dass der elfjährige Bruder der fast neunjährigen Viertklässlerin keine eigene, positiv besetzte ‚Nische' hat. Sein Hobby, Fußball, betreibt die vom Vater als „Sportskanone" beschriebene Schwester neben anderen Sportarten auch (Int14, 218). Im Vergleich zu ihr wird Carsten weitgehend defizitär beschrieben. Von allen drei anderen Familienmitgliedern wird er im Streit mit der Schwester als Auslöser und dominierend, durchsetzungsfähiger betrachtet (Int17, 337; Int15, 303–306, 283; Int13, 128, Int14, 142–146). Er ist der „[...] große Bruder und man verlangt natürlich auch von ihm, was er auch hat" (Int13, 411). Carsten ist seiner Schwester mit Blick auf körperliche Kraft überlegen. Im Geschwisterstreit besteht also laut den Eltern ein asymmetrisches Verhältnis. Carsten wird vorgeworfen, dass er seine Ressourcen im Sinne eines Verstoßes gegen eine als allgemeingültig betrachtete Regel missbraucht:

> „Herr Callweit: Ja gut, das hängt wieder mit Gewalt und mit Verletzen zusammen und da überschreitet mein Sohn manchmal die Grenzen dessen, dass er einfach seine Schwester massiv angreift, piesackt und auch körperlich manchmal bedrängt, weil er einfach der Stärkere ist. Und das ist etwas, was ich also versuche, oder was mich auch wütend macht, innerlich, was ich versuche zu unterbinden, was mitunter nicht immer einfach ist und auch oft nicht geht, aber das ist eine Regel, wo ich dann wirklich sauer werde und auch massive Auseinandersetzungen mit meinem Sohn habe." (Int14, 128f)

Weiterhin wird laut den Eltern die Regelunkonformität gestützt durch sein, durch die Pubertät begründetes, Austesten von Grenzen (Int14, 152) sowie Carstens Sternzeichen – Skorpion mit Stachel, der aber auch einfühlsam sein kann (Int14, 146) – und sein Geschlecht – er wolle jungenspezifisch mit dem Kopf durch die Wand (Int13, 410) und sei als Junge weniger kommunikativ (Int14, 135) –, wobei Sternzeichen und Geschlecht angeborene, in diesem Kontext unveränderliche Faktoren darstellen. Abgesehen von einer hohen Sozialkompetenz gegenüber Behinderten und Tieren – auf die Personen außerhalb des Familienkerns aufmerksam gemacht haben – und Einfühlsamkeit, aber erst nachdem er die Schwester zum Weinen gebracht hat (Int13, 407–409, Int14, 146), wird ihm keine positive Eigenschaft in den Daten zugeschrieben. Er sei nicht „pflegeleicht" wie die fast neunjährige „kleine Maus" Cora (Int13, 403), sondern der „Nicht-Sehr-Einfache" für die Mutter (Int13, 404).
Carsten beschreibt das ‚Schauspieltalent' seiner jüngeren Schwester als weitere Ressource, die sie einsetzt, damit er und nicht sie von der Mutter geschimpft wird. Cora erzählt im Interview, dass sie ihren Bruder „wie elektrisch" zurückschlage – (Int15, 283), sie sei also nicht der Auslöser, aber zeigt ihre Kompetenz, ihn zu schlagen, und führt dies auch durch. Im Familiengespräch sagt sie Folgendes:

„Cora: Ich finde, dass (lacht nervös) – ich mache das ja auch manchmal, dass wir, dass (Carsten) und ich ein bisschen (.), über das Prügeln, ein bisschen gebrochen haben, die Regel." (Int17, 343)

Die Mutter sagt, sie habe von solchen Situationen gar nichts gewusst (Int17, 354f, 362), was aber u.a. angesichts der massiven Auseinandersetzungen, die der Vater angibt, mit Carsten wegen solcher Vorfälle gehabt zu haben und er oder seine Frau in solchen Fällen eingreifen würden (Int14, 134, 128f), widersprüchlich erscheint. Der Vater schildert im Einzelinterview:

„Herr Callweit: Und in dem Moment, wo dann ich eingreife, oder die Mama, und er zurechtgewiesen wird, was ihm überhaupt nicht passt, dann merkt er, dass da einfach immer wieder Front bezogen wird gegen ihn und das wird dann sofort wieder umgedreht, so nach dem Motto „Keiner liebt mich", also dadurch dass er mit ihr nicht klar kommt, denn sie ist so, ich habe so das Gefühl, quirliger, intelligenter jetzt schon in ihrer Art und Weise, kommt besser in der Schule klar und das sind innere Dinge, die ihn zur Aggression verleiten oder mit denen er nicht klar kommt in der Situation. Denn er hasst die Schule, er will Fußball spielen, und das sind sowieso immer Dilemma, wo ich sehe, dass bei Jungs das einfach noch nicht so da ist, in diesem Alter, und bei Mädchen eben schon, weil sie auch kommunikativer sind, weil sie sich mehr auseinandersetzen damit und da sind nun einmal die Problematiken; und er versucht natürlich dann schon immer wieder, das macht mich betroffen, er hat dann neulich gesagt „Ja, dann bringe ich mich halt um"; und wenn das von einem Zwölfjährigen[98] kommt, aus der Situation heraus, dass ihn ja keiner liebt und keiner gern hat, dann berührt mich das. Ich bin selbst Einzelkind, bin selbst allein aufgewachsen und ich weiß das also schon, was das heißt, so aufzuwachsen und hier, es kommen auch oft die Omas und Opas und sagen „Mensch, ihr geht mit euren Kindern so souverän um, ihr habt ja ein Paradies hier". Das sieht er nicht, kann er auch noch nicht, mit seinen zwölf Jahren. Aber das tut dann weh, in diesem Moment, weil er dann natürlich wieder reflektiert und sagt „Nein, ihr habt mich alle nicht lieb". Und dann geht man wieder auf ihn ein und wahrscheinlich hat er das dann erreicht, was er eigentlich erreichen wollte: Aufmerksamkeit (.), wie auch immer. Aber in der Situation [des Prügelns, MW] selbst hat er sich, denke ich einmal, der (Cora) gegenüber stark, überlegen und gut gefühlt." (Int14, 134–140)

98 Laut Fragebögen ist Carsten elf Jahre alt.

Die Überlegenheit Coras ist für den Vater faktisch und führe zu Aggressionen Carstens, da dieser als Junge sich noch nicht verbal mit Problemen auseinandersetzen könne, es deshalb körperlich tut und sich dadurch überlegen fühlen möchte. Aus diesem Grund würden sich die Eltern gegen ihn stellen, weshalb Carsten versuche elterliche Aufmerksamkeit durch die Aussage, dass ihn keiner liebt und mittels einer Selbstmord-Androhung zu erhalten. Die kontrastierenden Fremdbilder der Eltern von den Kindern problematisiert der Vater nicht, aber Carsten versucht diese Stigmatisierung zu durchbrechen: Er zeigte seine Position eines zu positiven Bildes der Mutter von Cora in einer konkreten Situation im Gespräch auf und hofft auf eine Verhaltensänderung der Mutter (Int16, 132):

„Carsten: […] dann habe ich ihr gesagt „Du Mama, mir reicht das. Ich stehe jedes Mal wie der letzte Depp da und die (Cora) schafft es immer wieder mich dran zu kriegen" und ja, und dann habe ich ihr gesagt „Sage mir einmal bitte ganz genau, warum du immer der (Cora) glaubst" und jetzt sage ich dir auch die Antwort „Weil ich ihr das nicht zutraue, dass sie dich schlägt"; und dann erzählt sie immer so Lügen noch der Mama und was ich vorhin gesagt habe, dann entwickelt sich das zu einem Streit, hat es sich auch, ja, und dann, deswegen glaubt sie es auch, sie hat immer nur der (Cora) geglaubt" (Int16, 138)

Carsten versucht hier, der Mutter zu vermitteln, ihre Vorurteile ad acta zu legen und die Situation rational und unparteilich zu prüfen. Das Fazit der Mutter aus dem Gespräch äußert sie wie folgt im Einzelinterview:

„Frau Callweit: Naja, die (Cora) schon so ein bisschen als die kleine Maus. Auch wenn der Große Kraft ihres Charmes auch manchmal darunter leidet.

Interviewer: Was heißt leiden, leidet?

Frau Callweit: Leidet, also, naja, ich denke, dass das manchmal ganz, ich habe neulich ein langes Gespräch mit ihm gehabt, weil er sagt, ich gehe bei ihr lange nicht so schnell hoch wie bei ihm, weil sie dann ihr Kindchenschema einsetzt, mit großen Kulleraugen, wobei ich das auch nicht immer weiß; ich denke, man kann da auch nicht immer gerecht sein, aber das stimmt schon, dass ich dann, wenn sie quietscht, dann eigentlich schon immer sage, „Lass' sie in Ruhe" und er sagt, teilweise ist da eben gar nichts." (Int13, 402)

Frau Callweit sieht die Möglichkeit eines Ressourcenmissbrauchs auf Coras Seite – bestehend im Kindchenschema und Charme – zur Vorspiegelung falscher Tatsachen. Das Wissen um diese Möglichkeit hat sie also angeeignet, ob sie dieses auch anwendet, ist den Indizien zufolge allerdings noch nicht klar. Im Familiengespräch strahlt Carsten übers ganze Gesicht als Cora vor den Eltern sagt, dass beide Geschwister manchmal die Nicht-Schlagen-Regel brechen, also auch sie manchmal Carsten schlägt. Carsten bestätigt dies fröhlich lachend, wirkt erleichtert (Int17, 344). Denn der Vater hatte zuvor mit einer Faustgeste und Blick Richtung Carsten erzählt:

„Herr Callweit: Ich habe vorhin da noch eingebracht, dass eine Regel nicht gebrochen wurde, aber da, vielleicht da in die Richtung geht, dass ich oft sehe, bei euch beiden, dass du, (Carsten), einfach der Dominante bist, manchmal." (Int17, 337)

Vater Callweit versucht hier die Inszenierung einer moralbezogen regelbruchfreien Familie im Familiengespräch durch die Mutter wenigstens nicht direkt zu stören, weshalb er sagt, die Regel sei nicht gebrochen worden, und schlägt möglichst störungsfrei wieder Carsten als Alleinverantwortlichen der erzählten Situationen vor. Die Schwester durchbricht, wie gezeigt, die Kontrastierung der Bilder mindestens in der Momentaufnahme. Die Geschwister beantworten gemeinsam als Regelbrecher die Nachfragen auf dem dritten Kärtchen des Familiengesprächs

zur Situation des innfamiliären Regelbruchs. Die so von den Kinder als ‚gerecht' wahrgenommene Verantwortungsverteilung scheint hier Erziehung bzgl. der Regeleinhaltung des Nicht-Schlagens erst zu ermöglichen.

11.2.2 Familie Jenner: Versuchte Gleichmachung durch Grenzverschiebungen und ‚Echo-Spiel'

Der zehnjährigen Jana Jenner wird ein Mangel an geistiger Stärke zugeschrieben: Als Baby war sie mehrere Monate wegen Gedeihstörungen im Krankenhaus (Int50, 643), der Vater sagt, die Eltern haben mit ihr „das Problem, sie ist ein bisschen zurückgeblieben, also in ihrer Entwicklung" (Int51, 484), man hat eine schwere Rechenschwäche bei ihr diagnostiziert (Int50, 493), sie besucht eine katholische Grundschule und hat die erste Klasse wiederholt (Int50, 493). Die Zehnjährige sei „geistig nicht stark" und damit auch außerhalb der Familie nicht mächtig und müsse ihre Energie dann körperlich in der Familie „kompensieren" (Int50, 374, 379). Dies äußere sich mittlerweile „nur" noch darin, dass sie die anderen Familienmitglieder, z.T. überraschend, boxt und nicht mehr ihren Kopf absichtlich gegen den Türstock schlägt. „Eigentlich will sie es nicht, es gibt wirklich Situationen, wo sie nicht anders kann" (Int50, 359). Die Eltern haben auch zum Befragungszeitpunkt Schwierigkeiten, solche Situationen wieder unter Kontrolle zu bekommen (Int50, 352–355). Die Mutter erklärt:

„Frau Jenner: Ja, wo man dann einfach sagen muss, wie ein kleiner Tyrann terrorisiert sie dann wirklich auch die ganze Familie.
Interviewer: Mhm.
Frau Jenner: Und da gab es auch wirklich so Situationen, wo die (Judith) früher ganz arg darunter gelitten hatte und die dann auch wirklich häuslich getrennt werden mussten." (Int50, 201–211)

Die 13-jährige Judith betrachtet ihre Schwester Jana als dauergereizten, stänkernden „Giftzahn", ohne den es in der Familie nicht ginge, weil sonst immer „Friede, Freude, Eierkuchen" in der Familie herrsche (Int53, 245–248, 255, 475–482, 451–454). Laut der Mutter verletzt Jana täglich Regeln (Int50, 349) und ist in ihrem Verhalten „total unangemessen", etwa wenn sie sich dem Vater gegenüber „dermaßen im Ton" vergreift, sich auch nicht auf Aufforderung entschuldigt und die Tür knallt (Int50, 369–371). Laut dem Vater verstößt sie ständig gegen Regeln, „aber nicht gegen so eine, extrem wichtige Regel" (Int51, 298–307, 311, 320f). Judith äußert sich dazu wie folgt:

„**Interviewer: Und wie ist das mit deiner Schwester, wie kommt die mit deinen Eltern zurecht?**
Judith: Mit meinem Vater eigentlich immer gut. Der kriegt das nicht so wirklich mit, was da am Tag immer ist, wenn sie immer wieder so durchdreht und so. Und sagt dann immer so zu meiner Mutter „Ja mein Gott, ist doch gar nicht so schlimm. Die ist doch ganz normal" und so. Ist sie aber nicht." (Int53, 536–541)

Dass der Vater wenig vom Familienalltag miterlebt, hängt u.a. mit seiner Arbeitszeit zusammen, die in die Kategorie 43–60 Stunden pro Woche fällt. Er verbringt wenig Zeit in der Familie, sei – laut der Mutter und Judith – selbst gewählt wenig zu Hause (Int50, 621f, Int53, 422–435) und wenn er vor Ort ist, sei er geistig nicht voll für die Familie da (Int50, 323, 332f), z.T. launisch (Int50, 678) und schwierig, wenn er frei hat, da er dann nicht ausgelastet sei und seine Wut schreiend an der Familie auslasse (Int53, 514–523). Auf der Abstraktionsebene 1 betont er, dass alle Menschen gleich seien (Int51, 263). Seine jüngere Tochter betitelt er laut Judith im

Kontext eines Regelverstoßes als „normal“ (siehe oben). Jana selbst gibt an, sich nicht von ihrer Schwester Judith zu unterscheiden (Int52, 776–779, 801–803). Unterschiede zwischen den Familienmitgliedern bestehen laut Jana nur in ihren Tätigkeiten, ansonsten ist jeder einzelne von ihnen wie alle Menschen, was auch in Janas Bild deutlich wird: Alle tragen identische Kleidung, haben dieselbe Haarfarbe, nur der Vater, der einzige Mann, hat eine andere Frisur. Die Kinder sind gleich groß – dies alles ist anders als im echten Leben – und unterscheiden sich hier nur von den Erwachsenen.

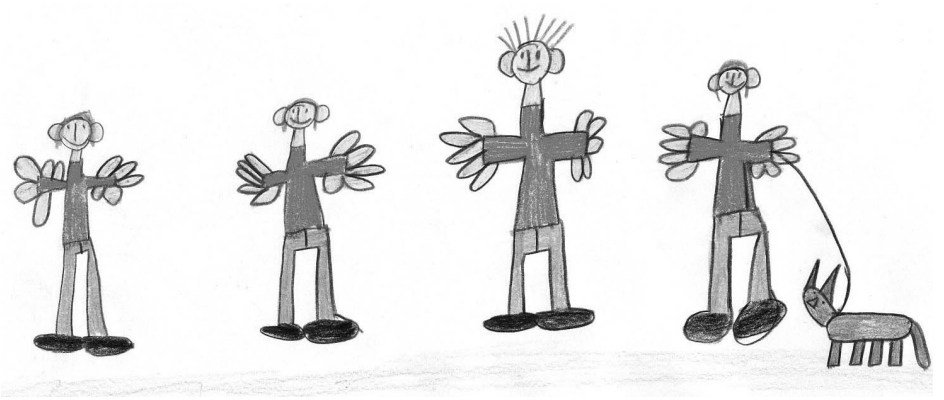

Abb. 5: Alltagssituation – Familie Jenner beim Spazieren gehen – gemalt von Jana

Die Mutter beschreibt jedoch eine Illusionierung von Normalität resp. Gleichheit, indem der Vater die Messlatten – auch mit Blick auf moralische Regeln – für die beiden Töchter konträr zueinander verschiebt:

„Frau Jenner: Okay, also (Judith) ist wirklich so (.) die Stütze schon immer auch gewesen, kommt auch oftmals schon älter rüber, als sie wirklich ist, wobei ich glaube, da überfordert man sie manchmal auch; und (Jana) war schon immer, seit Geburt an, so Sorgenkind der Familie, wo natürlich dann auch wieder ganz schwierige Geschichten (.) zwischen Papa und Mädels laufen. Also weil der Papa einfach für dieses Sorgenkind, das dann zum Beispiel mit fünf Monaten im Krankenhaus war wegen Gedeihstörungen, immer die Grenze noch weiter bereit ist (.) wegzuschieben, als ihr die Grenze zu stecken, und das kriegt sie [Judith, MW] umso brutaler ab. [...] Es wäre interessant, was er sagt und sie tut sich natürlich damit schwer, sie muss funktionieren vom Papa aus, weil das geht nicht, dass man zwei hat, die dann so einfordernd wären.“ (Int50, 642–649)

Judith muss also die defizitäre Rolle Janas – das „Sorgenkind“ – ausgleichen, weil der Vater es nicht schafft, auf beide Kinder verständnisvoll einzugehen. Im Streit mit Jana sieht sich Judith benachteiligt und ohnmächtig, obgleich sie die ältere und größere der Schwestern ist (Int53, 287–290):

„Judith: Ja, weil wenn meine Schwester wieder so ausrastet und so, und meine Mutter sagt dann zwar immer, ich soll einfach dann einmal das machen, was sie immer mit mir macht. Also, sie dann auch einmal eine runterhauen und so, aber das mache ich eigentlich nie, weil ich das nicht mache, weil ich finde, dass (.) ja, das ist, das macht man einfach nicht. Man schlägt niemanden, weil ich will auch nicht von ihr geschlagen werden und wenn ich sie schlage,

dann heißt das, sie soll mich, also, wenn ich sie schlage, dann schlägt sie automatisch noch einmal zu. Und dann soll ich ja wieder zuschlagen. Das mache ich dann nicht, weil.

Interviewer: **Wie würdest du die Regel da bezeichnen, gegen die du da nicht verstößt (Pause)?**

Judith: Dass ich sie einfach, dass ich ihr einfach nicht weh tue.

Interviewer: **Mhm, und warum sollte sich in so einer Situation jeder so verhalten, wie du dich da verhältst?**

Judith: Ja, weil wenn ich ihr eine runtergehauen hätte, dann hätte sie mir wieder eine runtergehauen und dann wäre der richtige Streit los gegangen. Und so kann man versuchen, den Streit zu vermeiden. Das ist zwar blöd, weil, es ist immer so, ich ziehe dann immer den Kürzeren. Ich bin immer im Nachteil, obwohl ich eigentlich im Vorteil bin, weil SIE wieder ausgerastet ist und ICH dann eigentlich, also ich dann eigentlich wieder, die bin, der wehgetan wurde und so und ich das aber immer auf mir sitzen lasse, aber ich. Ich weiß sowieso, wenn ich ihr eine runterhaue, dann dreht sie so durch, dass ich sowieso wieder den Kürzeren ziehe. So gesehen lasse ich es dann gleich.

Interviewer: **Wie fühlst du dich dann in der Situation?**

Judith: Ich fühle mich, nicht niedergeschlagen, aber, fällt mir das Wort jetzt nicht ein. Sie ist eigentlich kleiner. Aber hat dann (.) den, also ich habe wieder den Kürzeren gezogen. Obwohl ich wieder nichts gemacht habe. Ich fühle mich dann echt deprimiert, weil, sie hat mir wieder einmal weh getan. Sie hat wieder einmal gesehen, dass sie die Stärkere ist, quasi, aber, und ich habe mich wieder nicht dagegen gewehrt." (Int53, 276–297)

Die Rollen sind in der körperlichen Auseinandersetzung zwischen den Geschwistern quasi vertauscht: Die größere, ältere Schwester ist der kleineren, jüngeren unterlegen. Dieser machtstrukturelle Aspekt ist in der Situation noch verwoben damit, dass die Regelbrecherin gewinnt und trotz regelkonformen Verhaltens der Ausgang der Situation als ungerecht erlebt wird.

Als permanente Stütze der Eltern, deren Verhalten hohen Erwartungen der Eltern unterliegt – kontrastierend zur beim Vater schier Narrenfreiheit genießenden kleinen Schwester –, sowie im Streit der jüngeren Schwester ausgeliefert, erkennt Judith Janas Normalität und Gleichheit nicht an (Int53, 541; Int50, 647). Sie möchte, laut Vater Jenner, Jana unterdrücken um sich selbst mächtig zu fühlen (Int51, 434–437). Als Beispiel erzählt die Mutter, dass Judith in ihrer Rolle als große Schwester mittags – der Vater ist nicht anwesend – den väterlichen Sitzplatz einnimmt und Jana reglementiert, wenn diese schmatzt, stärker als der Vater dies tun würde. Die Mutter schickt Judith dann auf ihren eigenen Platz bzw. droht dies an (Int50, 580–585). Laut dem Vater wird Judith damit gezeigt, dass – wenn sie als Große kleinere unterdrückt – sie selbst als Kleine von den Großen der Familie unterdrückt wird. Auch hier zeigt sich wieder das Gleichheitsdenken des Vaters (Int51, 449–453).

Die Eltern empfehlen Judith, auf ein unpassendes Verhalten Janas mit dem gleichen Verhalten zu reagieren. Diese Konfliktlösestrategie könnte wiederum ein Versuch sein, die Kinder in der Situation gleich zu machen und Judith aus ihrer Machtlosigkeit zu helfen. Dieses reaktive Regelbrechen erlauben die Eltern aber nicht nur explizit Judith, sondern sie fordern sie dazu auf und praktizieren es selbst. Sie brüllen (Int53, 553f) und boxen zurück. Die Mutter erklärt das ‚Echo-Spiel' bzgl. des Boxens:

„Frau Jenner: Also, was momentan gerade, was irgend so ein Thema ist, du musst mit einem Echo rechnen, sagt der Papa und das sage ich, und sie macht aber das, sie dreht das auch um. Also sie sagt dann auch so quasi zu uns dann wieder, wenn wir dann, sie agiert und wir reagieren. Sie sagt dann aber auch, du musst dann mit einem Echo rechnen.

Interviewer: **Ach so.**

Frau Jenner: Und so geht es dann praktisch hin und her." (Int384–388)

Durch das Umdrehen des Echos schiebt Jana die Verantwortung als Regelbrecherin von sich, schreibt dem jeweiligen Interaktionspartner die Rolle des Auslösers zu. Die Eltern versuchen z.T. die Situation in Spaß umzuwandeln. Auch so muss Jana keine Verantwortung für den Regelbruch übernehmen, sondern vielmehr wird ein Spiel auf der Grenze vom Legitimen zum Illegitimen daraus. Im Rahmen des sog. Spiels wird versucht, für Jana ein passendes Ventil für ihren Energieüberfluss zu schaffen. Das Spiel endet mit der Mutter als Interaktionspartner, wenn das Boxen richtig weh tut. Die Mutter macht dann Jana auf den Schaden, den diese verursacht hat, aufmerksam – stellt also klar, dass Jana hier eine Grenze überschritten hat und verantwortlich ist – und lässt sie stehen, woraufhin Jana sich entschuldigt (Int50, 384–395). Dem Vater und Judith gelingt es hingegen i.d.R. nicht, Konflikte um die Überschreitung der ohnehin für Jana erweiterten Grenze mit einer Verantwortungsübernahme Janas zu lösen. Die Eltern sind, wie Judith selbst, z.T. mit dem Verhalten Janas überfordert. Wenn Frau Jenner gar nicht mehr weiter weiß, droht sie Jana laut Judith damit, das Jugendamt anzurufen, woraufhin Jana sich in ihr Zimmer zurückziehe und dort weiter tobe (Int53, 483–488).
Die Idee, einen Boxsack als Ersatz für die Familie als Ventil anzuschaffen, gefällt Jana nicht, da dieser eine Hypostasierung ihrer Schwäche darstelle, weshalb darauf verzichtet wird (Int50, 356–358). Es wird mindestens von Frau Jenner explizit versucht, Jana den Aufbau eines positiven Selbstbilds zu ermöglichen: Etwa weist die Mutter Jana nicht nur auf Überschreitungen der erweiterten Grenze hin, sondern macht sie explizit darauf aufmerksam, wenn sie etwas Gutes getan, etwa bei anderen ein Gefühl der Freude ausgelöst hat. Unterstützungsleistungen Janas werden verbal hervorgehoben und durch einen Schwimmbadbesuch belohnend anerkannt. Auch die Privatschule leiste einen großen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung Janas (Int50, 490–501). Fehleraufführungen Janas werden von den Eltern durch die Umwandlung in ein Spiel möglichst vermieden, damit auch kein Fehlerverhalten vermittelt, um das Selbstbild Janas zu stärken.

11.2.3 Resümierender Vergleich

In Familie Callweit wird Carsten vermittelnd mit Blick auf die Aneignung der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' der Mutter tätig und im Familiengespräch versucht er – ausnahmsweise in Zusammenarbeit der Schwester –, die einseitig defizitäre Kontrastierung Carstens im Vergleich zu Cora und entsprechend pauschalen Schuldzuschreibungen zu durchbrechen, die bereits eine Selbstmordandrohung Carstens zur Folge hatten – die Problematik und gefühlte Hilflosigkeit des Betroffenen ist hier evident. Der Fall indiziert mit Blick auf Moralerziehung, dass Pauschalurteile „eine solche insofern potentiell verhindern, nicht nur, weil sie selbst genau das Gegenteil von rationalem, unparteilichem Konfliktlösen darstellen, sondern auch, weil im Fall eines moralbezogenen Regelbruchs eines pauschalverurteilten Akteurs das Aufführungsthema dann die als ungerecht wahrgenommene Verantwortungszuschreibung darstellt, und eher nicht der Regelbruch.
Hingegen kontrastiert Mutter Jenner ihre Töchter ausgewogen, insofern sie beiden sowohl Positives als auch Negatives zuschreibt. Vater Jenner versucht jedoch, anstelle von Gleichwürdigkeit der Töchter, Gleichheit verbunden mit Normalität auf dem Rücken Judiths zu inszenieren, leugnet resp. beschönigt störende Rolleninszenierungen Janas. Moralische Regeln als Legitimitätsgrenzen verschiebt er dafür – metaphorisch gesprochen – wie Requisiten. Für die Mutter steht die Herstellung eines positiven Selbstbilds Janas an vorderer Stelle, für die die Familie weiter als ‚Boxsack' dienen soll. Auf Grund der genannten Ziele der Eltern darf Judith die Aufführung nicht – etwa durch Demonstration von Überlegenheit über Jana – stören und muss die Unterdrückung durch die Eltern und Jana ertragen – denn das ‚Echo-Spiel', welches das Ide-

al der Gleichheit, laut dem Vater aufgreift, stellt keinen adäquaten Lösungsweg für Judith dar. Es zeigt sich also, dass die Inszenierung von Gleichheit und eines positiven Bilds von einer Person ähnlich fatal sein und zur Unterdrückung Einzelner missbraucht bzw. diese als Mittel in Kauf genommen werden kann, wie die von Ungleichheit und negativer Etikettierung von Geschwistern. Moralbezogene Regelbrüche Janas werden absichtlich bis zu einem gewissen Grad oftmals nicht als Fehler, sondern beschönigt oder als Spiel aufgeführt, was Legalität der Regelbrüche potentiell indiziert und Moralerziehung im Weg steht (vgl. Kapitel 13).

11.3 Kinder als Vorbilder?

Angesichts der zu untersuchenden Annahme der Studie, dass sich auch Eltern mit Blick auf ihre nichtgenetische Tätigkeitsdisposition ‚Moral' sowie ihre moralbezogene Identität in der Familie weiterentwickeln, ist zu fragen, ob Kinder auch situationsbezogen Vermittler und Vorbild gegenüber ihren Eltern sein können, wobei bereits Beispiele für moralbezogene Vermittlungstätigkeiten von Kindern gegenüber ihren Eltern, etwa in den Fällen Wagner (vgl. Kapitel 10.3.1) und Callweit (vgl. Kapitel 11.1.1), aufgezeigt wurden.
Auf die Frage in den Interviews nach einer moralbezogenen Vorbildsituation der Viertklässler und Viertklässlerinnen für die Eltern, äußert sich ein Vater von den 48 befragten Elternteilen dahingehend, dass Eltern die Vorbildfunktion haben, Kinder noch nicht:

„Herr Naser: Ein Vorbild. (Pause) Ich glaube, momentan ist es noch anders herum, bin ich noch das Vorbild oder sollte das Vorbild sein. (klopft mit den Fingern auf den Tisch)
Interviewer: Mhm.
Herr Naser: Und (Pause) das habe ich bei ihm, glaube ich, noch nicht erlebt.
Interviewer: Und als er sich
Herr Naser: Dass, dass ich jetzt sagen muss, ja, er hat sich da an irgendwelche Regeln gehalten, oder als Vorbild verhalten.
Interviewer: Und als er etwas Gutes gemacht hat, in einer schwierigen Situation?
Herr Naser: Er macht viele gute Sachen, (Pause) aber ich wüsste jetzt hier keine Situation, die jetzt da erwähnenswert wäre." (Int71, 786–790)

Weiterhin kritisiert ein anderer Vater, Herr Taubner, dass der Begriff Vorbild „ein bisschen stark ausgedrückt" sei (Int101, 598) und Mutter Vogler erklärt in diesem Kontext, dass sie kein Vorbildhandeln von ihren Kindern erwartet, denn dies entspricht nicht ihrem Kinderleitbild:

„Frau Vogler: Also ich weiß nicht, ob die Kinder immer Vorbild sein sollen.
Interviewer: Mhm. Warum?
Frau Vogler: Also ich mein, ob man das immer von ihnen erwarten muss, wenn sie das von sich aus machen, wenn es so Situationen gibt, ist okay, aber ich erwarte jetzt nicht, dass meine Kinder immer irgendwie diejenigen sind, die die Welt retten." (Int111, 995–998)

Von zwei Vätern wird angebracht, dass Regelkonformität als selbstverständlich erwartet wird. Laut Vater Jenner sei es deshalb unmöglich, als Kind im Regelkontext ein Vorbild zu sein (Int51, 383–388). Vater Böck sagt, dass die Wahrnehmung als Selbstverständlichkeit dazu führe, dass man sich schwer an eine entsprechende Situation erinnern kann (Int09, 209–2012)
Es werden von vier Eltern – vom Elternpaar Callweit, von Mutter Hartl und von Vater Quast – Vorbildsituationen genannt, in denen die Kinder nach Vorgabe der Eltern handeln. Als Beispiel kann hier die Narration von Vater Quast angeführt werden, in der Querida ‚vorbildlich' ihren Willen unter den des Vaters unterordnet, obgleich er im Interview reflektiert, dass seine Forde-

rung an seine Tochter in der Situation nicht unbedingt sinnvoll ist – denn er darf die Aufführung seiner Vaterrolle nicht stören:

„Herr Quast: Obwohl, einmal war es schon so, da, wo sie da mit dem Fahrrad unbedingt zur Schule wollte und ich da gesagt habe, nein, du fährst jetzt nicht mit dem Fahrrad da hin, weil du kannst ja laufen. [...] Man hat ihr angemerkt, dass sie wütend war und Ding, aber sie ist gelaufen. Also sie hat das eingehalten, was ich gesagt habe. Also das war dann, habe ich mir gedacht, sie hat sich doch nicht getraut. Obwohl ich nicht irgendwie gedroht habe oder so, und wehe du fährst mit dem Fahrrad. Dann, sondern ich habe gesagt „(Querida), ich sage dir nur eins, fahre nicht mit dem Fahrrad; (Pause) wie gesagt, ich kann dir nur raten, fahre nicht mit dem Fahrrad", so ungefähr. Dann hat sie gesagt „Ich fahre trotzdem". Ich habe gesagt „Nein, du fährst nicht mit dem Fahrrad". Dann hat sie gesagt „Ich fahre trotzdem!" und ist rausgegangen. Und dann, habe ich beobachtet, und sie ist nicht gefahren. Also, das ist dann schon gegangen. [...] (lange Pause) Sicher, ich tu ihr auch schon immer, ich meine, gut, warum soll sie nicht mit dem Fahrrad fahren, gell? Theoretisch. Es ist ja nichts dabei, dass man jetzt nicht mit dem Fahrrad fahren sollte oder könnte. Kann sie es absperren auch und alles, aber, irgendwie, hat sich das so eingebürgert, dass sie mit dem Fahrrad nicht fahren soll, ein relativ neues. (Pause) Aber ich denke mir immer, weil ich habe sie ja einmal, ich habe es ihr dreimal gesagt, du fährst nicht mit dem Fahrrad und dann kann ich schlecht sagen, jetzt, weil sie doch gesagt hat, sie will fahren, dann fährt sie jetzt doch mit dem Fahrrad." (Int85, 491–505)

Kindliches Vorbildverhalten bedeutet hier also zu gehorchen, gerade auch wenn das Kind es nicht möchte und seine Wut kontrollieren muss. Kontrastierend dazu geht es bei Frau Callweit zwar auch um das Erfüllen ihrer Vorgabe – andere nicht auf Grund von Übergewicht zu hänseln –, aber auch darum, dass ihre Tochter dies eingesehen und angeeignet hat (Int13, 301f).
Von 25 der 48 befragten Eltern wird eine Situation erzählt, in der die Kinder nicht konkret für die Eltern ein Vorbild waren, sondern sich allgemein an eine als kategorisch gültige bewertete Regel gehalten haben. Sieben andere Eltern berichten von Vorbildsituationen, in denen oder für die sie ihr Kind ‚bewundert' haben (Int100, 706, Int70, 1122, Int23, 226f, Int95, 857–874) resp. in denen sie stolz auf ihr Kind waren (Int56, 347, Int18, 231, Int107, 333), weitere beschreiben es mit anderen Worten wie ‚begeistert' oder ‚finde ich schon toll' (Int90, 394, Int29, 220–230), es wird dabei aber nicht explizit davon gesprochen, dass das Kind Vorbild für sie selbst war. Außerfamiliär zeigen sich dabei Rollen, die mit der eines Vorbilds und entsprechenden Erwartungen an die Kinder verbunden sind, etwa als Mannschaftskapitän oder in einer anderen Funktion im Sport (vgl. Int76, 302) oder als Streitschlichter in der Schule (Int40, 303–307). Diese werden z.T. auch auf andere Lebensbereiche übertragen, etwa auf den Freundeskreis, wenn der neunjährige Henry seinen Stock gegenüber einem anderen Kind körperlich verteidigt:

„Frau Hartl: Und als Streitschlichter schlichtet man den Streit mit Worten und nicht mit Gewalt." (Int44, 216)

Interessant ist die Aussage von Frau Grenz, die erklärt, dass es für sie einen direkten Zusammenhang zwischen mütterlichem Stolz und Vorbildfunktion des Kindes gibt:

„Frau Grenz: Also ich war, kann man quasi sagen, stolz auf ihn, wenn er Vorbildfunktion hätte, für mich jetzt, dann ist er das, wenn ich stolz auf ihn bin." (Int33, 406)

‚Stolz' der Eltern erscheint also kennzeichnend für die legitime Aufführung einer kindlichen Vorbildrolle in Eltern-Kind-Beziehungen. Die Situation, die sie schildert, ist frei von einem der

Mutterrolle entgegenstehenden Verhalten, betrifft sie nicht direkt: Frau Grenz bezieht die aus ihrer Sicht vorbildliche Handlung ihres zehnjährigen Sohnes, dem Pfarrer ehrlich zu sagen, dass er nicht Ministrant werden möchte, auf sich und sieht ihren Sohn hier für sie als Vorbild:

„Frau Grenz: Und da muss ich sagen, habe ich ihn dann sehr bewundert, dass er da dieses Rückgrat und dieses Selbstbewusstsein bewiesen hat und da wirklich auch in dem direkten Kontakt jetzt zum Pfarrer, wo er (.) also, mit Sicherheit, schwer mit sich gerungen hat, denke ich einmal, dass er da einfach gesagt hat „Nein, das mache ich nicht." Also, da (.) war er Vorbild für mich, ja." (Int33, 414f)

Mit Frau Grenz beschreiben insgesamt lediglich drei Mütter (Int65, 587–594) und zwei Väter (Int76, 300–304) explizit ihr Kind für sich als Vorbild im Rahmen einer konkreten Situation, eine weitere Mutter als vorgestelltes Vorbild für sie, als sie im Alter ihrer Tochter war (Int89, 802), so dass im letztgenannten Fall die Rollenverteilung nicht durchbrochen wird. In erstgenannten Narrationen tritt in zwei Fällen das Kind als Vermittler mit Blick auf einen Regelverstoß des Elternteils auf: Herr Xanten erzählt, dass er ein schlechtes Vorbild war, als er, weil seine Frau erkältet war, nicht in die Kirche gehen wollte, wozu ihn dann aber seine Tochter verbal motivierte (Int122, 333f). Der zweite Fall wird in Familie Wagner (vgl. Kapitel 10.3.1) ausgeführt, in dem die Tochter die Mutter davon abhält, gegen den Vorsatz des Sparens, bzw. nicht über die eigenen Verhältnisse zu leben, zu verstoßen. Von den Viertklässlern und Viertklässlerinnen selbst erzählt Fiona Frinzel, dass sie für die Mutter ein Vorbild ist, weil diese von Fiona lernen kann, dass man sich gegenüber Gleichaltrigen wehrt (Int30, 961) und Ulf Uhl fordert den Vater auf, die Zigarettenschachtel, die dieser auf den Gehweg warf, wieder aufzuheben: „[...] da habe ich gesagt „Papa, du klaubst das jetzt sofort auf!"." (Int108, 480). 12 der 26 männlichen und weiblichen Viertklässler schildern sich als allgemeines Vorbild bzgl. einer Regeleinhaltung, drei für einen eingeschränkten Kreis (Familie, kleinere Kinder, peers), fünf schildern Situationen, in denen sie Vorgaben der Eltern nachkommen, einer das Beichten eines Fehlers, drei machen keine oder keine verwertbare Angabe.

Nicht nur Eltern, sondern auch Kinder wehren sich gegen die Zusammenführung des Vorbildbegriffs mit der Kinderrolle, z.B.:

„Annabell: Also, Vorbild für meine Eltern, da habe ich jetzt eigentlich noch nichts gehabt. Ich habe es eher einmal besser gemacht, aber ein Vorbild war ich eigentlich nicht.
Interviewer: Was hast du da besser gemacht?
Annabell: Nein, es ist so, meine Mutter fährt nicht so gern mit Helm, aber sie fährt schon eigentlich oft." (Int03, 317–320)

Innerfamiliär sehen sich manche älteren Geschwister als Vorbild für ihre jüngeren, z.B. erklärt Roman Richter auf die Frage nach seinen typischen Aufgaben in der Familie:

„Roman: Wo, Vorbild für meinen Bruder sein." (Int91, 354)

Es kann also festgehalten werden, dass Kinder nur in seltenen Fällen tatsächlich als Vorbild für die Eltern beschrieben werden, was sicherlich u.a. mit der vorausgesetzten, mindestens situativen Verkehrung der üblichen Rollenasymmetrie sowie mit den entsprechenden Eltern- und Kind-Bildern in Zusammenhang steht. Vorbildrollen als solche nehmen Kinder laut den Befragten aber durchaus – nicht nur als legitim betrachtet, sondern auch z.T. von den Eltern erwartet und gefordert – ein, etwa innerfamiliär gegenüber jüngeren Geschwistern oder außerfamiliär in diversen Rollen etwa im Sport, im Freundeskreis oder in der Schule.

11.4 Kinder als Vermittler?

Es stellt sich die Frage, ob Kinder über die erzählten Vorbildsituationen hinaus, in denen sie explizit als Vermittler für ihre Eltern genannt werden, vermittelnd mit Blick auf ihre Eltern handeln. Zur Annäherung an eine Antwort sollen v.a. Narrationen elterlicher Verstöße gegen als allgemeingültig betrachtete Regeln und darauf folgende Reaktionen durch die Kinder herangezogen werden. Auf die Frage, ob ihr Regelverstoß mit Folgen oder Sanktionen verbunden war, reagieren manche Eltern empört, so etwa Herr Mutzke auf die direkte Frage nach Folgen oder Sanktionen für ihn:

„Herr Mutzke: Ich?
Interviewer: Ja.
Herr Mutzke: Ich habe keine Sanktionen erhalten.
Interviewer: Ja.
Herr Mutzke: Nein, soweit kommt es noch." (Int66, 378–383)

Es zeigen sich z.T. Versuche der Kinder, Konflikte bereits präventiv zu vermeiden, beispielsweise durch Anerkennungssimulation im Fall Sabrina Schaller gegenüber ihrem Vater (vgl. Kapitel 12.3.2), so auch tendenziell unkontrolliert agierende Eltern unter Kontrolle zu halten. Kinder fühlen sich im Rahmen der innerfamiliären Regelbrüche der Eltern teilweise hilflos – was partiell auch umgekehrt der Fall ist, aber die Eltern der Studie den Kinder nicht in gleichem Maße ausgeliefert sind –, wissen dann nicht, wie sie vermittelnd bei elterlichen Regelbrüchen eingreifen können. Besonders deutlich wird dies im Interview mit Querida über Streitsituationen zwischen der Mutter und dem siebenjährigen Quentin:

„Querida: Mama, warum schlägst du den? So, das will ich so nicht sagen, weil dann schlägt sie mich wahrscheinlich auch noch. Weil dann denke ich immer, ich will mich da jetzt einmischen und ich will da jetzt etwas sagen. „Mama, warum machst du das?" und so, aber das traue ich mich dann doch irgendwie nicht, weil man sich ja (.) auch erstens nicht einmischt, bei anderen, bei dem Streit. Und weil ich mich auch nicht traue, da irgendwie jetzt hinzugehen und zu sagen, „Hört da auf!". Weil dann sagt sie „Jetzt GEH weg!" oder so, und „Lass uns alleine!"" (Int86, 1095–1100)

Verbale Konfliktlösungsversuche antizipiert sie als erfolglos, wünscht sich eine Rolle, in der sie sich einmischen darf (Int86, 1161–1165). Neben Linus Lechner, der seine Mutter in seiner Wut geschlagen hat (vgl. Kapital 13.4.1), ist Querida laut den Daten das einzige Kind der Studie, das die Mutter manchmal schlägt – in ihrem Fall als Reaktion auf vorangegangenes Schlagen – und auf diese Weise eine Grenzsetzung versucht. Dass das Zurückschlagen keine Konsequenzen für Querida laut der Mutter hat, könnte auf eine Vergegenwärtigung der vorangegangenen Grenzüberschreitung durch die Mutter als Folge hinweisen (Int84, 393–398).
In 4 der 24 Familien wird explizit geäußert, dass es den Kindern nicht erlaubt ist, die Eltern zu schimpfen oder anderweitig zu sanktionieren, in einer weiteren nur bzgl. des Vaters. Kinder antizipieren sonst etwa ein ‚Brüllen' (Int57, 610–622) oder „Anschiss" (Int30, 521). Aber auch in diesen Familien zeigen die Kinder den Eltern teilweise – intendiert oder nicht, explizit oder implizit – dass sie ihr Verhalten als nicht legitim betrachten, wie beispielsweise der zweijährige Finn Frinzel, der in die Rolle des Vaters schlüpft um die Mutter zu schimpfen und sich so gegen ihr Schreien zu wehren (Int31, 520; vgl. Kapitel 10.3.2). Reaktionen der Kinder auf elterliche Regelverstöße sind in der Studie i.d.R. ein räumlicher Rückzug, Gefühlsäußerungen in verschiedenen Formen wie weinen (z.B. Int65, 756), den Kopf hängen lassen und still werden (Int79, 860f), sowie z.T. auf

Wut basierende Sanktionen, die beschrieben werden als „beleidigt" (Int24, 280) oder „bockig" (Int51, 350) sein, ignorieren des Elternteils (z.B. Int03, 311–313), Essensverweigerung, sich unter der Bettdecke verstecken, keinen Gute-Nacht-Kuss geben (Int62, 641), „böse" ansehen (Int34, 233), ‚ausflippen' (Int123, 396), Türe knallen (Int65, 562). Auch Kinder schimpfen bzw. weisen verbal auf den Regelverstoß hin, wobei dies sehr unterschiedliche Formen annehmen kann, von einem traurigen „sage nicht so etwas" (Int89, 756) über Fremdbildäußerungen wie „voll gemeine Eltern habe ich" (Int65, 562); sie werfen dem Elternteil das Behandeln des jeweiligen Kindes wie „Aschenputtel" (Int65, 564) oder „der letzte Depp" (Int16, 138) vor, weisen auf die Geltung der Regeln für alle hin, z.B. „Wir dürfen ja auch nicht. Oder warum wirst jetzt du laut, wenn du von uns forderst, oder wer schreit ist im Unrecht." (Int01, 252f) und fordern so – oftmals in Kombination verschiedener Reaktionsformen – explizit oder implizit die Einhaltung der Regeln, sofern sie den Regelverstoß nicht als legitim akzeptieren oder zumindest Akzeptanz symbolisch äußern. Das heißt auch wenn die Kinder der Studie nicht in jeder Situation, in der das elterliche Verhalten als illegitim betrachtet wird, explizit auf den Regelbruch verweisen – in 19 der 24 Familien wird wenigstens ein solcher verbaler Vermittlungsversuch durch mindestens eines der Kinder explizit geäußert –, zeigen sie dennoch ihren Eltern an, wenn für sie ein Problem vorliegt. Selbst ein Weinen oder Schweigen des Kindes kann als Perturbation dienen, die die Eltern zum Nachdenken, zu einem Gespräch mit dem Kind usw. anregt (vgl. z.B. Int18, 182–185).

Interessant im Kontext von Kindern als Vermittler ist der in Familie Drexler aufscheinende Vier-Augen-Deal, zu dem hier zunächst kurz die Hintergründe erläutert werden: Der Blick des Dritten scheint von großer Bedeutung für die Mutter zu sein, dies wird nicht nur im Rahmen der Erhebung gegenüber den Interviewern als Bemühen um einen guten Eindruck deutlich, sondern auch inhaltlich in den Interviews: Höflichkeit nennt Frau Drexler als allgemeingültige Regel (Int18, 99, 106), argumentiert damit auch im Rahmen der Q-Methode (Int18, 150) und als Vorbildsituation ihrer zehnjährigen Tochter Diana im Kontext allgemeingültiger Regeln führt sie an, dass diese bei einer Geburtstagsfeier allen Gästen die Hand gab.

„**Interviewer:** **Und aus welchem Grund fanden Sie das gut?**
Frau Drexler: Ja, das ist gut angekommen bei den Leuten (Lachen).
Interviewer: **Ach so, okay.**
Frau Drexler: Also, die haben dann im Nachhinein noch gesagt „Ja buoh, toll!" und „Sieht man nicht so oft." und klar ist man da stolz dann." (Int18, 228–231)

Diana berichtet, dass sich die Mutter „früher" von der Tochter in Form von schriftlichen Strafarbeiten im Sinne eines Lehrer-Schüler-Rollenspiels sanktionieren ließ, z.B. als Konsequenz, wenn Frau Dexler zur Chorprobe gegangen war ohne sich zu verabschieden (Int20, 421–424). Weiterhin erzählt Diana im Einzelinterview ein aus ihrer Sicht einmaliges, selbstsüchtiges Verhalten der Mutter, die sich im Einkaufszentrum Kleidung gekauft hat, aber Diana nichts. Die Tochter hat sich ein Buch gewünscht und zu dem Zeitpunkt noch kein Taschengeld (Int20, 439–447), also keine finanziellen Ressourcen, sich selbst ihre Wünsche zu erfüllen und die Mutter hat ihre Ressourcen nicht geteilt. Diana sagt:

„Diana: Und das traue ich mich immer nicht, vor den ganzen Leuten, da in der (Einkaufscenter) mit der Mama so zu reden. Und als wir dann im Auto waren, habe ich es ihr gesagt. „Du, Mama, das finde ich irgendwie nicht richtig, dass du dir alle Sachen kaufst und wir bekommen nichts." Und, dann hat sie gesagt, „Ja, stimmt, du, und das tut mir jetzt aber leid und dann kriegst du beim nächsten Mal dein Buch" und so." (Int20, 473–476)

Beim nächsten Einkauf erhielt Diana das gewünschte Buch (Int20, 447). D.h. unter vier Augen im geschützten Raum des Autos, ohne dass die Öffentlichkeit es sehen kann, erkennt die Mutter die Argumentation der Tochter an und dass Diana „so" mit ihr spricht – nämlich der Mutter ihr Fehlverhalten aus Sicht der Tochter aufzeigend im Sinne vertauschter Rollen. Frau Drexler ändert in Folge ihr Verhalten. Im Familiengespräch führt Diana genau diese Situation an. Die Mutter reagiert verärgert. Ihr wird mit ihrer Handlung der Bruch derjenigen Regel zugeschrieben, die sie selbst zuvor im Interview als allgemeingültig anführt: „Also Egoismus hasse ich." (Int18, 107) und im Rahmen der Q-sort-Methode auf Platz eins legt (Int18, 134). Mit hochrotem Kopf stellt die Mutter, sichtlich bemüht ruhig zu bleiben, klar, dass diese Situation schon lange zurück liegen müsse, es sich also nicht um ein typisches Verhalten ihrerseits handle. Sie bedankt sich bei der Tochter, als diese das bestätigt (Int22, 445–447) und somit die Beschädigung des von Frau Drexler vermutlich antizipierten Fremdbildes des Publikums der Studie minimiert. Daraufhin versucht die Mutter sokratisch anmutend aus der Tochter hervorzulocken, dass die Mutter zu Unrecht beschuldigt wird:

„Mutter:	Findest du jetzt, war ein Verstoß
Diana:	Ja.
Mutter:	gegen die allgemeingültige Regel, selbstsüchtig, nicht selbstsüchtig
Diana:	Ja.
Mutter:	zu sein.
Vater:	/??/
Mutter:	War das selbstsüchtig?
Diana:	Ja.
Mutter:	Ja?
Vater:	Nur weil du nichts gekriegt hast?
Mutter:	(schrille Stimme) War das vielleicht von dir selbstsüchtig?
Diana:	Nein. Weil du, weil du dir ganz viel gekauft hast." (Int22, 469)

Als dies nicht gelingt, erklärt die Mutter, dass sie umgekehrt auch Diana in der Situation Egoismus vorwerfen könnte (Int22, 499–501), woraufhin Herr Drexler entscheidet, dass es diesbezüglich keine Einigung geben wird (Int22, 503), also den Konflikt vor der Kamera beendet, und ein neues Beispiel gesucht wird. Die Störung der Inszenierung der vorbildlichen Mutterrolle wird hier mit der als ‚moralisch integere Person' überlagert. Die Tochter hat hier vermutlich einen unausgesprochenen Vier-Augen-Deal gebrochen und Fremden Einblicke gewährt, die nicht für sie bestimmt sind. Der von der Tochter gezeigte Rollentausch passt nicht zu der Rolle, die die Mutter nach außen darstellen möchte, obgleich Diana auf der Hinterbühne – in ihrer Narration handelt es sich hier um das Auto Frau Drexlers, das die Blicke der Öffentlichkeit ausschließt – auch die Vermittlerrolle einnehmen und als falsch betrachtetes Verhalten der Mutter besprochen werden kann (vgl. Goffman 2017).

Die erwartete Rolle der Kinder auf der Vorderbühne ist nicht die des Vermittlers, z.T. scheinbar auch, da damit ein Entlarven der nicht überzeugend gespielten, moralisch vorbildlichen Elternrolle im Sinne Goffmans einher geht. Dennoch zeigen sich in der Untersuchung immer wieder Situationen, in denen die Kinder vermittelnd auf die Eltern einwirken, etwa wenn die Kinder in Familie Jenner durch ihre Anwesenheit – bereits ihre körperliche Präsenz unterstützt die Selbstkontrolle im Sinne des Rollenspiels der Mutter – und Aussprüche wie „Jetzt reicht es aber wieder einmal" Frau Jenner bremsen, ihren Frust am Vater auszulassen (Int53, 570f) oder – einen Gesetzesübertritt verhindernd – Ina Illner den Vater verbal davon überzeugt, nicht illegal

in einem anderen Land zu übernachten, stattdessen die Autofahrt fortzusetzen (Int45, 39–41). Auch wenn die Kinder, wie Carsten Callweit (vgl. Kapitel 11.2.1) oder Klara Krumm für sich oder andere einstehen und den Eltern Falschbeschuldigungen und Vorurteile verbal aufzeigen (z.B. Int57, 629–648), Eltern für ihre Lügen etwa, wie Gabriel Grenz, verbal und mit Blicken bestrafen (Int34, 233), treten sie als Vermittler in Aktion, u.a. in den genannten Fällen mindestens situativ akzeptiert. Wird auf elterliches Regelbrechen, etwa im Fall Simon Schaller (vgl. Kapitel 12.3.2), nicht als solches explizit reagiert, sondern Akzeptanz der Kinder interpretiert, kann dies den Eltern als Rechtfertigung dienen, auch wenn der jeweilige Elternteil eigentlich weiß, dass sein Verhalten falsch ist.

11.5 Fazit

In der MoKKiE-Studie werden Kinder allgemein – also entkoppelt von konkreten Personen – weitgehend als moralisch gut skizziert mit einem Aneignungsbedarf der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral'. Personenbezogene Kinderbilder werden auch mit Blick auf moralrelevante Aspekte, sofern Geschwister vorhanden, meist kontrastierend zu diesen, beschrieben, wobei Charakter, Sternzeichen, Geschlecht, Alter sowie Körper bzw. Gefühl vs. Geist als Bewertungs- und Erklärungsrahmen aufscheinen. Hier werden teilweise moralbezogene Stigmatisierungen und im Kontext dieser, sowie der wahrgenommenen Ressourcenverteilung zwischen den Akteuren, Pauschalverurteilungen vorgenommen, die im Rahmen von Moralerziehung zum Tragen kommen können.
Während Kindern nur in Ausnahmefällen eine Vorbildfunktion oder Vermittlerrolle situativ gegenüber ihren Eltern im Kontext von Moral zugeschrieben wird, zeigt sich, dass sie dennoch innerfamiliär vermittelnd gegenüber den Eltern in Erscheinung treten. Dies wird vermutlich u.a. dann eher von den Eltern anerkannt, wenn dabei die Dramaturgie der innerfamiliären Rolleninszenierung als moralisch vorbildliche Eltern und von ihnen lernende Kinder auf der Vorderbühne nicht gestört wird (vgl. Goffman 2017), bzw. mit dieser wieder zusammengebracht werden kann, wie im Fall von Frau Wagner (vgl. Kapitel 10.3.1). Dass nicht nur die Etikettierung als besonders wenig bzgl. moralischer Regeln konformes Kind resp. Person zur Unterdrückung dieser genutzt werden kann, sondern auch von gegenteiligen Zuschreibungen als zu gutmütig und zu konform bzgl. moralischer Regeln, wird noch im Rahmen von Familie Schaller gezeigt (vgl. Kapitel 12.3.2). Zuvor soll jedoch auf die Mutter- und Vaterbilder in den befragten Familien eingegangen werden.

12 Mutter- und Vaterbilder in der innerfamiliären Moralerziehung

In der Studie werden, im Rahmen der Interviews und Familiengespräche, symbolisch geäußerte Selbst-, Fremd- und Leitbilder mit Blick auf Moral, Erziehung und Macht in den Blick genommen, weiterhin mit sozio-ökonomischen Angaben aus den Fragebögen bei Bedarf zusammengeschaut. Dabei werden – sofern relevant für Moralerziehung – zunächst symbolisch geäußerte Elternbilder zwischen den Welten ‚Familie' und ‚Beruf' sowie entsprechende Ressourcen von Müttern und Vätern – wie z.B. ökonomisches Kapital und Partizipationsmöglichkeiten skizziert (Kapitel 12.1). Hier und im nächsten Kapitel treten auch innerfamiliäre Konfliktherde zu Tage. In Kapitel 12.2 steht die moralbezogene Regelkonformität der Eltern, ihre Rolle als moralisches Vorbild sowie elterliches Nichtkönnen im Fokus. Da Vorrechtsäußerungen den Gegenstandsbereich von Moralerziehung im in der Studie anvisierten Teilaspekt von Moral – moralische Regeln – insofern mit der machtbezogenen Beziehungsebenen in einem Negativem, nämlich einem Negieren von moralbezogener Regelgleichheit, verbinden, wird dann ein Schwerpunkt auf elterliche Vorrechtsäußerungen im Rahmen von und in der Bedeutung für Moralerziehung gesetzt. Nach einer Indikationen aus den Daten mit Blick auf die Geschlechter- und allgemeine Elternrollen bzgl. Vorrechtsäußerungen (Kapitel 12.3.1), werden zwei Spielarten von Gleichberechtigung fallkontrastierend gegenüber gestellt und so mittels der dramaturgischen Ebene, z.T. verdeckte, Familienpraxen gezeigt (Kapitel 12.3.2). Ferner werden moralische Regelverstöße unter der Frage nach rollenspezifischen Vorrechten und Gleichwürdigkeit betrachtet (vgl. dazu auch Kapitel 5.2.1), insbesondere auch innerfamiliäre Gewalt (Kapitel 12.4.1). Weiterhin wird nach pädagogisch förderlichen, moralbezogenen Regelverstößen und Regelgleichheit nicht verletzenden Verstößen gegen moralische Regeln gefragt (Kapitel 12.4.2).

12.1 Elternbilder und Moralerziehung im Kontext der Welten ‚Familie' und ‚Beruf'

In 21[99] der 24 befragten Familien ist der Vater laut Fragenbögen der Haupt- oder Alleinverdiener. Dies wird in den Interviews i.d.R. so formuliert, dass der Vater für das Verdienen des Geldes zuständig ist oder dass seine Rolle vorwiegend im Arbeiten bestehe (vgl. z.B. Int09, 266, Int20, 690–702). Auffällig ist, dass das Bild des Ernährers begrifflich in diesem Kontext nur in 4 von 24 Familien benutzt wird: In zweien, in der der Vater der Haupt- aber nicht der Alleinverdiener ist (Int24, 354, Int88, 287), in Familie Schaller sieht sich der Vater als Ernährer, obwohl seine Frau in etwa das gleiche Einkommen hat (Int95, 164, 1409) und in Familie Naser teilt die Mutter die Rolle des Ernährers mit ihrem Mann genauso wie des Erziehers (Int70, 766–769). In Familie Krumm wird die Rolle des Ernährers über das Erwirtschaften des Familienunterhalts hinaus ergänzt: „Er achtet darauf, dass wir uns (.) gut und ordentlich ernähren" (Int55, 466). Dies tut der Vater, indem er gesunde Nahrung für die Familie kauft. Weiterhin kocht er am Wochenende – mindestens gelegentliches Kochen wird in 16 der 24 Familien als Aufgabe der Väter angegeben, das Einkaufen von Nahrungsmitteln in elf Fällen – die Zahlen könnten bei

99 In Familie Taubner ändert sich dies auf Grund der Geburt der Tochter vor wenigen Tagen vor dem Befragungszeitpunkt zusätzlich dahingehend.

konkreter Nachfrage höher liegen. Der Schwerpunkt der Rolle des Vaters liegt laut den Befragten jedoch auf der beruflichen Arbeit.
Die Verteilung von beruflicher und Familienarbeit zwischen den Geschlechtern deutet sich auch in den Regelverstößen an:
Während nur mit Blick auf 2 der 24 Väter Regelverstöße[100] im Sinne als ungerecht bewerteten Entscheidungen getroffen werden, ist dies bzgl. 8 der 24 Mütter der Fall. Die beiden Väter sowie 4 Mütter urteilen in den Regelverstößen bei Geschwisterstreitereien pauschal parteilich, informieren sich nicht, was wirklich passiert ist. Auch in weiteren 3 der 8 mütterlichen Regelverstöße informieren sich die Mütter nicht richtig vor der Entscheidung und lassen Aufgaben, die zeitlich aus ihrer Sicht zu kurz ausgeführt wurden, pauschal nacharbeiten (Int06, 181), sanktionieren bei vom Kind unverschuldeter Unordnung und Dreck (Int08, 195–202) oder unverschuldeten und unbeabsichtigten Missgeschicken, wie eine Tasse fallen lassen (Int30, 501–509). Weiterhin wird Frau Quast von ihrer Tochter angekreidet, dass diese sie im Rahmen des brüderlichen Fehlverhaltens bewusst mit bestrafte, mit dem Kommentar „[…] da kannst du dich bei deinem Bruder bedanken […]" (Int86, 60). Möglicherweise werden solche Regelverstöße vermehrt bzgl. der Mütter genannt, weil diese insgesamt häufiger in der Familie entscheiden (siehe unten).
Bei den Vätern hingegen wird häufiger ein Brechen von Vereinbarungen bzgl. gemeinsamer Unternehmungen genannt: Während bzgl. 11 von 24 Vätern mindestens ein solcher Regelbruch erzählt wird, ist dies nur bei 4 der 24 Mütter der Fall. Auch dies könnte mit der im Vergleich zu den Müttern verhältnismäßig wenigen Zeit der meisten Väter (vgl. Kapitel 8.6) der Studie in der Familie zusammenhängen.
Einstellungen und Strategien aus dem Arbeitsleben werden z.T. in das Familienleben im Kontext von Moralerziehung übertragen. So erklärt etwa Vater Lechner, dass Erziehung sich kaum von Personalführung unterscheide (Int61, 494) und dass er seinen Kindern beizubringen versucht, „Win-Win-Situationen" zu schaffen – dies sei nicht nur im wirtschaftlichen Bereich sinnvoll (Int61, 84–87). Weiterhin vermutet Herr Schaller, dass er sich so schnell aufregt, etwa über ein nicht aufgeräumtes Zimmer seines Sohnes, weil er sich derartige Schlampigkeit als Flugzeugmechaniker nicht leisten kann (Int95, 846–849). Auch auf der abstrakten Ebene moralischer Regeln werden berufliche Hintergründe geäußert, etwa die körperliche Unversehrtheit im Kontext des Berufs als Polizeibeamten (Int29, 99f) oder respektvoller Umgang mit allen Menschen und Gastfreundschaft im Kontext des Berufs aufgeführt von häufig geschäftlich Auslandsreisenden (Int56, 219–225, Int112, 157–168). Berufspädagogen und -pädagoginnen nehmen ihren Beruf u.a. z.T. in Form hoher Ansprüche an sich selbst mit in die Familie. So fragt sich Frau Richter nach einem Regelverstoß „[…] was bist denn du für eine Pädagogin" (Int89, 729). Es deutet sich stellenweise an, dass sie ihr Erziehungsverhalten im Nachhinein im Kontext beruflichen Wissens analysieren, z.B.:

> „Frau Taubner: Ich denke, rein psychologisch betrachtet, wäre es wahrscheinlich besser gewesen ihn aufzubauen (.) statt niederzumachen. Warum habe ich es nicht geschafft? (Pause)" (Int100, 617f)

Ihr Beruf selbst wird z.T. auf Grund zugeschriebenen pädagogischen Mehrwissens und -könnens als Ressourcenvorteil in der Familie anerkannt (vgl. z.B. Kapitel 12.3.2).
Berufstätige Eltern changieren zwischen mindestens „zwei Welten" (Int50, 754) – der Arbeits- und der Familienwelt –, zwischen denen eine Vermittlung notwendig ist, die etwa Frau Krumm, halbtags berufstätig, bzgl. ihres in der Kategorie 43–60 Stunden pro Woche arbeitenden Ehemanns, wie folgt beschreibt:

100 Es wird weitere Kritik in dieser Richtung auch in anderen Familien geäußert, aber nicht als Regelverstoß angeführt.

„Frau Krumm: Und da gibt es schon immer, also, es ist wichtig, weil es gibt dann immer viel dann noch auszutauschen und zu erzählen und das machen wir im Grunde auch (.) immer eigentlich. Wenn er abends nach Hause kommt, dass wir uns eben gegenseitig berichten, was dann war. Er sagt mir, was bei ihm so vorgefallen ist und was ihn so beschäftigt, im Beruf und in der Arbeit und so. Und ich erzähle ihm im Prinzip auch (.) relativ genau, was wir alles gemacht haben und was genau war und welches Kind in welcher Situation wie reagiert hat oder gemacht hat oder so. Weil ich denke, dass es für ihn auch ganz wichtig ist, weil er die Sachen tatsächlich nicht so, mitbekommt, weil er eben die meiste Zeit weg ist." (Int55, 605–609)

Eine Weltenvermittlung scheint als essentieller Bestandteil eines Doing Family auf und gelingt nicht in allen Familien der Studie. Ein Beispiel ist etwa Vater Vogler, der circa fünf Autostunden vom Wohnort der Familie entfernt in einem anderen Bundesland als Manager im Bereich Maschinenbau arbeitet und nur am Wochenende in der Familie ist (z.B. Int113, 503–507). Wenn Herr Vogler in der Familie ankommt, führt er damit diese zusammen, weil seine Anwesenheit „etwas Besonderes" ist (Int114, 272–274) und er laut seiner Frau einen „Wahnsinns-Input" einbringt (Int111, 1165). Dieser besteht in folgender Tätigkeit:

„**Interviewer: Was heißt dann Input?**
Frau Vogler: Naja, jetzt war er zum Beispiel da zwei Tage in (Ortsname) und hat erzählt, wie das war und was er da gesehen hat und erlebt hat, und das ist, da nimmt die Familie schon ganz schön daran teil.
Interviewer: Mhm.
Frau Vogler: Und teilt es und erzählt es auch, ja? Und das ist, in (Name des Landes) war er und in (Name des Landes) und weiß der Kuckuck wo überall und erzählt es auch und bringt er Geschenke mit und das ist für die Kinder, also für mich auch, für alle ist das sehr bereichernd." (Int111, 1171–1175)

Wie ein Besucher erzählt der Vater von seinen Reisen und bringt Geschenke. Der 16-jährige Sohn Viktor schildert, dass die Familie den Vater wegen seiner Abwesenheit Macht entzieht und ihn weiterhin durch Missachtung quasi bestraft:

„**Interviewer: Mhm, und wie ist denn so die Position von deinem Vater jetzt in der Familie?**
Viktor: Ja, also, ja, so ein bisschen (.), er kriegt viel ab, wenn er zu Hause ist, weil er nicht ernst genommen wird. Wir ärgern ihn also ein bisschen, also so lange, werden viele Gags über ihn gemacht und so etwas, kleine Witze, weil er (.), keine Ahnung, wie soll ich sagen, er ist ja nicht immer da und dann (.) will er immer erzählen, was er alles erlebt hat mit, wenn er auf Geschäftsreise war und so, wird sich natürlich ein bisschen lustig gemacht.
Interviewer: Ja.
Viktor: Ja sonst eigentlich auch schon autor, nicht autoritär, würde ich jetzt nicht sagen, aber (Pause) wenn er schon etwas sagt, dann hat er auch Recht meistens, also nicht Recht, er kann sich schlecht durch, ja, doch, er kann sich doch relativ schlecht durchsetzen.
Interviewer: Mhm.
Viktor: Weil niemand so richtig auf ihn hört." (Int115, 672–679)

In der wenigen Zeit in der Familie stellt sich der Vater mit seinen Erzählungen in den Mittelpunkt – was die anderen Familienmitglieder erlebt haben, scheint nicht oder nicht zentral thematisiert zu werden. Er partizipiert also damit nicht am Familienleben, sondern lässt nur umgekehrt die Familie an seinem Arbeitsleben teilhaben. Unter anderem Defizite im familienbezogenen Wissen und möglicherweise auch die Zuschreibung mangelnden Interesses an der Familie scheinen als ein Hintergrund der Entmachtung des Vaters auf (vgl. dazu auch Kapitel 12.3.1).

Aber nicht nur im Fall von Wochenendvätern kann die Weltenvermittlung misslingen. Etwa wird in Familie Uhl wenig zwischen den Eltern im Alltag – aus Sicht der Mutter zu wenig – über das Familienleben kommuniziert (Int106, 1303), Vater Adelt möchte mit vielen Familienangelegenheiten laut seiner Frau nicht „belästigt" werden (Int01, 221f), hat ihr zufolge kaum Verständnis für die Belange der Kinder und wird von den Kindern „eher" nicht als Erzieher akzeptiert (Int01, 429–437) oder in Familie Ortlof wird Negatives wie schlechte Schulnoten und Schimpfen vom Vater ferngehalten (Int77, 319–325, Int75, 342–351) (vgl. auch Kapitel 12.3.1). Die mangelnde Weltenvermittlung, resp. ein Mehrwissen über eine der Welten, im Kontrast zu einem diesbezüglich unterstellten Defizit des Gegenübers wird jedoch auch als Ressource eingesetzt: Das Gegenüber habe keine Ahnung von der Welt des Akteurs. So fordert etwa die zwei Vormittage pro Woche berufstätige Frau Jenner von ihrem Mann, dass auch er im Krankheitsfall der Kinder zu Hause bleibt oder er an diesen Tagen nicht wie üblich über seine vertraglich festgelegten Stunden deutlich hinaus arbeitet (Int50, 659, 754–770). Die fehlende Weltenvermittlung wird zum Totschlagargument des Vaters „[...] du weißt ja nicht, wie es in der Arbeitswelt draußen zugeht" (Int50, 758). Auch die Entscheidungsmacht der Mütter in den Familien basiert auf ihrem Mehrwissen bzgl. des Familienalltags (vgl. z.B. Familie Frinzel, Kapitel 10.3.2, und Familie Schaller 13.3.2), das sie z.T. nur ausgewählt zu teilen bereit sind. Etwa überlegt Frau Jenner, dass Sie ihren Mann nicht mehr über Sehnsüchte der dreizehnjährigen Tochter bzgl. eines männlichen Freundes o.ä. informiert, weil ihr Mann im Gespräch mit der Mutter in der Vergangenheit nicht wie gewünscht reagierte (z.B. Int50, 602–615). Auch werden Versuche der Väter, stärker am Leben der Familienmitglieder zu partizipieren, teilweise von den Müttern unterbunden. So weigert sich Frau Uhl, als ihr Mann vorschlägt, zum Elterngespräch in die Schule mitzukommen, gemeinsam mit ihm hinzugehen – wenn, dann müsse er das alleine tun, denn „[j]eder hat irgendwie so seine Bereiche" (Int106, 1112); er würde damit also in ihren eingreifen. Beispielsweise sind auch Herr Taubner und Herr Richter bereit, mit der Mutter gleichberechtigt in Teilzeit zu arbeiten, aber die beiden Mütter wollen dies nicht, bzw. – nachdem es bereits praktiziert wurde – nicht mehr (Int101, 769–772, Int89, 925–946). Auch Partizipationsentzug wird z.T. als Ressource genutzt, beispielsweise um keine Dinge tun zu müssen, auf die man keine Lust hat:

> „Frau Hartl: Er drückt sich auch gerne. Das muss ich natürlich auch dazu sagen, also, er drückt sich gern, direkt etwas mit seinen Kindern zu machen. Das ist immer dann schon ganz praktisch, wenn er erst um neun Uhr kommt und alle sind irgendwie verräumt. Und er kann essen und sich vor den Fernseher legen. Also, das ist natürlich auch, stört mich auch manchmal. Genau." (Int39, 819–824)

Außerdem kann, wer nicht da ist, auch nicht mittels Ignorieren o.ä. bestraft werden, weshalb derartige Versuche in Familie Adelt fehlschlagen (Int03, 309–313); und der Partizipationsentzug wird von Herr Adelt auch strafend eingesetzt, wenn die Kinder ‚nerven' (Int03, 306).
Gemeinsam ist berufstätigen männlichen und weiblichen Elternteilen, dass sie i.d.R. nach der beruflichen Arbeit, also beim Übergang zwischen den Welten, eine Pause benötigen, diese aber oftmals nicht erhalten oder sie sich wenn, dann meist als illegitim betrachtet, verschaffen. Etwa Frau Schaller erklärt:

> „Frau Schaller: Manchmal komme ich von der Arbeit und bin wie eine Furie, da sagen sie „Mama, jetzt hör' aber einmal auf!", also, da sagt eigentlich jeder, was er denkt und was er meint.
> **Interviewer: Mhm, okay, was meinen Sie mit Furie?**

Frau Schaller: Also, ich arbeite in der Schule und manchmal ist das auch nervig, wenn man den ganzen Tag die Geräusche im Ohr hat und dann will ich, dass es ruhig ist, dass einfach einmal nur zehn Minuten keiner etwas zu mir sagt und ich muss ja dann gleich das Essen machen und Aufwärmen und irgendetwas tun und dann sage ich schon „Okay, heute bitte einfach einmal zehn Minuten gar nicht mit mir reden.", aber das ist dann an so einem Tag, meine ältere Tochter, die ist jetzt in der Zehnten, die hat dann einmal eine Vier, und ist dann sauer, dass sie eine Vier hat, (ahmt die Tochter nach) „AH, jetzt wo ich mein Abschlusszeugnis kriege, versaut mir der blöde Lehrer meine ganzen Noten!" und ich denke mir, hättest ein bisschen mehr gelernt. (lautes Lachen). Sage aber immer gar nichts. Ja, und dann kommt der nächste, der schimpft dann über das und dann ist natürlich wieder, „Oh, jetzt lasst mir einfach meine Ruh. Geht in euer Zimmer und kommt einfach in einer Viertelstunde, wenn das Essen fertig ist, wieder." (ahmt die Kinder nach) „Heute bist aber schlecht drauf", also so, mei, einfach, wenn es einem selber einmal reicht, dann vergreift man sich auch einmal im Ton. Aber das sagen sie dann schon." (Int94, 254–258)

Aber auch ohne schreiendes Einfordern der Pause werden Situationen als illegitim betrachtet genannt, in denen sich Mütter, auch Hausfrauen, nach einem anstrengenden Tag ausruhen – die Mütter werden als selbstsüchtig (z.B. Int113, 758–760) oder faul (z.B. Int104, 323) beschrieben. Auch von den Vätern wird gewünscht, dass sie – direkt nach der Arbeit in der Familie angekommen – voll partizipieren. So führt etwa Mutter Jenner eine von ihr als Regelverstoß ihres Mannes betrachtete Situation an:

„Frau Jenner: Also so diese Verletzung verstehe ich jetzt in dem Moment, wie ich auch vorher schon gesagt habe, den anderen nicht wahrnehmen, nicht hören, was der andere sagt, und da weiß ich eine Situation, dass der Papa letzte Woche heimgekommen ist, ganz spät am Abend und die (Jana) war schon auf dem Weg ins Bett zu gehen, so spät war es also, und sie hat sich vor den Papa hingestellt und wollte ihm erzählen, dass sie im Sportunterricht in der Fußballmannschaft war, die sieben zu null gewonnen hat und der Papa hat sie überhaupt nicht wahrgenommen, nicht einmal Blickkontakt aufgenommen; sie hat es jetzt nicht als so schlimm empfunden, weil es kam also die Bemerkung „Ja super!" vom Papa. Ich habe die Szenerie einfach beobachtet und fand sie furchtbar verletzend, also auch mir gegenüber, die ich ihm eigentlich den Rücken frei halte, damit er so arbeiten kann und (.) wenn er dann eben heimkommt, dass er dann nicht einmal diese zwei Minütchen für den Augenblick sagen kann, dann jetzt da zu sein. Also das war jetzt so, mir hat es weh getan, mich hat es verletzt." (Int50, 323)

Bereits der Übergang von der Arbeitswelt in die Familie birgt, laut den vorliegenden Daten auf Grund der Anspannung der Auszeit bedürftigen Eltern und der Illegalisierung von Auszeiten, ein hohes Potential für Konflikte im Kontext moralischer Regeln.

Bzgl. der Partizipation an der Welt der Familie zeigt sich ein bedeutender geschlechtsspezifischer Unterschied der elterlichen Studienteilnehmer: Bei den untersuchten Müttern deutet sich an, dass ihre Partizipation am Familienleben insgesamt mindestens eher hoch ist. Ihre Rolle wird in 22 der 24 Familien mindestens tendenziell als Zentrum der Familie beschrieben, welches i.d.R. mit Leistungen auch für andere bzw. für die Familie insgesamt verbunden ist: Die Mutter ist „zentrale Anlaufstelle" (Int13, 376, Int18, 300), „Ansprechpartner vor Ort" (Int29, 304; vgl. Int65, 665), „der stabilste Faktor" (Int100, 892), „Dreh- und Angelpunkt" (Int45, 284), „Anker des Schiffs" (Int40, 368), „Familienmanager" ohne den nichts läuft (Int45, 283, vgl. Int106, 879–882, Int03, 699, Int06, 289–291, Int34, 338, Int51, 471–475, Int53, 408, 412, Int118, 325, Int79, 1023, Int80, 271), „große[r] Organisator" mit den „Fäden in der Hand [...] in den

kleinen Alltagsdingen" (Int08, 287–292, vgl. Int39, 853, Int50, 591, Int76, 367, Int79, 1024f, 1031–1036, Int89, 970–984, Int55, 455–460, Int95, 1102, Int101, 734f, Int111, 1136–1144, 1225f, Int112, 453), ohne den sich alle „die Köpfe einschlagen" würden (Int51, 471–475, Int53, 408, 412, Int50, 591); sie ist „alles" (Int121, 351, vgl. Int86, 1000, 84, 534), der „Geist, der alles am Laufen hält" (Int112, 452, vgl. Int23, 305) und „das Ganze ein bisschen, ja, verknüpft miteinander" (Int33, 557; vgl. Int43, 309); bei ihr „laufen die Fäden zusammen" (Int50, 589).
Anders wird es in zwei Familien geäußert, in der beide Eltern als Zentrum fungieren (z.B. Int70, 772f), Vater Lechner sagt:

> „Herr Lechner: Kinder sind ein Mitglied der Familie, aber die Kernzelle ist eigentlich Papa und Mama, die das Ganze halten und die Kinder gruppieren sich darum herum." (Int61, 452)

Da die Mutter „Quelle des Lebens" (Int61, 354), „Säugende" (Int61, 351) mit „Mutterinstinkt" (Int61, 350) sei, kommen die Kinder laut Herrn Lechner also naturbedingt bei Anwesenheit beider Eltern dennoch zur Mutter, wenn sie sich verletzt haben und Hilfe benötigen (Int61, 353), obgleich er als Zwillingsvater „auch ein Kind bekommen" (Int61, 344), sich von Geburt an gekümmert und eine „intensive Beziehung" hat (Int61, 347). Damit handelt es sich aber nicht automatisch um ein Ungleichgewicht der Zentrumsfunktion, sondern es gibt Herrn Lechner zufolge geschlechtsspezifische Unterschiede, die Rollen sind aber beide zentral.
Ihre i.d.R. zentrale Stellung wird von den Müttern selbst nicht immer positiv gesehen, was sich z.B. in Begriffen wie „Hausdrache" – da Ansprechperson für Beschwerden, Positives wird nicht geäußert (Int79, 1025–1029) – „Haussklave" (Int115, 479) und „Trottel für alles" (Int84, 534) äußert oder in Aussagen wie „die meiste Zeit ist es doch so, dass ich praktisch die Kinder so im Schlepptau, oder am Rockzipfel habe" (Int55, 442) – „[...] ich hätte gern mehr Zeit für andere Dinge, ja" (Int55, 450) zeigt.
In 14 der 24 befragten Familien wird die Mutter mindestens mit Blick auf die Kinder und den Familienalltag beschrieben als die „Chef[in]" (Int29, 268, Int51, 468f, Int94, 592), „der Leitwolf, das Leittier" (Int29, 304), „der Herr im Haus" (Int65, 583), „erste Erziehungsberechtigte" (Int06, 287), sie „hat die Hosen an" (Int90, 509, Int101, 751, Int93, 429) resp. ist zuständig für die „Führung" und „Lenkung der Familie" (Int80, 277, vgl. z.B. auch Int111, 1226). In zwei weiteren Familien wird angegeben, dass die Mutter häufiger als der Vater entscheidet, auch wenn dieser anwesend ist, mit der Begründung, dass sie eine niedrigere Toleranzschwelle habe (Int23, 425–434, Int33, 281f).
In sechs Familien wird erzählt, dass beide Elternteile bei Kopräsenz in ihrer Erzieherfunktion gleichberechtigt sind, wobei eine dieser Mütter, Frau Callweit, die Kinder wiederholt verbal anweist, den Vater als mit ihr gleichberechtigten Entscheider zu behandeln, dies wird aber nicht akzeptiert:

> „Frau Callweit: Es läuft einfach ganz viel über mich, also, mein Mann macht viel mit den Kindern, so ist das nicht, aber letzte Woche war so eine Situation, wo der (Carsten) mich in der Küche fragt, ob er auch eine Breze haben kann, obwohl der Papa am Tisch sitzt und die Brezen vor ihm liegen. Sage ich, dann gehe bitte da raus und frage ihn. Oder die laufen zu mir hoch und fragen mich, ob sie bei einer Freundin übernachten dürfen, obwohl, ich sage „Ja, Entschuldigung, der Papa sitzt unten!"." (Int13, 379–381)

In den übrigen zwei Familien wird angegeben, dass der Vater häufiger bei Kopräsenz entscheidet.
Die Macht der Mütter wird z.T. kritisch beäugt (vgl. z.B. Kapitel 10.3.2) und Machtmissbrauch kritisiert. Frau Quast etwa bestimme z.T. ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse anderer (z.B.

Int86, 1001–1008). Ihr Ehemann genießt Ausflüge mit den Kindern ohne sie, was er wie folgt erklärt:

> „Herr Quast: Was gut war, was mir jetzt so hinterher einfällt, das war, ich war der einzige, der Regeln aufgestellt hat und der eben diese Regeln befolgen musste. Also ich war der einzige „Du machst das und das, und du bleibst da und da", und nicht vielleicht irgendjemand, vielleicht meine Frau noch sagen müsste, wo sie vielleicht sagen könnte, „Du, kann ich nicht doch?", obwohl ich etwas gesagt habe. Also, das war, das ist mir aufgefallen, ich habe klare Ansage gemacht und ich wusste, die Ansage galt [...]." (Int85, 698–708)

Die Zentrums- und meist mindestens gleichberechtigte Entscheidungsmacht der Mutter in der Familie indizieren tendenziell eine eher hohe Partizipation am Familienleben im Vergleich zu den Vätern, deren zeitliche Partizipationsmöglichkeiten am Familienleben berufsbedingt in 22 der 24 Familien geringer als die der Mütter sind. Väter werden in 19 von 24 befragten Familien als berufsbedingt vorwiegend abwesend beschrieben, z.B.:

> „**Interviewer: Was hat dein Papa so für eine Rolle in der Familie?**
> Bärbel: Er ist eigentlich fast nicht zu Hause." (Int10, 484f)

Die Partizipation der Väter der Studie bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen, die wie folgt zu beschreiben sind: Niedrig partizipierende Väter ziehen sich auch während ihrer Präsenszeit in der Familie zurück oder schicken die Kinder in dieser Zeit weg. Sie interessieren sich wenig für die Probleme der Kinder oder der restlichen Familie insgesamt, halten sich aus der Erziehung weitgehend heraus, wenn es nicht um ihr eigenes Interesse geht bzw. lassen auch ihre Interessen von der Mutter vertreten. Väter mit hoher Partizipation hingegen nehmen auch nach der Arbeit, nicht nur am Wochenende, am Familienleben teil, sind nicht nur für die Freizeit als ‚Spaßpapa' zuständig, sondern gehen neben „mechanischen Tätigkeiten" (Int19, 145) wie Zähneputzen auch auf die Probleme der Kinder resp. Familie ein, übernehmen umfassend Verantwortung, etwa in Form von beraten und entscheiden in der Familie. Ein Beispiel für einen hoch partizipierenden Vater ist Herr Grenz, eines für einen niedrig partizipierenden Herr Schaller (vgl. Kapitel 12.3.2). Im Rahmen der Studie fällt auf, dass Väter, die in der Familie offen Vorrechte als legitim für sich fordern, wenig oder eher wenig am Familienleben partizipieren. Dies soll, nach einem kurzen Abriss der moralbezogenen Elternbilder, im Rahmen der genannten Fallkontrastierung wieder aufgegriffen werden.

12.2 Eltern: Von moralischen Vorbildern und moralbezogenem Nichtkönnen

13 Mütter sowie 14 Väter der 24 Familien werden von mindestens einem ihrer Kinder spontan als (eher) konform bzgl. moralischer Regeln gezeichnet, auch wenn z.T. im Folgenden dann mehrere Regelverstöße aufgeführt werden. Es werden Aussagen getroffen wie „Also ich glaube, dass meine Eltern immer, sich an die Regeln schon gehalten haben." (Int36, 389) und „Eltern waren immer ganz brav." (Int81, 285). Hier zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Der Begriff „böse" wird neben dem bei den Kinderbildern erwähnten Antagonismus mit Blick auf drei Väter und eine Mutter verwendet, stets im Zusammenhang des Schimpfens: Fiona Frinzel hofft, dass ihre Mutter sie nicht schimpft, weil die Mutter als Person „böse" ist (Int30, 515) und ihre kleine Schwester sagt über ihren Vater, dass er meistens böse ist, weil er schimpft (Int31, 444; vgl. auch Kapitel 10.3.2). Weiterhin erläutert Herr Schaller, er sei der „böse Papa", wenn

er „schimpfen muss", weshalb er diesen Teil der Erziehungsaufgabe nicht gerne wahrnimmt (Int95, 1044) und Herr Wagner erklärt:

„[...] der Böse das ist eigentlich (.), ja, das ist eigentlich meine Hauptaufgabe." (Int118, 315)

Die Elternrolle in ihrer Funktion des Regeleinforderns wird damit in dieser Form als unmoralisch wahrgenommen. ‚Böse' wird darüber hinaus in der Studie von den Befragten mit Blick auf Verhalten, Worte, das Handlungsmotiv, abstrakte Personen verwendet und bzgl. der Familienmitglieder als etwas, das man temporär – z.T. auf jemanden – sein kann, aber nicht als dauerhafte Personeneigenschaft.

Moralbezogene Fehlbarkeit und Nichtkönnen

Obgleich die Fehlerkultur in den Familien variiert (vgl. Kapitel 13), gibt kein Elternteil an, unfehlbar zu sein – was auch mit sozialer Erwünschtheit und dem teilweise explizit von den Interviewern benutzten Verweis auf menschliche Fehlbarkeit im Rahmen der Frage nach Regelverstößen in Zusammenhang stehen mag. Drei Väter sagen, dass sie sich insgesamt in ihrer Familie an keinen solchen Regelverstoß erinnern können, einem der drei fällt noch einer bzgl. der Tochter ein; er nennt keinen über sich selbst. Ansonsten geben alle Eltern mindestens einen Regelverstoß mit sich selbst als Regelbrecher an. Auch Eltern begehen Regelverstöße im moralischen Bereich, z.T. weil sie es in der Situation nicht besser ‚schaffen' resp. können (z.B. Int100, 513–517, 538, 618, 634–636; vgl. auch Kapitel 10.3.1). Als bedeutender Aspekt elterlichen Nichtkönnens wird die mangelnde Kontrolle über sich selbst angeführt, zum einen bezogen auf Konfliktlösestrategien, zum anderen auf – zugeschriebene – Handlungsziele. Im erstgenannten Fall geht es um impulsive, meist in Wut oder Verzweiflung gewählte Wege, mit der jeweiligen Situation umzugehen, etwa durch Schreien, Schlagen oder verbales Verletzen (vgl. Kapitel 12.4.1). Im letztgenannten Fall steht die Balance der eigenen Interessen und der Interessen anderer im Fokus (vgl. Kapitel 12.3). Das bedeutet jedoch nicht, dass es sich bei den Regelbrüchen bzgl. Konfliktlösestrategien und Handlungszielen immer um einen Kontrollverlust handelt. Etwa herrscht teilweise Unsicherheit, nicht nur, wann die eigene Freiheit eingeschränkt werden soll zugunsten anderer, sondern etwa auch inwieweit Eltern die Freiheit der Kinder auch für eigene Interessen einschränken dürfen oder sollen (vgl. z.B. Kapitel 10.3.1).
Die mangelnde Kontrolle, die in den Narrationen oftmals situativ aufscheint, schlägt sich u.a. in Extremfällen wie bei Vater Schaller (vgl. Kapitel 12.3.2) stark in den Selbst- und Fremdbildern der Akteure nieder und kann zu einem Anerkennungsverlust der elterlichen Vorbild- und Erzieherrolle des Akteurs beitragen. Manche Eltern entwickeln Strategien, um dem eigenen unkontrollierten Handeln präventiv entgegenzuwirken. So erfolgen Strafen in Familie Naser zeitversetzt, da sie spontan oft übertrieben sind und dann nicht durchgezogen werden oder werden konnten (Int71, 595–602, 651–655). Weiterhin bremsen manche Elternteile den anderen, wenn dieser aus ihrer Sicht übertrieben, i.d.R. unkontrolliert auf das Kind einwirkt (z.B. Int19, 254–258; Int10, 294–298; vgl. auch Kapitel 12.3.2). Frau Quast bemerkt, dass Sie alleine keinen Ausweg findet und sucht Hilfe von außen im Rahmen der Untersuchung (z.B. Int84, 412–414).
Eine weitere Strategie ist der Versuch der Konfliktvermeidung, der angesichts der Konzeption von der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' als Wissen, Wollen und Können rationalen und unparteilichen Problem- bzw. Konfliktlösens im Sinne einer vollen Identität (vgl. Sünkel 2013, GIG) besonders interessant ist. Etwa ist Mutter Hartl bemüht, nicht mit ihrer pubertierenden Tochter allein zu sein und flüchtet aus solchen Situationen (Int39, 815f, 960–967, Int43, 286–294), auch werden Streitthemen vermieden (z.B. Int37, 224f).

Im Folgenden werden exemplarisch kurz zwei mit Blick auf Konfliktvermeidung auffällige Fälle auf Familienebene dargestellt, da diese mit Blick auf Moralerziehung besonders relevante sind: Denn wo Probleme bzw. Konflikte nicht bearbeitet werden, ist es der Logik zur Folge auch schwierig, Wissen, Wollen und Können rationalen und unparteilichen Problemlösens im Sinne einer vollen Identität zu entwickeln, zu üben und zu praktizieren.

Familie Ortlof: Zur Erfindung einer ‚Blase der Harmonie'

Mit Blick auf Konfliktvermeidung fällt Familie Ortlof auf, die sich in diesem Punkt auf die Zuschreibung von Harmoniebedürftigkeit zum Vater stützt. Herr Ortlof expliziert diese als ein Defizit in seiner Problemlösefähigkeit:

„Herr Ortlof: Weil ich Harmonie sehr gern mag, ich mag kein Gestreite, ich kann auch das nicht haben wie vielleicht von anderen Leuten oft kenne, die sich immer so ein bisschen zanken, das aber gar nicht so meinen, so nach dem Motto, das kann jetzt ich überhaupt nicht haben, ich, bei mir muss das immer ruhig, gelassen und harmonisch sein, ich mag das so.

Interviewer: Okay, warum?

Herr Ortlof: Ich kann mit der Situation nicht umgehen, ich mag das nicht, ich kann, ich weiß nicht, wenn, bevor bei mir so eine Konfliktsituation kommt, kann ich das ein bisschen eine Zeit lang vielleicht diskutieren und Ding, und dann muss ich gehen, weil ich mag das einfach nicht, mich stört das dermaßen, dass ich da auch dann mich gar nicht mehr unterhalten möchte.

Interviewer: Was mögen Sie daran nicht?

Herr Ortlof: Die Stimmung, die Stimmung, die bei so einem Gespräch herrscht und die, die, das Emo die, das Emotionale, was dann dahinter steht, das mag ich eigentlich nicht.

Interviewer: Welche Wirkung hat das auf Sie?

Herr Ortlof: Ich werde sauer, ich werde extremst sauer und kann mit der Situation eigentlich nicht umgehen, ich weiß das, und bei mir muss das immer alles harmonisch sein." (Int76, 130–136)

Herr Ortlof fürchtet den Kontrollverlust, flüchtet wie Frau Hartl bei Bedarf aus der Situation; er ist laut seiner Frau „ein Typ, mit dem kann man nicht streiten" (Int75, 608). Die Mutter ist für das Schimpfen im Alltag zuständig, weil der Vater seine Zeit mit dem Sohn lieber positiv verbringen soll (Int75, 342–351). Auch wird Herr Ortlof nicht über schlechte Noten des Sohnes informiert, nur über gute (Int77, 319–325). Negatives wird also in der Familie vom Vater nach Möglichkeit ferngehalten, so dass er weitgehend in einer ‚Blase der Harmonie' verharren darf. Stört der Sohn den Vater in seiner Harmonie, etwa indem er ihn zum Spielen überreden möchte, belügt der Vater ihn, um nicht nachgeben zu müssen (Int76, 257–283). Denn er kann sich zwar gegenüber dem Sohn im Prinzip durchsetzen, aber die Reaktion, die der zehnjährige Oskar bei Ablehnen des gemeinsamen Spiels in anderen Situationen gezeigt hat, kaum ertragen:

„Herr Ortlof: Also, ich mag nicht, wenn mein Sohn mich nicht mehr beachtet, das mag ich eigentlich nicht, und das stört mich dann auch und in der Situation gehe ich auch sofort auf ihn zu und versuche, diesen/Streit/wieder aus der Welt zu schaffen, mein Harmoniegedanke, ja, ich kann das nicht haben, also, wenn er dann so bockt und so, das mag ich dann nicht, und dann versuchen wir, das wieder ins Lot zu bringen.

Interviewer: Wie läuft das dann ab?

Herr Ortlof: Meistens, dass ich spiele (lachend)." (Int76, 279–281)

Das Harmoniebedürfnis des Vaters wird zur Ressource des Sohnes. Durch die Lüge im Sinne der Simulation von Konfliktfreiheit – der Wille des Kindes könne auf Grund äußerer Gegebenheiten nicht umgesetzt werden – hält der Vater Oskar vom Einsatz dieser ab. Auf Grund der

Unnachgiebigkeit des Sohnes sieht Herr Ortlof sein eigenes Handeln, die Lüge, als adäquat an, hat kein schlechtes Gewissen (Int76, 269). Der unlauteren Ressourcennutzung des Sohnes darf quasi ebenso auf unlauterem Wege begegnet werden (vgl. dazu Kapitel 12.4.2). Auf Lügen – als Bewältigen einer unangenehmen Situation durch den Sohn – greifen die Eltern erst dann vermittelnd ein, als die Strategieanwendung nicht das Problem auf Dauer löst: Als Oskar Ausreden gegenüber seinem täglich anrufenden Freund erfindet, weil er sich nicht permanent mit diesem treffen möchte, erklären die Eltern ihm erst nachdem er mehrmals den Freund belogen hat – also als klar wird, dass die Anrufe auf diese Weise nicht aufhören –, dass sein Verhalten falsch ist, woraufhin er, wie von den Eltern angeraten, mit der Wahrheit das Problem löst (Int76, 192–224). Die Konfliktvermeidungsstrategie wurde also vom Sohn angeeignet und praktiziert, obgleich er nun die Erfahrung gemacht hat, dass diese nur kurzfristig wirkt.

Familie Echter: Unbedeutende kindliche Konflikte und elterliche Kontrolle?

Eine weitere Konfliktvermeidungsstrategie wird in Familie Echter den Kindern zu vermitteln versucht. Hier trifft der Friedensgedanke auf mangelnde Konfliktfähigkeit laut Eltern. Diese sahen Filme über Indien und Friedensbemühungen Gandhis (Int23, 380), Frieden ist für die Eltern und die neunjährige Eva ein allgemeingültiges Ziel, dass sie selbst im Rahmen der Frage nach allgemeingültigen Regeln ansprechen. Aus Evas Perspektive – wie aus Sicht drei weiterer Kinder der Studie (Int31, 291, Int41, 147–152, Int81, 172–176) – ist streiten generell verboten, für Eva weil es einen anderen Menschen unglücklich macht (Int25, 223, 228f), weil man vielleicht jemandem weh tut (Int25, 397), weil der Frieden gestört ist (Int25, 429). Der Vater gibt an, dass man nicht absichtlich Streit beginnen darf (Int24, 124), dass man sich der Mehrheitsentscheidung im Sinne einer Demokratie unterordnen muss (Int24, 131–135). Das Fremdbild der Mutter von ihm ist ambivalent: Einerseits ist er friedliebend und ruhig, andererseits geht er z.T. gewaltig in die Luft (Int23, 450–461), bezeichnet sich selbst als „jähzornig" (Int24, 255). Im Gegensatz zur Mutter kann er nach einem Streit zwischen den Eltern wieder normal mit ihr umgehen, Frau Echter kann dies erst wieder am nächsten Tag. Verzeihen sowie über ein Problem zu sprechen fällt ihr schwer (Int23, 416f). Bei ihren Defiziten, die sie selbst als solche beschreibt, handelt es sich um genau die basalen Fähigkeiten für Frieden, die sie im Abstrakten als allgemeingültiges Soll auf Länderebene nennt (Int23, 86–90). Sie versucht, Streit in der Familie zu vermeiden, indem sie vorher überlegt, ob das Thema es tatsächlich wert ist (Int23, 454). In Geschwisterstreit greift Herr Echter nach eigener Aussage schreiend oder schreiend mit Begründung ein, wobei er Begründen für wichtig erachtet, es aber nicht immer – v.a. unter Zeitdruck – schafft (Int24, 223). Ein Begründen schildert er hier wie folgt:

> „Herr Echter: (lacht) Was habe ich da gemacht, bin ich einfach dazwischen gegangen (.) und habe geschildert, was wir, die sind heute ziemlich spät aufgestanden, die (.) Mutter und ich, was wir heute schon gemacht haben; die sollen eher an so etwas denken, das wichtiger ist, als die Zeit, erstens schon im Bett zu vertrödeln und dann auch noch im Bad, statt sich die Haare zu bürsten, auch noch aufeinander losgehen (.) und sich beschimpfen wegen irgendetwas, was sowieso nicht wichtig ist, oder (.) was sie meinen, das wäre jetzt wichtig. Ich weiß gar nicht mehr, um was es gegangen ist, es sind ja meistens Kleinigkeiten, und dann erst verbal und dann eben auch noch mit, attackiert, mit Haarbürsten (lacht) aufeinander losgegangen. Und da haben sie dann schon zu stutzen angefangen, was jetzt da wichtiger ist. [...] Aber mit dem Streiten und mit dem gleich dann attackieren mit Gewalt, das ist für mich schwierig, damit umzugehen. Gut, streiten, das macht jeder, aber dann gleich mit Gewalt und handgreiflich werden, das kann ich immer gar nicht haben, da werde ich dann selber, da werde ich dann schon lauter. (Pause)" (Int24, 203–214)

Die Gewalt der Kinder empört Herrn Echter, so dass er „dann selber" gewalttätig in Form von Schreien wird, also die Regel bricht. Es geht ihm nicht darum, den Konflikt der Geschwister zu klären – er sagt bzgl. Streitereien zwischen Eltern und Kindern: Die Kinderperspektive „entzieht sich einem Erwachsenen natürlich vollkommen" (Int24, 269) – oder sie bei der Konfliktlösung zu unterstützen, sondern vielmehr werden ihre Probleme für unwichtig erklärt und die Töchter dazu angehalten, Streit durch nützliche Arbeit zu ersetzen. Es gibt zwar durchaus als wichtig definierte Konflikte in der Familie, aber hier beansprucht die Mutter in der Momentaufnahme der Datenerhebung die Kontrolle über die Konfliktlösung, stellt als Regel auf, dass es keine – auch nicht außerfamiliären – Konflikte der Familienkernmitglieder geben darf, die nicht in der Familie besprochen werden, unter dem Argument der Gemeinschaftsstiftung (Int23, 152–158). Als Eva einen Mobbing-Konflikt in der Schule heimlich alleine bewältigt, kritisiert die Mutter, dass es alleine länger gedauert habe als mit Unterstützung der Eltern (Int23, 162–166). Die Mutter sammelt Vorschläge zur Konfliktlösung im Internet oder im Gespräch mit ihrem Mann ohne Eva, sie werden Eva präsentiert (Int23, 168). Tatsächlich bleibt es aber in einer vorangegangenen Situation nicht bei den Vorschlägen, die Mutter wendet sich an die Lehrerin, obwohl Eva zuvor äußert, dass sie dies nicht möchte, weshalb die Tochter nun weitere Einmischungen durch die Mutter zu verhindern versucht, indem sie nicht oder erst wenn sie gelöst sind, von den Konflikten erzählt (Int23, 152, 165f, 225). Überspitzt stellt sich die Konfliktkultur in Familie Echter in den geäußerten Momentaufnahmen also wie folgt dar: Laut eigener Aussage unfähig zur Perspektivenübernahme sind Probleme also entweder nicht wichtig und sollen vergessen werden oder sie sind wichtig und die Mutter versucht die Lösung für die Kinder z.T. ohne die Kinder und gegen ihren Willen vorzunehmen. Bei selbständiger Lösung wichtiger Konflikte der Kinder reagiert die Mutter beleidigt, kann kaum und nur zeitverzögert darüber sprechen, weshalb Eva nicht nur Konflikte verheimlicht, sondern diese auch heimlich löst.

Eltern der Studie versuchen – bewusst oder unbewusst – gegen ihr moralbezogenes Nichtkönnen vorzugehen oder sich mit ihm zu arrangieren, sofern sie ihr Nichtkönnen anerkennen.

Das Vorleben von Regelgleichheit als Teil der Vorbildrolle in den Familien?

Trotz situativem oder auch situationsübergreifendem, moralbezogenen Nichtkönnen der Eltern, ist insgesamt die Elternrolle, den Studienteilnehmern zufolge, klar verbunden mit der des moralischen Vorbilds – die Regeln müssen vorgelebt werden. Die elterliche Vorbildfunktion als Vorleben von Regeln für die Kinder mit Blick auf die Elternrolle wird explizit in 10 Familien geäußert (Int14, 205–219, Int24, 481, Int29, 131, 218, Int40, 358, Int50, 744, Int66, 371, 376, 231, Int69, 443, Int70, 766f, Int71, 723–725, 1446, 1472f, 625, 698–702, Int98, 445, 548, 555–559, Int111, 156f, Int115, 522–528, Int117, 213, 217). Diese Regelgleichheit wird von den Befragten auch für alle Familienmitglieder betont[101], etwa angegeben, dass man nicht etwas von den Kindern verlangen darf, woran man sich selbst nicht hält o.ä. (vgl. z.B. Int34, 223). Bzgl. des Vorlebens fällt auf, dass dieses aber z.T. nur auf der Elternebene beschrieben wird, etwa bei Herr Frinzel, der betont, dass er die Regel des Nicht-Verletzens vorlebt, indem er seine Frau nicht schlägt (Int29, 183) – wie in Kapitel 10.3.2 erläutert, seine Kinder, wenn auch „mehr" im Affekt, jedoch schon – oder Herr Echter, der erklärt:

101 Rein logisch betrachtet, ist per definitionem eine Regelgleichheit im Sinne einer Geltung moralischer Regeln für alle Menschen, und damit auch – obgleich nicht explizit vorgegeben – für Eltern und Kinder, angesichts der Fragen im Kontext allgemeingültiger Regeln naheliegend, wenn auch – wie im Kapitel 6 gezeigt – nicht notwendig.

„Herr Echter: Man kann das vielleicht auch bloß vorleben, wie man, wie die Eltern miteinander so umgehen." (Int24, 481)

Vom Vorleben der betreffenden Regel in der Eltern-Kind-Beziehung ist in diesen Fällen nicht die Rede und wird auch in den erzählten Momentaufnahmen hier z.T. entgegengesetzt praktiziert. Hinzu kommt, dass teilweise Eltern nur eine Regelgleichheit für die Kinder simulieren, um ihre Vorbildfunktion zu erfüllen. Beispielsweise gibt Herr Lechner an, sich zu bemühen, sich vor den Kindern an die „Spielregeln" zu halten (Int61, 205, 218–233). Plastisch wird eine solche Haltung z.B. in der Erzählung von Herrn Callweit. Dieser berichtet, dass er von seinen Kindern fordert, beim Fahrradfahren einen Helm aufzusetzen, dies aber selbst des Öfteren nicht tut – ähnlich z.B. Frau Adelt (Int03, 320–324) und die Eltern Frinzel (Int28, 288, 294) – auf Grund der, aus seiner Sicht, ihm alters- und autoritätsbasierend zustehenden Freiheit des Verstoßes gegen die Regel des Schutzes:

„Herr Callweit: Weil ich einfach gesehen habe, meine Tochter zieht ihn auf und geht nach Vorschrift und ich erlaube mir die Freiheiten kraft meines Alters oder kraft meiner Autorität.
Interviewer: Und was ist dann passiert, hat das Folgen gehabt für Sie?
Herr Callweit: Ja, also zumindest dahingehend, dass mir dann bei der Gesamtradtour den Helm aufgezogen habe und ich mir schon immer wieder schwer überlege, wenn ich in Zukunft mit meiner Tochter Fahrrad fahre, dass ich den Helm dann aufziehe, egal, auch wenn ich dann verklebte Haare habe, was ich nicht mag. Das Gebot gilt zum Schutz und der Schutz geht nun einmal vor und ich muss mich da definitiv an der eigenen Nase packen, ob ich es tue, ist das Nächste, aber ich gehe eigentlich davon aus, weil da kann ich kein Vorbild sein, das geht nicht." (Int14, 210–213)

Dieses Vorrecht kollidiert jedoch mit seiner Vorbildfunktion, weshalb der Vater sich – wenn auch nicht absolut überzeugt – vornimmt, sein Verhalten vor der Tochter, aber nicht insgesamt zu ändern und so seine Rolle ‚zynisch' darzustellen (vgl. Goffman 2017). Es wird also der Rahmen der Aufführung der Rolle als moralisches Vorbild z.T. eingegrenzt.
Es zeigen sich aber nicht nur diesbezüglich Eingrenzungen, sondern es wird, wie bereits im Kontext von Kontrollverlust angeklungen, mit Blick auf – symbolisch geäußerte resp. zugeschriebene – Handlungsziele und -mittel entgegen der Rolle als moralisches Vorbild agiert.

12.3 Vorrechte im Familienkern

Im Folgenden werden zunächst Vorrechtsäußerungen der Eltern bzgl. Geschlechtsunterschieden und in ihrer Elternrolle als solche sowie vorrechtsbezogene Familienpraxen in den Blick genommen (Kapitel 12.3.1), um dann zwei Spielarten von Gleichberechtigung mit Fokus auf Vorrechte kontrastierend gegenüber zu stellen (Kapitel 12.3.2). Auch hier wird die Bedeutung die Bedeutung der Dramaturgie von Moralerziehung deutlich.

12.3.1 Erste Skizzierung von Vorrechten im Familienkern

Vorrechtsäußerungen werden hier moralbezogen verstanden als symbolische Äußerungen inklusive Handlungen, die im Sinne einer Imbalance zwischen eigenen und den Interessen anderer resp. einer moralbezogenen Regelungleichheit interpretiert werden und mit denen explizit oder implizit eine Art Sonderrechtsforderung verbunden ist. Diese sind einerseits auf der Beziehungsebene u.a. machtstrukturell relevant sowie auf der Inhaltsebene von Moralerziehung, da hier i.d.R. moralbezogenem Wissen, z.T. auch Wollen und Können entgegen gehandelt wird.

Moralbezogene Vorrechtsäußerungen zeigen sich in der MoKKiE-Studie sowohl in offener als auch heimlicher Form. Bei einem vergleichenden Blick auf die erzählten Verstöße der Eltern gegen die Regel „Man soll sich nicht selbstsüchtig verhalten" wird sichtbar, dass solche zwar sowohl bzgl. fünf Erziehungsberechtigten männlichen und weiblichen Geschlechts angegeben werden, die Narrationen aber tendenziell qualitative Unterschiede mit Blick auf die Geschlechter indizieren:
Die Verstöße der Väter erscheinen abgesehen von Vater Wagner als – zumindest zunächst – offen gelebte Vorrechtshandlungen: Etwa macht Herr Lechner – als er und sein Sohn beide das letzte Stück Schinken begehren – es seinem Sohn unmöglich, dieses zu nehmen und isst es selbst – hier wird laut Herrn Lechner der vom Vater als naturgegeben angesehene Machtkampf, im Kontext seines Männer- und Vaterbildes, zwischen Vater und Sohn ausgefochten, anstatt den Schinken zu teilen (Int63, 518–520; vgl. Kapitel 12.4.1). Auch in den anderen Fällen ist ein Zusammenhang zu einem Vorrechte legitimierenden Vaterbild möglich, wird aber nicht explizit geäußert: Herr Ortlof geht spontan zum Ballonfahren, auch wenn bereits eine Unternehmung mit der Familie geplant ist, und stimmt dies trotz eines schlechten Gewissens in der Situation nicht mit ihr ab. Er ist sich nach eigener Aussage in der Situation bewusst, dass die Handlung falsch ist und setzt sich darüber hinweg. Er kann auch nicht davon ausgehen, nicht erwischt zu werden, da die Familie bemerkt, wenn die geplante Unternehmung nicht stattfindet, so dass er vermutlich Akzeptanz des Regelverstoßes erwartet. Erst nach einer „Diskussion" mit den anderen Familienmitgliedern nimmt der konfliktscheue Vater sich vor, vor einer solchen Entscheidung mit der Familie zu sprechen (Int76, 231–251, 130–136). Herr Vogler, der in der Familie lediglich eine Gastrolle einnimmt, macht immer wieder den einzigen PC in der Familie kurz vor seiner Abreise benutzungsunfähig und ist während der Woche nicht vor Ort, um ihn wieder zu reparieren (Int115, 1053–1073); weiterhin fordert er von seinem ältesten Sohn, weniger Zeit am PC zu verbringen, setzt sich dann selbst an diesen, wenn sein Sohn den Platz nach Regeleinforderung frei gemacht hat (Int115, 528). Auch mit Blick auf Herrn Adelt werden mehrere Regelverstöße erzählt, in denen er – so der Vorwurf der Kinder – nach seinem Gusto handelt: Er hilft – wie der einzige Sohn im Gegensatz zu den Töchtern – auch im Urlaub nicht im Haushalt (Int03, 200–223) und hält sich des Öfteren nicht an Absprachen bzgl. Unternehmungen: Wenn er nicht möchte, nimmt er entgegen der Vereinbarung nicht teil (Int05, 191, 196), setzt sich an den Computer, obwohl er versprochen hat, dies nicht zu tun und stattdessen etwas mit der Familie zu unternehmen (Int03, 286–294), und er bestimmt über die anderen hinweg Ausflüge, auf die er Lust hat (Int04, 147–163). Es wird in den erzählten Situationen seinem Willen – entgegen dem Willen der anderen und entgegen Vereinbarungen – Folge geleistet, obgleich sein Handeln als nicht legitim betrachtet wird und für schlechte Stimmung sorgt. Ihm wird die Entscheidungsmacht zugesprochen, möglicherweise aber auf Grund mangelnder Partizipation – wie im Fall Vogler und im gleich noch zu erläuternden Fall Schaller, bei dem klar das Vaterbild eine Hintergrundfolie des regelverstoßenden Verhaltens liefert (vgl. Kapitel 12.3.2) – und der nicht überzeugend aufgeführten Rolle als moralisches Vorbild, die Anerkennung als Erzieher weigehend abgesprochen – anders als bei Herrn Ortlof, der intensiv im Freizeitbereich, u.a. im Rahmen der gemeinsamen Aktivitäten aller Familienmitglieder im Eishockeyverein des Sohnes, partizipiert (Int75, 439–444, 561) und laut der Mutter als Erzieher vom Sohn respektiert wird (Int75, 491–498). Wie bereits in Kapitel 10.3.1 gezeigt, sind die Verstöße gegen die Selbstsüchtigkeitsregel Herrn Wagners – sein Griechenlandaufenthalt und das Einfordern des Aufräumen des Kinderzimmers als Aufzwingen seines Willens – ebenfalls laut Herrn Wagner explizit im Rahmen eines patriarchalischen Vaterleitbilds zu verstehen, obgleich dies entsprechend ambivalent aufgeführt wird.

Die Verstöße der Mütter gegen die Regel, sich nicht selbstsüchtig zu verhalten, sind mit Blick auf Vorrechte unterschiedlich gelagert: Zwei der Mütter haben im Rahmen dieser erzählten Verstöße eher nicht über andere bestimmt oder sie dabei geschädigt, sondern nicht den Willen der Kinder erfüllt: Frau Drexler wird angekreidet, für sich Kleidung zu kaufen ohne dieses Mal der Tochter etwas zu schenken (Int20, 441–444) und Frau Vogler will, nachdem sie den ganzen Tag durchgearbeitet hat, alleine fernsehen und ist dabei nicht sehr gesprächig (Int113, 758–765). In einem anderen Fall fordert eine Mutter eine Hilfeleistung ein, die ihr als illegitim abgesprochen wird: Frau Jenner wird vorgeworfen, dass sie aktuell verstärkte Unterstützung im Haushalt von ihrer dreizehnjährigen Tochter fordert, weil der Opa im Krankenhaus liegt, was die Mutter sehr belastet. Damit erwarte Frau Jenner laut der Tochter, dass sich alle nach der Mutter richten – schließlich sei sie nicht der einzige Mensch auf der Welt mit Problemen (Int53, 198–210). Für sich genommen erscheint die Situation nicht als Vorrechtsanspruchsäußerung der Mutter, allerdings wird in der Fallanalyse insgesamt die dauerhafte Unterdrückung und Übervorteilung der Tochter durch die überforderten Eltern deutlich (vgl. Kapitel 11.2.2). Lediglich zwei Mütter handeln in den als Verstöße gegen die Selbstsüchtigkeitsregel erzählten Situationen andere klar übervorteilend: Frau Grenz isst mit schlechtem Gewissen heimlich den letzten Schokoriegel des ältesten Sohnes einer bestimmten Sorte, weil sie immense Lust auf Schokolade hat. Es sind noch andere Sorten übrig, aber der Sohn mag die nun leere Sorte auch sehr gern (Int33, 334–345). Es handelt sich laut der Mutter dabei nicht um ihr Vorrecht, die Schokolade des Sohnes zu essen, sondern sie gibt der Lust mit schlechtem Gewissen nach und hofft, nicht erwischt zu werden. Auf Nachfrage des Sohnes nach dem Verbleib des Riegels gesteht sie sofort ihre Tat (Int33, 343–345). Herausstechend ist hingegen der Fall Schaller, bei dem die Mutter klar ihre Interessen über die des Sohnes stellt. Dieser wird ausführlich in Kapitel 11.3.2 analysiert.
Auch über die Verstöße gegen die Selbstsüchtigkeitsregel werden Vorrechtshandlungen sichtbar. Nicht nur Väter, sondern auch Mütter beanspruchen heimlich oder offen – wie z.B. Frau Frinzel (vgl. Kapitel 10.3.2) – Vorrechte für sich, wobei im Rahmen der eher offenen väterlichen Vorrechtsäußerungen mindestens in manchen Fällen das Vaterleitbild von Bedeutung ist. Aber auch das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Eltern und Kindern scheint hier als relevanter Faktor auf, wobei hier zu differenzieren ist: So bricht etwa Mutter Krumm ein Versprechen gegenüber ihrer Tochter, weil ihr etwas anderes wichtiger erschien. Sie erklärt, das schlechte Gewissen sei winzig (Int55, 361), die Entscheidung war „undemokratisch" (Int55, 373).

> „Frau Krumm: Ja, das ist dann wahrscheinlich die Arroganz der Erwachsenen, beurteilen zu wollen, was wichtig ist und was nicht wichtig ist." (Int55, 357)

Allerdings besteht auch im Rahmen des gesetzlich verankerten Erziehungsauftrags in gewissem Rahmen die Pflicht der Eltern zu entscheiden, was wichtig ist. Dabei handelt es sich nicht notwendigerweise um ein Vorrecht, sondern wird z.T. als moralbezogene Regelkollision interpretiert, etwa wenn ein versprochener Schwimmbadbesuch nicht eingehalten wird, weil ein spontaner Bedarf eines Arztbesuchs auftritt und diesem, zum Schutz des Behandlungsbedürftigen, Vorrang eingeräumt wird. Auch unvorhersehbare Mehrarbeit im Beruf wird im Rahmen der Versprechensbrüche z.T. als eine solche Regelkollision auf Grund eines neu auftretenden Ereignisses von den Befragten gedeutet (z.B. Int46, 160f). Dies kann unterschieden werden von Situationen mit Vorrechtsäußerungen, etwa wenn Frau Hartl beschließt, nicht, wie von ihr geäußert, mit dem Sohn zur Spinnenausstellung ins Museum zu gehen, weil sie lieber das schöne Wetter genießen möchte[102] (Int39, 651–725).

102 Wobei Frau Hartl dann eine balancierte Lösung der Interessensdifferenz in der Situation sucht (vgl. ebd.).

Etwa auch bzgl. der Praxis des Eigentumsrechts kann eine asymmetrische Ressourcenverteilung zwischen Eltern und Kind als Hintergrund fungieren, z.B.:

„Frau Frinzel: Und das ist für die Kinder klar, ich darf an ihr Geld, aber sie dürfen nicht an meines. Also, so ist es jetzt bei uns geregelt." (Int28, 75f)

„Frau Frinzel: Ja, also, jetzt bei einer, sage ich einmal, jetzt, 17-, 18-Jährigen würde ich es wahrscheinlich nicht mehr machen. Aber jetzt so bei Kindern bis zum Alter zehn, 12, finde ich das in Ordnung, weil da müssen, also, fühle ich mich jetzt als Mutter verpflichtet, sowieso immer das zu kontrollieren, wie viel Geld sie haben und wofür sie es ausgeben. Also, ich würde ihnen jetzt, wenn sie das, genug Geld haben, jetzt nicht untersagen, irgendwelche Schundheftchen oder etwas zu kaufen, das dürfen sie, aber ich möchte es wissen, wofür sie es ausgeben. Und dann (.) denke ich einmal, kann ich da auch einmal etwas heraus nehmen, wenn ich das wirklich konsequent zurückgebe.

Interviewer: Und bei einer 18-Jährigen?

Frau Frinzel: Nein, da würde ich es, glaube ich, nicht mehr machen, dann. Also, ich denke, da ist dann schon so viel Privatsphäre, bei so einer relativ großen Tochter, da würde ich es, glaub ich, nicht mehr machen." (Int28, 94–100)

Die Pflicht der Mutter, die Kinder bzgl. ihres Umgangs auch mit ihrem eigenen Geld zu kontrollieren, ist hier vermutlich auf ein unterstelltes Noch-Nicht-Können der Kinder im Alter bis circa 12 Jahren zurückzuführen, wohingegen eine solche Kontrolle bei einem Erwachsenen nicht mehr nötig ist und die Privatsphäre gilt. In Ausnahmefällen zeigen sich auch in diesem Bereich unabhängig von einem Unterstützungs- bzw. Kontrollbedarf der Kinder argumentierte Vorrechtsansprüche: Etwa Herr Lechner erklärt, dass Eltern „viel für die Kinder" tun (Int61, 53), die Kinder daher quasi in ihrer Schuld stehen. Er erkennt den Kindern das Eigentumsrecht in der Situation von Vignette 2 ab – in der es darum geht, dass die Mutter sich ungefragt Geld vom Kind nimmt, um ein Geburtstaggeschenk für den Vater zu bezahlen – mit der Argumentation, dass „das Geld, davon kann man ja ausgehen, dass es eh von den Eltern stammt" (Int61, 46).

Familie Naser: Verdeckte Vorrechte und heimliche Familienpraxis

Auch heimliche Vorrechte, die sich die Eltern heraus nehmen, bleiben nicht unbedingt unbemerkt resp. ohne Konsequenzen. Etwa erzählen in Familie Naser sowohl die Eltern als auch der 16-jährige Sohn Norbert Situationen, in denen der zehnjährige Nils gelogen hat als Regelverstoß. Lügen wird als seine „Schwäche" (Int71, 553f), „seine Masche" (Int70, 462) bezeichnet:

„Frau Naser: Weil unser (Nils), der sich, der lügt sich gern aus Situationen raus, wenn er, wenn´s irgendwie geht […]." (Int70, 457)

Und der Vater erklärt in diesem Kontext:

„Herr Naser: Aber er hat dann, er hat ein Problem damit, ich weiß nicht, ich weiß noch nicht, welches, und wir sind da am, am, ja, am Grübeln und am Probieren und mit allen möglichen Mitteln, dass das besser wird. Das ist so ein bisschen eine Schwäche." (Int71, 533f)

Herr Naser und Nils nennen die Regel des Nicht-Lügens bereits bei der Frage nach allgemeingültigen Regeln von sich aus (Int71, 253–258, Int72, 108), Nils zusätzlich bei den Familienregeln (Int72, 101). Auf der abstrakten Ebene des Q-sort-Verfahrens ist Lügen für den Vater „grundlegend" und wird in der Geltung nicht eingeschränkt (Int71, 367, 402–411, 415–421) – genauso bei den beiden Kindern (Int72, 203, 263f; Int73, 110, 124–129). Laut der Mutter kön-

nen Menschen nicht anders als im Alltag auf „Notlügen" zurückzugreifen, weshalb man Ehrlichkeit nicht unbedingt erwarten könne (Int70, 283–294) – von Nils aber offenbar schon: Der Vater fühlt sich in der Situation eines solchen Regelbruchs durch Nils ein „bisschen hilflos und sehr verärgert" (Int71, 552) und kann sich nicht erklären, warum sein Sohn so handelt (Int71, 551–563). Laut Frau Naser lügt Nils, weil er gern den leichtesten Weg gehe um unangenehmen Situationen zu entkommen (Int70, 502, 509). Die Eltern erzählen dieselbe Situation, die auch im Familiengespräch aufgegriffen wird: Nils hat am Wochenende das Englischheft nicht zu Hause und lernt so nicht für die Englischprobe – er behauptet jedoch, gelernt zu haben. Nach der Probe leugnet er, eine solche geschrieben zu haben. Die Lügen werden jeweils durch ein Gespräch der Eltern mit Freunden von Nils aufgedeckt (Int70, 457–461; Int71, 514–532). Betrachtet man die Regelverstöße, die mit Blick auf die Eltern erzählt werden, ist festzustellen, dass sich diese alle im Bereich des Lügens bewegen. Norbert erzählt, die Eltern verkaufen Honig unter einer falschen Bezeichnung, wenn der passende nicht vorrätig ist, der Vater bricht des Öfteren Versprechen bzw. Abmachungen gegenüber den Kindern und die Mutter belügt Nils bzgl. des Fernsehprogramms, weil es der einfachste Weg ist, damit dieser zur passenden Zeit schlafen geht. Die Eltern verschweigen den Kindern manche Dinge, z.B. dass der Vater äußerst schlechte Schulnoten hatte (Int71, 667–672). Um Kindern etwas beizubringen, spielt der Vater bei Spielen mit ihnen schlechter oder verliert absichtlich (Int71, 1373–1378). Auch die erzählte Situation, in der Norbert eine Regel bricht, betrifft die des Nicht-Lügens: er entsorgt jahrelang sein Pausenbrot, statt es zu essen. Das heißt die Regel des Nicht-Lügens bleibt in Familie Naser im Abstrakten, erscheint als tote Worte, die in der Praxis höchstens bedingt umgesetzt werden. Im Gegenteil deutet sich die Generierung einer heimlichen Familienpraxis an, die konträr zur inszenierten Moralerziehung verläuft. Goffman weist auf die Aufmerksamkeitslenkung und Interpretationsleistung durch das Publikum hin und um die der Interaktionspartner im Ensemble ergänzt werden kann:

> „Auf Grund eben dieser Neigung des Publikums, Zeichen zu deuten, kann es die Hinweise mißverstehen (sic!) oder zufällige beziehungsweise versehentliche Gesten und Ereignisse, die nach dem Willen des Darstellers keinerlei Bedeutung übermitteln sollten, falsch [resp. entgegen der auf die Rolle bewusst oder unbewusst gerichteten Inszenierung, MW] interpretieren." (Goffman 2017, S. 48)

Vermutlich passt sich Nils der vermeintlich verdeckt aufgeführten Inszenierung von Moral in der Familie an, spielt aber nicht nach denselben Spielregeln, da nicht ausreichend verschleiert, so dass seine Spielart eine Störung der Aufführung zur Folge hat und bei ihm auf Grund der Aufdeckung der Lügen von den anderen Familienmitgliedern als illegitim inszeniert wird, um so das abstrakte Ideal einer ‚ehrlichen Familie' insgesamt vordergründig weiter aufführen zu können.

12.3.2 Gleichberechtigung im Kontext von Vorrechten – zwei Spielarten

Nicht nur bzgl. einzelner Regeln zeigen sich heimliche Familienpraxen, sondern auch bzgl. der Basis moralischer Regeln im Sinne gleicher Geltung für alle. Im Vergleich von Familie Frinzel mit Familie Wagner wurde bereits gezeigt, dass Regelgleichheit – u.a. im Sinne einer elterlichen Vorbildfunktion – auch in Familien mit starken Gehorsamserwartungen gelebt resp. intendiert werden kann. Umgekehrt wird nun die Frage gestellt, ob die Aufführung von Gleichberechtigung mit Regelgleichheit in den Familien notwendigerweise Hand in Hand geht bzw. ob auch hier Vorrechtsäußerungen in Erscheinung treten. Im Folgenden soll daher Familie Grenz Familie Schaller gegenübergestellt werden.

Familie Grenz: Gleichberechtigte Partizipation ohne Vorrechte in der Momentaufnahme

Vater Grenz arbeitet als Polizeibeamter im gehobenen Dienst in der Kategorie 35–42 Stunden pro Woche und versucht möglichst wenig getrennt von der Familie zu sein, wenig Lehrgänge mitzumachen und abends heimkommen zu können (Int34, 505–519). Seine Frau, gelernte Verwaltungsfachangestellte, ist nicht berufstätig. Im Vergleich zu ihr hat der Vater zwar weniger Zeit für die drei Söhne (Int34, 335), zehn, 14 und 18 Jahre alt, und kann erzieherische Tätigkeiten erst erledigen, wenn er von der Arbeit nach Hause kommt (Int34, 331), aber er hört sich direkt nach der Arbeit „dann auch noch Sachen an, von den Kindern, was die so zu erzählen haben unter Tags, was sie so erlebt haben" (Int34, 333). Auch am Wochenende partizipiert er an „großen Unterhaltungen mit der Familie" (Int34, 336, vgl. z.B. auch Int36, 668), die bereits morgens kuschelnd im Bett mit den Eltern und dem jüngsten, zehnjährigen Sohn beginnen und sich mindestens über das, oftmals bis mittags ausgedehnte, Frühstück mit allen Familienmitgliedern hinziehen. Auch nachmittags und abends gibt es z.T. gemeinsame Unternehmungen wie Radfahren, Gesellschaftsspiele und Verwandtschaftsbesuche (Int34, 448–478). Es wird darauf geachtet, dass täglich alle Familienmitglieder spätestens pünktlich beim Abendessen zusammen sind (Int34, 483–485). Laut dem 14-jährigen Realschüler Gregor ist es der Vater, den man trotz seiner umfassenden berufsbedingten Abwesenheit eher um Hilfe bittet und der auch eher Zeit dafür hat, den Kindern zu helfen als die Mutter. Denn diese ist dann „oft damit beschäftigt, irgendetwas zu kochen [...] oder zu putzen und so" (Int36, 555–558). Die Mutter erklärt, der Vater ist mit dem, was er einbringt – auch, aber nicht nur finanziell –, der „Motor", der dafür sorgt, „dass das Daheim funktioniert" (Int33, 582–586). In der Familie werden alle als gleichwertig betrachtet, weil jedes Rädchen wichtig ist (Int33, 549). Im Haushalt helfen nicht nur im Urlaub, sondern auch im Alltag alle Familienmitglieder – die neben der Mutter ausschließlich männlich sind – zusammen (Int33, 565, 571), sei es etwa Bügeln, Kochen oder Staubsaugen (Int33, 569). Dabei hilft jeder „im Rahmen seiner Möglichkeiten" (Int33, 576), die Kinder fragen von sich aus, ob sie helfen können (Int35, 446). Sie ernten Anerkennung für ihre Mithilfe, werden so selbständig:

> „Herr Grenz: Weil man Familie ist, weil man ein Team ist und nur miteinander funktioniert (.) das Ganze. Wenn man jetzt da lauter Selbstsüchtige hat, lauter Egoisten, dann, ja, „Bin ja im Hotel Mama, soll die mal machen". Ich kenne das aus dem Bekanntenkreis, aus dem Verwandtenkreis sogar. Da ist das ja so und das ist etwas, was mir immer aufstößt, wo ich sage, es kann nicht sein, dass einer die ganzen Aufgaben hat, schier gar nicht mit fertig wird und dann abends um neun immer sagt, jetzt hat mich der Tag wieder geschafft. Sondern wenn jeder ein bisschen etwas dazu beiträgt, dann funktioniert das viel einfacher. Jeder ist zufrieden. Ein Stück weit auch Stolz,/wenn er sagt/, da habe ich wieder etwas geschafft, wie der (Gregor), wenn der wieder etwas aufkocht oder der andere, wenn er seine Waffeln macht./Und/alle essen das und da ist er glücklich darüber und sagt, das mache ich wieder. Positive Erfahrung und daran wächst er auch, denke ich. Irgendwann soll er ja auch einmal ausziehen und da soll er doch schon ein bisschen etwas schon können. Kommt auch mit dazu. Aber zunächst einmal, dass jeder so seine Position hat, seine Aufgabe, die füllt er aus und sieht, keiner wird überfordert." (Int34, 391–402)

Die Mutter ist der alles verknüpfende Koordinator (Int33, 554–562, Int34, 337–341, 330), der zwar entscheidet, wenn der Vater nicht vor Ort ist; sie erzählt ihm aber am Abend davon und er kann seine Meinung dazu kund tun (Int37, 257). Insgesamt tragen also alle Familienmitglieder – auch der Vater selbst – zu einer Vermittlung der Familienwelt an den Vater und damit zu seiner Integration und Gemeinschaftsstiftung allgemein bei. Alle Familienmitglieder zeichnen

die Familie als das Wichtigste. Dies wird nicht nur im Familiengespräch deutlich (Int38, 186, 189, 235–238, 316), sondern auch in den einzelnen Interviews (z.B. Int33, 780–786, 698–706, Int34, 578, Int35, 592–594, Int37, 354f). Der 14-jährige Gregor beschreibt es als legitim und ausdrücklich von ihm gewünscht, dass seine Eltern sich an seinen beruflichen Zukunftsentscheidungen beteiligen (Int36, 666–669). Die Eltern erscheinen als durch Mehrwissen begründete Autoritäten, nicht nur im Kontext der Frage der Berufswahl. Etwa erklärt Frau Grenz im Rahmen der ersten Vignette, in der die Eltern dem fiktiven zehnjährigen Kind das Sehen eines erst ab zwölf Jahren freigegebenen Films verboten haben:

„Frau Grenz: Ja weil, die Eltern sich ja mit Sicherheit etwas dabei gedacht haben, dass sie sagen „Du darfst den erst ab zwölf", oder wann der freigegeben worden ist, „anschauen", und dann ist das für ihn mit Sicherheit nicht geeignet." (Int33, 38)

Der 18-jährige Sohn wird mindestens von der Mutter als Erwachsener betrachtet, der wie alle seinen Teil zum Gelingen der Familie beiträgt (Int33, 653–663). Er selbst nimmt eine Unterscheidung der Geschwister mit Blick auf eine gestaffelt Aufpasserfunktion der älteren Geschwister für die jüngeren bei Abwesenheit der Eltern vor (Int37, 320–322). Die Mutter kontrastiert den 14-jährigen Gregor als mathematischen Denker im Vergleich zum äußerst sensiblen und schutzbedürftigen, zehnjährigen Gabriel (Int33, 604–617, 626–635), also Geist vs. Gefühl. Auch Gabriel muss die Verantwortung für seine Regelverstöße übernehmen (z.B. Int33, 253–256, Int34, 170–174, 189–197), wobei situationsspezifische Boni bei Belastungssituationen vergeben werden (Int38, 442), was aber keinen Verzicht auf Verantwortungsübernahme bedeutet. In der Studie geäußerte Erziehungsmittel der Eltern sind Sprechen über die Regel und die Situation, Schimpfen, Loben, logische Konsequenzen und das Streichen von Vergünstigungen; sie wenden, so der Vater, keine körperliche Gewalt an (Int34, 253–262, 324–328, Int37, 249–257, Int35, 333). Perspektivenübernahme wird v.a. durch die Mutter wiederholt betont und praktiziert (Int38, 343). Beispielsweise erklärt sie mit Blick auf Gabriels Schlagen des 14-jährigen Bruders – dieser hat ihm einen Stock weggenommen – den Sinn der verbalen Konfliktlösung mittels Perspektivenübernahme:

„Frau Grenz: Weil man in der Regel, wenn man die Worte gebraucht, der Andere ja auch versteht, warum das jetzt so ist und warum (.) er jetzt genervt war; und dann kann man (.) den Streit vorher beenden, bevor das eskaliert (Pause)." (Int33, 265)

Regeln in der Familie gelten für alle (Int33, 663). So hat der Vater Gewissensbisse, wenn er Regeln nicht einhält, dies aber von den Kindern fordert (Int34, 223). In seinem erzählten Regelbruch lügt er, dass er den zehnjährigen Gabriel verabschiedet, wenn dieser ins Schullandheim fährt. Gabriel hat Angst vor diesem Ausflug. Die Verabschiedung unmittelbar vor der Reise ist dem Vater auf Grund eines beruflichen Lehrgangs nicht möglich, was er im Moment der Lüge weiß und Gabriel später beichtet (Int34, 206–234). Es bleibt leider unklar, weshalb sich der Vater situativ für die Lüge entscheidet, etwa um die unangenehme Situation heraus zu zögern oder seinen Sohn nicht schon vorab damit zu belasten. Möglicherweise handelt es sich um eine Analogie zur Mutter, die im Abstrakten die besonders hohe Bedeutung der Regel des Nicht-Lügens betont (Int33, 194f), im Konkreten von einer „hoffentlich" ‚pädagogisch wertvollen Lüge' berichtet: Sie erzählt Gabriel, ihr Schullandheimausflug in ihrer Schulzeit sei toll gewesen, um ihm zu helfen. Tatsächlich litt sie stark unter Heimweh (Int33, 312–326). Pädagogisch wertvoll meint hier eine Regelkollision aus Sicht der Mutter, die sie zugunsten der Unterstützung des Sohnes entscheidet. Der Vater gibt an, sein Lügen als Fehler zu betrachten:

„**Interviewer:** **Und wie haben Sie sich in der Situation gefühlt?**
Herr Grenz: Nicht so gut, weil ich genau weiß, dass ich das von den Kindern verlange und (.) selber mache ich es dann anders.
Interviewer: **Ja, weshalb haben Sie sich so gefühlt?**
Herr Grenz: Ja, weil man eben da, ja dieses Schuldgefühl hat, wenn man dann sagt, ja, eigentlich hätte ich ihn nicht anlügen sollen. Das ist ein Fehler gewesen und fühlt man sich,/klar/, schuldig." (Int34, 222–226)

Als Konsequenz sieht Gabriel den Vater böse an und schimpft ihn: „[...] hätte ich mich darauf einstellen können, das sagst du jetzt, obwohl ich dich ja auch schon gefragt habe" (Int34, 233), was der Vater akzeptiert. Herr Grenz argumentiert die Falschheit seines Verhaltens mit der Regelgleichheit für alle. In keinem der Regelverstöße, die dem Vater angelastet werden, geht es um eine Vorrechtshandlung. Gabriel wirft ihm und der Mutter vor, ihn bzgl. des Christkinds belogen zu haben (Int35, 640–655) und der 18-jährige Gunner spricht von einer verbalen Verletzung durch Herrn Grenz, die die besondere Vater-Sohn-Beziehung beschädigt hat (Int37, 201–228). Es stehen also Vertrauensbeziehungen im Zentrum der väterlichen Regelverstöße, keine Vorrechte.

Familie Schaller: Zwischen Gleichberechtigungsideal und Vorrechtskampf – moralbezogene Bilder in der Familie als Mittel der Unterdrückung

Die Schallers, das sind die Eltern, die zum Befragungszeitpunkt siebenjährige Sabrina, der zehnjähre Simon und die 15-jährige Realschülerin Stefanie. Sie leben in einer Stadt mit 25.000–30.000 Einwohnern. Die 42-jährige Mutter ist Grundschullehrerin, hat Abitur sowie einen Hochschulabschluss und arbeitet 15–24 Stunden pro Woche. Sie ist katholisch, Herr Schaller gibt im Fragebogen an, katholisch und evangelisch zu sein. Er ist 44 Jahre alt, arbeitet 35–42 Stunden pro Woche als Fluggerätemechaniker, hat einen Hauptschulabschluss und eine abgeschlossene Lehre. Das Haushaltsnettoeinkommen der Familie liegt in der Kategorie 4001–5000 Euro pro Monat.
Es gibt in der Familie wenig Regeln (Int95, 1014). Sie „ergeben sich eigentlich mehr von selber" (Int94, 252; vgl. auch Int95, 1014–1023; Int98, 121), laut Mutter Schaller und den beiden Töchtern durch miteinander sprechen aller Familienmitglieder (Int97, 609–620, Int98, 131, Int94, 596), mit dem Ziel, „dass das Zusammenleben funktionier[t, MW]" (Int94, 244). Es gibt „keine aufgeschriebenen Regeln", „kein Belohnungssystem" o.ä. (Int94, 229). Jeder sei in der Familie „gleichberechtigt" (Int94, 596).

Kinderbilder in der Moralerziehung in Familie Schaller: Vom zu moralischen ‚Übermenschen' und der ‚Trickserin'

Simon zeichnet Sabrina spontan verbal als permanente Lügnerin ihm gegenüber, wobei er dann lange überlegen muss, bis er ein Beispiel findet (Int96, 172–175). Sabrina sagt über sich selbst:

„Sabrina: Also, ich lüge schon ein bisschen mehr als die anderen, aber nur ein bisschen." (Int97, 480)
„Sabrina: Mama, Mama und Papa belüge ich nicht.
Interviewer: **Mhm.**
Sabrina: Aber eigentlich den (Simon) am meisten, aber die (Stefanie) nicht. Eigentlich nur den (Simon), manchmal." (Int97, 518–521)

Warum sie nur Simon belügt, könnte damit zusammenhängen das dieser sie nicht schimpft oder nicht schimpfen kann. Dies scheint aber tiefer zu gehen. Die Bilder der Beziehung zwischen

ihm und Sabrina werden wie folgt symbolisch geäußert: Laut Vater Schaller verstehen sich die Geschwister „saugut“ (Int95, 1123). Sabrina sieht dies anders: Die Siebenjährige wünscht sich, dass Simon häufiger mit ihr spielt, sie anerkennt und unterstützt, anstatt alleine an der Spielekonsole zu spielen und sie auszuschließen (Int97, 1334–1350). Morgens ist Sabrina ängstlich, fürchtet sich vor Geräuschen im Haus. Sie sieht nach, ob Simon wach ist (Int97, 714f), kommt manchmal in sein Bett – läuft nicht wie so oft aus Spaß vor ihm weg – und beide sehen Fern. Simon mag das, solange Sabrina „noch lieb“ ist (Int96, 493), d.h. solange sie nicht dafür sorgt, dass er Ärger bekommt:

„**Interviewer:** **Was heißt solange sie noch lieb ist?**
Simon: Also,/???/die ist voll/grätzig/, dann geht sie gleich wieder rüber und knallt die Tür zu, dass das ganze Haus aufwacht. Und dann bin ich wieder der Schuldige.“ (Int96, 494–496)

Zeit mit seiner Schwester birgt also die Gefahr von Ärger. Simon verbringt die meiste Zeit in der Familie mit seiner Schwester (Int96, 480), die er als „nicht wirklich gut“ bewertet (Int96, 480). Die beiden Geschwister können sich laut Simon „irgendwie nicht gescheit riechen“ (Int96, 423), streiten viel – z.B. wegen Spielsachen (Int96, 356–363, Int98, 513, Int99, 121–125). Er verbringt nicht gern Zeit mit Sabrina und seiner Mutter gemeinsam, sondern lieber allein mit der Mutter, weil Sabrina sich durch wertschätzende Aussagen von Frau Schaller über Simon benachteiligt fühlt:

„Simon: Weil, wir da ganz allein sind und/die (Sabrina) dann/, weißt du, die (Sabrina) denkt dann immer, sie ist benachteiligt, weil die Mama sagt „Du bist ein super Sohn!““. (Int96, 541)

Sabrina nennt eine Situation, in der der Vater nicht ihr glaubt, sondern Simon, ihm aus ihrer Sicht einen ungerechtfertigten Vertrauensbonus schenkt (Int97, 541f) und die Mutter beschreibt Sabrina pauschal als bewusste Regelbrecherin:

„Frau Schaller: Ich meine nur gerade, die (Sabrina), die (Sabrina) ist ja das Gegenteil vom (Simon), aber die wollen Sie nicht wissen, weil die (Sabrina) ist schon ein rechtes Früchtchen, die macht das [Regelbrechen, MW] ja voll bewusst, (Lachen).“ (Int94, 456)

Ambivalent anmutend nennt die Mutter, dass sich Sabrina um ihre kleinen Cousinen kümmert, wenn diese zu Besuch sind; sie sei beliebt bei ihren Freundinnen und sozial kompetent:

„Frau Schaller: Sie ist ein bisschen die Trickserin, die alle so ein bisschen ausspielt, die aber auch immer, wir haben so ein paar kleine Kinder, meine Schwester hat ziemlich kleine Kinder, [...] und wenn die dann kommen, dann passt sie immer auf die kleinen Cousinen auf, und kümmert sich, also, die ist jetzt auch okay, sie hat ganz viele Freundinnen, die immer kommen, und sie ist immer überall eingeladen, sie ist so ein bisschen der Pfiffikus und so, so sozial, so ein bisschen die Kompetente, so, die weiß, wie sie ihre Freundinnen so steuert, und wie sie gut ankommt, und es [ist ihr, MW] schon wichtig, gut anzukommen, das ist dem (Simon) nicht so wichtig, gut anzukommen; der (Simon) ist so wie er ist; wenn ihn jemand nicht mag, dann mag er ihn nicht, muss ihn ja nicht die ganze Welt mögen; der (Sabrina) ist es schon wichtig, dass sie so jeder ein bisschen mag, dass [sie, MW] jeder gut findet.“ (Int94, 661)

Unter sozialer Kompetenz versteht die Mutter das Steuern der Freundinnen durch Sabrina zu ihren Gunsten, was sie in der Formulierung „Trickserin, die alle so ein bisschen ausspielt“ besonders deutlich wird. Es ginge der Tochter laut Frau Schaller – ganz anders als Simon – darum, gut

anzukommen und – wie auch ihrer als „unsozial" beschriebenen Schwester Stefanie[103] (Int94, 605; vgl. auch 691) – um den eigenen Vorteil.

„Frau Schaller: Der einzige, der immer so ein bisschen überstimmt wird, ist der (Simon), da fühle ich mich oft so ein bisschen, da muss ich oft aufpassen, dass der nicht so ins Hintertreffen gerät, weil er schon arg gutmütig auch ist.
Interviewer: Warum wird er oft überstimmt?
Frau Schaller: Weil die zwei Mädchen nicht gutmütig sind.
Interviewer: Ah so.
Frau Schaller: Weil die schon gucken, eher, wo ihre Vorteile liegen, […]." (Int94, 601–605)

So wird der Person Simons, im Vergleich zu den Schwestern, übertriebene Gutmütigkeit zugeschrieben. Er tröstet etwa Sabrina, auch wenn sie vorher mehrmals unfreundlich zu ihm war (Int94, 508). Simon erscheint hier als ein potentielles Opfer, das beschützt werden muss, weil er im Achten der Interessen anderer in ein Ungleichgewicht zum Nachteil seiner persönlichen Bedürfnisse und Interessen gerät. Seine Person wird auch vom Vater als friedlich, moralisch gut in seinen Absichten und in seinem furchtlosen Einsatz für Andere, in seiner Funktion als Streitschlichter in der Schule als bewundernswert beschrieben (Int95, 854–865). Auch die Schwestern sehen ihren Bruder Simon als „ganz brav" (Int97, 535) bzw. als „Perfektionist", der eigentlich nie etwas falsch macht (Int98, 263–265, 616). Er macht, was der Vater ihm sagt (Int95, 686–688) und verhält sich regelkonform:

„Herr Schaller: Muss ich sagen, der (K1) ist, ein sehr konformer Kerl, der verstößt eigentlich nie gegen Regeln. Oder fast nie. Also, und wenn er es macht, dann haben wir da keine Regel aufgestellt und erst danach gesagt, das soll er nicht machen, und dann hat er es auch nicht mehr gemacht. Das Beispiel dafür ist zum Beispiel, er hat so eine Air Gun und hat dann quasi eine Zielscheibe aufgehängt, am Fenster, und jeder Schuss, der danebengegangen ist, hat so leicht Dullen in meinen Fensterrahmen hinein gestanzt." (Int95, 674–677)

Simon macht also auch „Unsinn", wie es laut Herrn Schaller für Jungen normal sei (Int95, 1369f), aber nicht in Form bewusster Regelübertretung. Bezüglich Regelkonformität mit Blick auf Moral scheinen die Bilder über die Geschwister Sabrina und Simon in der Familie, v.a. von der Mutter, tendenziell schwarz-weiß skizziert. Simon wird als übermenschlich moralisch gezeichnet: So berichtet die Frau Schaller von einem Regelverstoß Simons, schwächt diesen aber durch die Wortwahl und Argumente ab, und bringt so den Widerspruch zwischen dem Fremdbild und der Tat quasi wieder ins Lot. Simon habe „geschwindelt", als er erzählt, seine Hausaufgaben bereits erledigt zu haben, obwohl dies nicht der Fall war, um sich mit einem Freund zu treffen (Int94, 406–450). Ambivalent reflektiert die Mutter mit Blick auf die Verschaffung eines eigenen Vorteils: dies sei „fast Lügen" (Int94, 409), andererseits fand die Mutter es „spaßig", dass der sonst so regelkonforme Simon sich „durch geschicktes Handeln" einen eigenen Vorteil in der erzählten Situation verschafft habe (Int94, 433) – was mit den aktuellen, gewandelten Werten der Gesellschaft konform gehe (Int94, 433–435) –, wobei sie sein Handeln in der Situation als „schwindeln" bezeichnet (z.B. Int94, 407). Die Mutter sagt, Simon sei nicht zu einer echten Lüge im Stande (Int94, 431), er scheint aus ihrer Sicht über eine Art Nichtkönnen unmoralischen Handelns zu verfügen. Frau Schaller differenziert, dass beim Schwindeln im Vergleich zum Lügen nur der eigene Grenzbereich „ausgeweitet" – sie benutzt hier nicht das Wort ‚überschritten' –, aber nicht der von anderen überschritten, also anderen kein Schaden bewusst zuge-

103 Eine Analyse von Stefanie wird hier nur soweit für die Fragestellung relevant vorgenommen.

fügt wird (Int94, 413). Die Erschütterung des Vertrauensverhältnisses wird durch die ehrliche Antwort, auf die Frage der Mutter, ob Simon bewusst sei, dass er noch Hausaufgaben zu erledigen habe, soweit aufgefangen, dass dies nicht als Schaden zu gelten scheint (Int94, 429–431). Das Fremdbild der Mutter von Simon – betrachtete man die Aussage „Ich glaube, manchmal lügt er so ein kleines bisschen, aber das kann man nicht einmal lügen nennen […]"(Int94, 400) inmitten der Lobpreisung von Simons Regelkonformität – wurde aber scheinbar davon beeinflusst. Es handelt sich also um zwei verschiedene Qualitäten eines Regelbruchs. Frau Schaller sagt, dass Regelbrüche der Qualität von Schwindeln menschlich sind (Int94, 422), Simon damit auch ein Mensch ist. Mit dem Begriff des Schwindelns wird der Regelbruch abgemildert, als natürlich – da menschlich – und gesellschaftlich erwünscht erklärt, so dass das Bild von ihrem Sohn weitgehend aufrecht erhalten werden kann. Auch Regelbrüche ‚menschlicher Qualität' habe sie Simon nicht zugetraut (Int94, 450); sie reflektiert in der Narration, dass sie ihm alles glaubt (Int94, 407), was in Zusammenhang mit ihrem moralisch perfekten, quasi übermenschlichen Bild von Simon zu verstehen ist. Dieses spiegelt sie ihrem Sohn als Reaktion auf seinen Regelbruch, indem sie sagt, dass sie sich über sein Schwindeln ihr gegenüber wundert (Int94, 448), dies also nicht zu ihrem Bild von ihm passt, aber auch die Beziehung schwingt mit – denn sie wundert sich, dass er konkret sie angeschwindelt hat. So zeigt Frau Schaller Simon, dass sie sein Verhalten „nicht ganz richtig" (Int94, 441) findet und signalisiert damit die Erwartung von Regelkonformität, also die Forderung eines Zurückkehrens in seine Rolle als übermenschlich regelkonform für die Zukunft.

Allerdings zeigen beide Eltern, dass sie Simons Verhalten insgesamt als zu regelkonform ansehen (siehe oben; vgl. auch Int99, 288–290), weil es ihm, wie oben gezeigt, etwa gegenüber seinen Schwestern Nachteile bringt, seine persönlichen Interessen zu kurz kommen. Weiterhin setzte er sich unter großen Druck, um seinen Ansprüchen an sich gerecht zu werden:

> „Frau Schaller: Der macht alles richtig, der will alles richtig machen, den ganzen Tag, das ist schon fast, also man muss ihn schon ein bisschen aufstacheln, dass er ja nicht immer alles richtig machen muss, der hat sich da selber unter einen wahnsinnigen Druck gesetzt." (Int94, 400)

> „Frau Schaller: Der (Simon) ist unser Schlaui, ich sage es jetzt ein bisschen gemein: Der kann einfach alles irgendwie, der ist in der Schule gut, der spielt ein Instrument gern und gut, und macht so viel so richtig und das finde ich ein bisschen, das finde ich natürlich schön, das macht mir das Leben natürlich leicht, aber ich finde, jeder muss auch einmal anecken und etwas falsch machen[…]." (Int94, 649)

Simons Druck beschreibt auch seine große Schwester:

> „Stefanie: Der will immer alles, hundertprozentig gut machen, bloß manchmal geht das auch nicht und dann ist er (.) auch ein bisschen enttäuscht, das muss er auch noch lernen." (Int98, 617)

Die Eltern und die große Schwester sehen es als nötig an, dass Simon lernt, dass man sich nicht immer absolut regelkonform verhalten muss.

Gerade die Mutter, die davon spricht, dass sie auf Simon gegenüber den Schwestern aufpassen muss, dass seine Interessen auf Grund seiner Gutmütigkeit nicht zu kurz kommen (Int94, 601), neigt selbst dazu, ihren Sohn zu ihrem eigenen Gunsten zu „manipulieren" (Int94, 789) resp. seine Interessen bewusst zu übergehen. Sie schildert einen antizipierten Verstoß ihrerseits gegen die Regel „Man soll sich nicht selbstsüchtig verhalten": Sie hat Simon versprochen, dass sie heute in einen Spielzeugladen fahren, damit er sich ein Geschenk zu Ostern aussuchen darf.

Die Mutter hat vor das Versprechen zu brechen, weil sie lieber in einem anderen Laden für sich Kleidung kaufen möchte (Int94, 791–799). Versprechen der Mutter gegenüber Simon haben keinerlei Gültigkeit, weil er sich „leicht manipulieren" (Int94, 789) lässt; er macht, was Frau Schaller möchte, vertritt seine eigenen Interessen nicht. Die Mutter behandelt Simon nicht entsprechend der gleichen Rechte bzw. Regeln wie seine Schwestern (Int94, 818, 829), z.B. zieht sie einen Vergleich zwischen ihrem Verhalten gegenüber Simon und Stefanie:

„Frau Schaller: Ja, wenn ich das jetzt zum Beispiel der (Stefanie) versprechen würde, dann würde ich mir das fest einplanen, weil ich genau weiß, da komme ich sowieso nicht darum herum.
Interviewer: Mhm.
Frau Schaller: Wenn ich es dem (Simon) verspreche, wenn mich meine Freundin anruft, sagt „Kann ich auf einen Kaffee kommen?", sage ich: „Ja." Bei der (Stefanie) würde ich sagen „Du, das geht nicht, ich muss erst noch da und da hinfahren, und dann komme ich zu dir.". Und dem (Simon) (.) seines, das würde ich einfach so weg." (Int94, 803–808)

Frau Schaller argumentiert, dass sie in der Situation, in der sie ein Versprechen gegenüber Simon bricht, einerseits zwar ein schlechtes Gewissen hat, andererseits aber sich im Recht sieht, ihre Zeit so einzuteilen, wie sie das möchte, also nicht in ihrer Freiheit beschränkt sein will (Int94, 831–833). Sie setzt ihre Freiheit, ihr Interesse, über das geleistete Verspechen, das sie freiwillig Simon gegeben hat, nimmt sich also das Vorrecht heraus, gegen die Vereinbarung nach ihrem Willen zu entscheiden. Das schlechte Gewissen in der Situation begründet sie wie folgt:

„Frau Schaller: Ja, weil ich es ihm versprochen habe (.) und er sich darauf verlässt (.) und er sich auch immer daran hält, was er mir verspricht, eigentlich. Und dass ich als der Erwachsene eigentlich der Kleinere bin." (Int94, 835f)

Es geht zum einen darum, dass Simon sich in der Situation nicht auf sie verlassen kann. Dies ist für Frau Schaller jedoch nachrangig, da Simon wisse, dass er sich im Ernstfall auf die Mutter verlassen kann (Int94, 812). Die Ungleichbehandlung der Kinder jedoch stuft sie als ‚gemein' ein, denn die Töchter berücksichtigt sie bei ihrer Zeitplanung, Simon nicht (Int94, 818). Zum anderen beruht das Brechen von Versprechen nicht auf Gegenseitigkeit. Ihr Sohn ist ihr moralisch überlegen, obgleich sie die Erwachsene ist, es also ihre Rolle wäre, moralisch ‚größer' zu sein, sie aber ‚kleiner' ist. Die erwartete Folge des zeitlich vorweg genommenen Regelbruchs ist laut Frau Schaller, dass Simon ihr die Durchsetzung ihres Interesses zugesteht (Int94, 838), d.h. der Regelbruch wird entweder akzeptiert oder gar nicht als solcher wahrgenommen und so keine gegenwirkenden Vermittlungsversuche durch den Sohn geleistet. Die Erwartung ist also, dass Simon – passend zum familiären Bild von ihm – seine Interessen zurückstellt, denen der Mutter Vorrang einräumt. Dies ist aber nicht die einzige rollenverstärkende Vermittlung durch die Eltern, die im Datenmaterial deutlich wird: Etwa wird Simon von den Eltern dazu genötigt, gegen die Vereinbarung, dass sich alle Kinder um ihre Hasen kümmern, dies für seine kleinere Schwester zu übernehmen. Als Simon sich ausnahmsweise für seine Interessen einsetzt und sich über die Übervorteilung beschwert, wird ihm das vom Vater als Regelverstoß ausgelegt (Int95, 689, 708–710). Es sei zwar ungerecht, aber die Tiere können sich nicht selbst versorgen (Int95, 717f). Der Vater möchte es nicht übernehmen (Int95, 793), da es mit den Kindern vereinbart war (Int95, 695f, 800). Simon ist das Kind, von dem erwartet wird, dass es die vereinbarte Regel – auch über den vereinbarten Part hinaus – einhält.

Im Familiengespräch stellt Simon sein moralbezogenes Bild in der Familie auf die Probe. Zum Verständnis muss kurz der Hintergrund der Situation geschildert werden: Obgleich die Regel

„Man soll andere Menschen nicht verletzen" auf Abstraktionsebene eins – abgesehen von Notwehr – aus Sicht aller Familienmitglieder kategorisch gilt, weist Frau Schaller auf der Ebene des Seins, nicht des Sollens, auf geschlechtsbezogene Regelspezifika hin: Jungen schlagen sich laut der Mutter – im Gegensatz zu Mädchen – untereinander und wenn ein Junge nicht zurückhaut, wird er zum Prügelopfer für alle (Int94, 402–405). Auf Grund seiner ‚Gutmütigkeit' und weil er laut der Mutter von der Lehrerin in der Schule nicht bei einem Regelbruch gesehen werden möchte, hält sich Simon nicht an die Jungenregel, lässt sich schlagen ohne sich zu wehren. Erst nach mehrmaligem Auffordern der Mutter schlägt er zurück. Dieses Zurückschlagen als Reaktion auf jahrelange Schikane (Int96, 228, 212–214) schildert Simon im Einzelinterview und im Familiengespräch als Verstoß gegen die Regel, dass man andere nicht verletzen darf (Int96, 205–220, Int99, 239). Damit teilt er die Regeleinschränkung des Vaters für den Fall des sich Wehrens nicht oder nicht im gleichen Maße[104]. Während des Regelbruchs war Simon „sehr wütend", am „[D]urchdrehen" (Int96, 226), also nicht rational. Als er wieder rational gedacht hat, hat er sich „ein kleinwenig schlecht, aber eigentlich auch ganz schön gut" gefühlt, in der Hoffnung, dass die Schikane ein Ende nimmt (Int96, 231), was nicht der Fall war (Int96, 232–234). Simon wendet sich an seine Mutter als Beraterin, die ambivalent zwischen dem anderen die Stirn zu bieten und ihn zu ignorieren schwankt. Dieses Regelverständnis scheint ihm näher, wohingegen er die Erwartungen des Vaters nicht erfüllen kann oder will (Int96, 239–249):

> „Simon: […]der Papa würde sagen, wenn er dich noch einmal nervt, dann haust du ihm so eine ins Maul, dass ihm hören und sehen vergeht, und (.) die Mama hat da gesagt, ignoriere ihn einfach." (Int96, 249)

Im Familiengespräch versucht Simon zunächst scheinbar zu zeigen, dass er gar nicht so brav ist, wie die Familie meint. Er nennt direkt seinen Regelbruch, bestreitet die Notwehrrechtfertigung des Vaters, spricht nicht von Schikane oder davon, dass er geschlagen, sondern nur „genervt" wurde und gibt an, dass er sich während des Regelbruchs „[g]anz gut" gefühlt habe; von Wut oder einem schlechten Gewissen ist hier im Vergleich zum Einzelinterview nicht mehr die Rede:

„Mutter:	Was müssen wir machen, (Stefanie)?
Stefanie:	Ja, nochmal, wie war es das letzte Mal, als jemand der Anwesenden eine Regel gebrochen hat, die für alle Menschen auf der ganzen Welt gelten sollte.
Mutter:	Verletzen.
Simon:	Ich habe einen in der Pause verkloppt (.)
Mutter:	Oh, dann sind wir bei dir (Simon). Da hatten die anderen Glück. (Mutter lacht und klopft Simon auf den Oberschenkel)
Stefanie:	Wie war es das letzte Mal, als jemand der Anwesenden eine Regel gebrochen hat.
Mutter:	Ja, also.
Vater:	Ich habe aber gesagt, du würdest es nur aus Notwehr machen.
Stefanie:	Wie war es, weshalb darf man das nicht tun, muss man das tun?
Mutter:	Dann nehmen wir den armen (Simon), also der (Simon) hat in der Pause jemanden geschlagen.
Stefanie:	Das wusste ich nicht.
Vater:	Das wundert mich echt, weil ich dachte, der Simon würde es nur aus Notwehr machen.
Simon:	/Habe ich aber!/
Mutter:	Wie hast du dich gefühlt, als du diese Regel nicht eingehalten hast, als du den verkloppt hast?
Simon:	Ganz gut.

104 Möglicherweise sieht Simon es etwa im lebensbedrohlichen Fall als legitim an sich zu wehren.

Mutter: Warum?
Simon: Das war ja der (Name). (alle lachen)
Mutter: Und warum war das so für dich?
Simon: Weil er mich die ganze Zeit genervt hat. Schon die ganze Woche lang.
Stefanie: Und der war zu dir ja auch blöd, oder?
Simon: Ja.
Vater: Also war es eine Art Notwehr.
Stefanie: Ja, da kommt es darauf an, ob du darüber stehst oder ob du sagst, das ist mir jetzt egal, ich haue dich/um//???/
Vater: Es ist einfach so, man kommt in bestimmten Situationen an irgendeinen Punkt, wo man nicht mehr verbal weiter weiß.
Mutter: Naja, der (Name), das ist ein altes Problem, der haut immer.
Stefanie: Was ist dann passiert, haben dich deine Eltern bestraft, als du ihn verkloppt hast, oder haben sie dir Süßigkeiten gegeben?
Mutter: (lacht und schaut in die Karte)
Sabrina: Süßigkeiten. (alle Kinder lachen)
Vater: Also, ich weiß, dass der (Simon) das nicht einfach so machen würde, irgendjemand eine.
Sabrina: Hat er aber.
Vater: Nein, hat er NICHT.
Sabrina: Doch, hat er.
Vater: Hat er nicht, weil er einen Grund gehabt hat, ja, okay, man braucht das nicht so auslegen, aber er hat/trotzdem einen guten Grund gehabt/
Stefanie: Keine Strafe.
Sabrina: Hat er doch. Geh einfach zur Pausenaufsicht!
[...]
Mutter: Und dann hat er dich schon wieder gehauen.
Stefanie: Der lernt auch nicht daraus.
Vater: Anscheinend ist es wirklich einer, der bisschen minderbemittelt ist.
Stefanie: Und wer hat dann entschieden, was gemacht werden soll? Es gab keine Folgen.
Vater: Wir haben es ja nicht gewusst. Und wenn wir es gewusst hätten, wäre es auch nicht so schlimm. Wir gehen auf das Gerechtigkeitsgefühl vom (Simon)." (Int96, 223–287)

Vater Schaller hält am Bild von Simon fest und damit an seiner Notwehrtheorie, woraufhin die älteste Tochter zu bedenken gibt, dass es auch andere Reaktionsmöglichkeiten gegeben hätte. Dann verteidigt der Vater Simon und ändert die Argumentation: manchmal wisse man verbal nicht weiter. Da springt die Mutter Simon beiseite und zeichnet das ‚Opfer' der von Simon als Regelverstoß charakterisierten Tat – angesichts der dargelegten Textpassagen aus den Einzelinterviews offenbar zu Recht – als Bösewicht: „der haut immer". Der Vater greift dann wieder sein Fremdbild von Simon als hochmoralisch auf und lässt sich auch von der kleineren Schwester Sabrina, die eine weitere alternative Reaktionsmöglichkeit aufzeigt, nicht umstimmen. Er vertraue dem „Gerechtigkeitsgefühl" seines Sohnes völlig.
Allerdings scheint es Simon angesichts seines genannten Regelverstoßes, der immerhin von den Schwestern kritisiert wurde, sowie der im Familiengespräch ausbleibenden – aber laut dem Einzelinterview von Simon zu erwartenden – Reaktion des Vaters, dass Simon den Mitschüler noch fester hätte schlagen sollen (Int96, 249), wichtig, das Bild von ihm als ‚moralisch gut' zu aktualisieren:

„Simon: Aber jetzt einmal von Ehrlichkeit, ich habe letztens in der Schule gesagt, dass ich gerannt bin, im Flur. (nickt wild)
Herr Schaller: (verdreht die Augen) Ja. (Alle lachen) Du blöder Hund du. (Vater Schaller legt die Hand auf die Schulter von Simon, Sabrina lacht)" (Int99, 288–290).

Simon kokettiert mit seiner Ehrlichkeit, weil er weiß, dass die anderen Familienmitglieder die geschilderte Handlung als übertrieben regelkonform betrachten. Der Vater bestätigt mit seiner Reaktion die vorhandenen Bilder. Die Maßnahme Simons ist nicht ganz unbegründet. Der Vater hat die Diskussion zum Regelverstoß des Sohnes gedanklich noch nicht abgeschlossen. Er reflektiert „Wenn der (Simon) jemanden haut, dann muss er ihn ganz schön nerven" (Int99, 293) und fragt dann, seinen Sohn, ob dieser sich „wenigstens" nach dem Schlagen des Mitschülers besser gefühlt habe (Int99, 300).
Simon wird zwar in der Familie insgesamt als zu regelkonform gezeichnet, und er erhält von den Eltern einen Vertrauensvorschuss im Alltag, mit dem v.a. Sabrina ein Problem hat, dennoch werden Regelbrüche auch von ihm nicht gut geheißen. Die erzählten Regelverstöße zeigen, dass die Eltern nicht wollen, dass der Sohn öfter moralische Regeln wie „Nicht-Lügen" oder „Nicht-Verletzen" über den Selbstschutz hinaus bricht, sondern ausgewogener seine eigenen Bedürfnisse in die Entscheidungsfindung einbezieht und sich weniger unter Druck setzt. Dies wird aber nicht klar geäußert und vermittelt. Im Gegenteil wird die Gutmütigkeit Simons für eigene Zwecke missbraucht und damit die Erwartung, dass Simon seine Interessen zurückstellt, als richtig an den Sohn herangetragen und seine Rolle verstetigt. Das moralbezogene Bild Simons wird zum Mittel seiner Unterdrückung.
Sein Bild als zu regelkonform im Kontrast zu Sabrina als Regelbrecherin in Kombination mit einem daraus resultierenden Vertrauensbonus auf der Seite Simons und ungleich verteilter Anerkennung durch die Eltern, aber auch wenig Achtung und Aufmerksamkeit durch die Geschwister sowie der Idee Sabrinas, als die Schwächste der Familie zu gelten – obwohl sie diese Rolle nur spiele (Int97, 867f), begünstigt Eifersucht auf Simon und ein Unterlegenheits- und Missachtungsgefühl, gegen das sich Sabrina wehrt, etwa mit ihrer Erweiterung des Bildes von sich als „Kampfmaschine" (Int97, 861). Sie sei zwar äußerlich „süß", könne aber – an ihr Bild vom Vater erinnernd (siehe unten) – wütend werden und „hart" schreien (Int97, 378–380), außerdem ihren Bruder Simon versehentlich verletzen (Int97, 859–861). Sabrina reflektiert: „[...] eigentlich sind wir eine ganz komische Familie. Die nicht auf die anderen achten" (Int97, 1381–1385). So zeigen sich Versuche Sabrinas, sich gegenüber Simon überlegen zu fühlen, in deren Rahmen Sabrina auch moralische Regeln bricht – etwa indem sie Simon wiederholt belügt, dass das Essen fertig sei, er nach mehrmaligem Laufen in die Küche dann nicht mehr dort erscheint, wenn das Essen tatsächlich fertig ist, deshalb Ärger bekommt, und sie so demonstriert, dass sie ihn austricksen kann (Int96, 177–203, Int97, 498–509). Im Rahmen derartiger ‚Tricks', von anderen Familienmitgliedern als Lügen interpretiert, wird das Bild von ihr als Regelbrecherin wiederum bestätigt und daraufhin Missachtung geäußert.

Moralerziehung mit Fokus auf elterliche Rollen und Bilder:
Über die Ab- und Anerkennung von Vorrechten und der Erzieherrolle

Den Kindern etwas zu vermitteln ist für den Vater insgesamt nicht nur auf Grund seiner berufsbedingten Partizipationseinschränkungen im Rahmen seines Schichtdienstes (Int95, 1048–1052) schwierig, sondern v.a. mit Blick auf Aspekte wie Selbst- und Fremdbild, Beziehungen inklusive Macht: Er möchte einen Erziehungsbeitrag leisten, aber ihm fehlt nach eigenen Aussagen die Vertrauensbasis. Dies formuliert er wie folgt:

> „Herr Schaller: [...] man kommt nicht umhin, doch einmal anzufangen, erziehen zu wollen und das klappt nicht. Das geht nicht, weil (.) einfach keine Basis da ist. Wenn ich kein Fundament habe, auf das ich aufbauen kann, eine Vertrauensbasis meinen Kindern gegenüber, die kann ich mir nicht einmal erarbeiten, weil ich immer gleich so aufbrausend bin. Es ist schon traurig, das ist wirklich ein Trauerfall und das ist wirklich ein Armutszeugnis, aber wie gesagt, das sind immer so Sachen, das ist alles nicht so einfach." (Int95, 1451–1454)

Herr Schaller könne nicht aus seiner „Haut heraus" (Int95, 1033), d.h. mangelnde Kontrolle ist Teil seiner Haut, seines Selbst. Dieser Part steht seiner Rolle als Vater entgegen bzw. behindert ihn in der Ausfüllung dieser:

„Herr Schaller: Und normalerweise sollte man ja davon ausgehen, von einem Vater sollte man sowieso erwarten, dass er sich besser unter Kontrolle hat. Aber, es sind einfach so Umstände manchmal (.), das geht irgendwie nicht weiter, weiß nicht." (Int95, 1376f)

Hintergrund für sein impulsives Handeln sind laut den Eltern auf einen Motorradunfall zurückzuführende Beinschmerzen (Int95, 1030–1035, 1176–1191, 1219–1231, Int94, 607), welche ihn selbst und in Konsequenz seine Familie belasten (Int95, 1030–1035, Int94, 632). Dieses Handicap zeichnet Herr Schaller als weitreichenden Machtverlust über sich selbst und schränkt ihn sowohl körperlich als auch mental mit Blick auf Aktivitäten – auch mit der Familie und damit Gelegenheiten des Doing Family – ein (Int95, 1185–1190, 1220–1227). Eine vorschnelle Reaktion verhinderte er in der Vergangenheit mit einer Auszeit auf dem Balkon, in der er den Zorn buchstäblich ‚verrauchen' ließ (Int95, 1379–1384), was er aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr praktiziert. Eine alternative Strategie hat er nicht. So löst Vater Schaller Streit aus, schreit und schimpft viel (Int96, 427, Int97, 598, 885, Int98, 536) und verursacht damit schlechte Stimmung:

„**Interviewer: Und wie würden Sie die Grundstimmung beschreiben in Ihrer Familie?**
Herr Schaller: Grundstimmung? Von meiner Stimmung abhängig. (Interviewer lacht) Wirklich. Also ich kann meine Familie ganz schön in den Keller ziehen, wenn ich richtig sauer bin. [...] Aber familientechnisch ist,/vor allem/wenn nicht alles so läuft, wie ich es mir dann vorgestellt habe, dass alle schön am Tisch sitzen und dann Essen fertig, wie heute zum Beispiel habe ich gesagt „Gut, funktioniert alles", dann passt das." (Int95, 975–988; vgl. auch, Int98, 534–536, Int96, 267f, 240f, Int97, 813–823)

Als Beispiel schildert er eine Situation, in der er ein Risotto gekocht hat. Als die Familie nicht rechtzeitig am Tisch erscheint, schreit er sie an und verletzt mit Worten, was aus seiner Sicht einen Regelbruch darstellt (Int95, 593–601, 586–588, 610–617). Den Verstoß begründet er mit einem Gefühl mangelnder Anerkennung:

„Herr Schaller: Ich schätze schwer, weil die anderen nicht nachvollziehen konnten, was ich mir für eine Mühe damit gegeben habe. Also, im Prinzip, meiner Familie war es egal, weil ob denen ihr Reis ein bisschen körniger ist oder bissfester oder nicht, das interessiert die recht wenig, aber mich interessiert es, weil ich ja der Hersteller von dieser Speise war. Und mir damit extrem Mühe gegeben habe.
Interviewer: Was war das für ein Gefühl?
Herr Schaller: Schlechtes Gefühl. Einfach ein Gefühl von nicht ganz wahrgenommen zu werden oder das, was man tut, oder dafür genug Achtung zu bekommen." (Int95, 638–643)

Vater Schaller fühlt sich nicht geachtet. Dieses Gefühl führt situativ zu neuen Regelbrüchen in Form von Wutausbrüchen, was wiederum verstärkt, dass er nicht anerkannt wird. Die mangelnde Anerkennung (vgl. auch Int95, 604–609, 595–597, Int98, 243f, 377) bezieht sich für den Vater nicht nur auf diese konkrete Situation. Ein befreundeter, geschiedener Arbeitskollege hat Herrn Schaller wiederholt rückgemeldet, dass seine Familie ihn ausnutze, was ihm nun ambivalent durch den Kopf spukt (Int95, 1404–1410). In der Situation haben nicht die Kinder, aber die Mutter auf den Regelbruch regulierend reagiert. Herr Schaller erzählt:

„Herr Schaller: Meine Frau hat gesagt, ich soll zum Schreien aufhören. Meine Kinder haben dann (.) das, mehr oder weniger, das eine oder andere gegessen und das hat dann gepasst. Und haben mich schreien lassen. Sonst sagen sie,/geh jetzt schreien/, fertig. Ist okay. Ich kann damit umgehen. […] Meine Frau hat damit angefangen, dass sie gesagt hat, ich soll nicht so herumschreien. „Es reicht wieder!" hat sie gesagt." (Int95, 656–667)

Frau Schaller, maßregelt ihren Mann vor den Kindern. So schneidet sie auch im Familiengespräch Herrn Schaller das Wort ab und weist darauf hin, dass sein Beitrag nicht der Aufgabenstellung entspreche (Int99, 42). Er reagiert mit zusammengekniffenem Mund, sagt „gut" (Int99, 43). Laut Sabrina besteht die Rolle der Mutter darin, die Kinder gegenüber dem Vater zu verteidigen (Int97, 899–904). Die Siebenjährige würde lieber das Schimpfen ihres Vaters ertragen, da durch die Einmischung der Mutter ein Streit entfacht wird, der weitere Personen involviert (Int97, 574–577; vgl. auch Int96, 563). Vater Schaller erlebt das Verhalten der Mutter auf der Basis seines Bildes von ihr wie folgt:

„Herr Schaller: […] ist sie ausgebildete Pädagogin, also, sie hat eine Vorbelastung UND (.) ist dazu noch Streitschlichterin in der Schule, was, wenn sie dann zu mir sagt, ich soll einmal halblang machen, hat zwar keinen Einfluss auf das, was ich gerade sage, aber, für mich jetzt, aber (.) Recht hat sie ja, im Prinzip. Also ist schon in Ordnung." (Int95, 1114f)

Auch wenn er Frau Schaller schon auf Grund ihres als „Vorbelastung" betitelten Ressourcenvorteils – im Sinne eines professionellen Mehr-Wissens und -Könnens basierend auf ihrer Ausbildung und Funktion als Lehrerin und Streitschlichterin – zugesteht, in der Sache Recht zu haben, lasse er sich in der Situation nach eigener Angabe nicht von ihr beeinflussen, was mit seiner Impulsivität in der Situation oder aber mit seinen patriarchalischen Herrschaftswünschen (siehe unten) in Verbindung stehen könnte. Versucht der Vater sich dennoch als Erzieher, ist er verunsichert und wird teilweise von seiner Frau daran gehindert:

„Herr Schaller: Da wäre ich, glaube ich, ein ziemlich schlechter Vater, wenn ich alles mit irgendwelchen Sanktionen oder so etwas machen würde. Das will ich auch nicht, weil das irgendwie unfair gegenüber [den Kindern, MW] ist, weil, es kann ja auch sein, dass man selbst schlecht drauf ist und (.) ich lasse es so schon an den Kindern manchmal aus, und das ist einfach Scheiß; das ist ja mein Problem, nicht denen ihres. Dass da Sanktionen, okay, ich drohe vielleicht an „Jetzt dürft ihr nicht mehr Fernseh gucken" oder so etwas, das ist eigentlich Wurst. Also, mache ich sowieso nicht. Es ist, glaube ich, einmal passiert, dass ich gesagt habe, Fernsehverbot. Allerdings, meine Frau hat das dann gleich ad hoc wieder aufgehoben, weil ich dann in die Arbeit gegangen bin. Das passiert schon. Also wir ziehen manchmal nicht alle an einem Strang. Das ist dann auch schon ein bisschen schwierig manchmal. Ja, aber das passt schon." (Int95, 1392–1401)

Es fällt auf, dass Herr Schaller stets nachdem er von einem Problem spricht, erklärt, dass alles schon so passe, in Ordnung sei, als wolle er sich selbst davon überzeugen. Der Vater möchte keine Sanktionen verhängen, nicht nur, weil er dies nicht für das beste Erziehungsmittel hält – Strafen seien einer vertrauensvollen Beziehung abträglich (vgl. auch Int95, 761–778) –, sondern auch, da er sich als unkontrolliert betrachtet und befürchtet, dass er bei der Vergabe ungerecht ist. Er droht Sanktionen an, die er i.d.R. ohnehin nicht durchsetzt, verhält sich also inkonsequent und unglaubwürdig (vgl. dazu auch Int95, 791–794). Dies wird gesteigert durch den Entzug der Sanktionsmacht durch die Mutter, die eine von ihm verordnete Strafe wieder aufhebt – sie verteilt selbst keine Strafen, ist gegen solche (Int96, 250–255) – und – vielleicht auch z.T. unbewusst – gegen ihn arbeitet. Herr Schaller gibt sich resignativ mit Blick auf Erziehung:

„Herr Schaller: Ich kann es nicht unterbinden, bin ja die meiste Zeit eh nicht da. Die Erziehung ist eigentlich die Sache meiner Frau." (Int95, 777f)

So versucht er sich zwar hin und wieder als Erzieher, wenn es nicht funktioniert, lässt er seine Frau seine Anliegen durchsetzen. Damit erkennt er ihre Machtposition an und benutzt sie. Beispielsweise möchte er, dass die Kinder ihre Hasen selbst versorgen:

„**Interviewer: Und um noch einmal auf die Situation mit dem Hasen zurückzukommen, wie haben Sie denn mit Ihrer Partnerin zusammengearbeitet?**

Herr Schaller: Wie? Nachdem ich das zweimal [zu den Kindern, MW] gesagt habe, habe ich gesagt „So, jetzt mache ich das nicht mehr". Sondern jetzt soll sie es einmal sagen. Und ich werde mich in Zukunft nicht mehr um die Hasen kümmern, weil das dann ich ab und zu noch gemacht habe, aber das werde ich dann auch nicht mehr machen. Ich habe gesagt, das müssen die Kinder jetzt klar machen. Und auf Grund der Vertrauensbasis hat das einigermaßen auch geklappt.

Interviewer: Und wer hat was gemacht, von Ihnen beiden? Also was haben Sie dann gemacht und was hat Ihre Partnerin gemacht?

Herr Schaller: Tja, ich habe mit meiner Frau gesprochen und die hat es den Kindern klar gemacht. So, was davon zu halten ist. Und ich meinen Kindern auch klipp und klar gesagt habe, dass ich im Prinzip jetzt da nichts mehr mit den Hasen mache, auf Grund, ihre Arbeit abnehme, und, das hat meine Frau dann noch einmal mit Nachdruck rüber gebracht, was dann Sache ist und wie das mit diesen Hasen und der ganzen Infrastruktur um die Hasen herum ausschaut, und (.) das hat dann einigermaßen (.) gegründet." (Int95, 789–800)

Frau Schaller verfügt im Gegensatz zu ihm über die soziale Ressource der Vertrauensbasis mit Blick auf die Kinder, weshalb sie das Anliegen des Vaters umsetzen kann. Herr Schaller nimmt in der Familie nicht seine von ihm angestrebte Machtposition ein. Er fühlt sich laut seiner Frau unbedeutend, wäre einerseits gern mehr ‚Macho', möchte andererseits nicht die damit verbundene Verantwortung tragen – letzteres sei ihm seiner Frau zufolge nicht bewusst:

„Frau Schaller: Ja, da hat er ein Problem, er fühlt sich manchmal zu unwichtig, ich bin ihm manchmal zu selbstständig, zu emanzipiert, wobei er/dann merkt/(.), anderseits auch nicht eine andere Frau haben wollte, die ihn dann (.), desto mehr Verantwortung hat er natürlich, so haben wir geteilte Verantwortung; mein Mann in diesem alten Rollenverständnis (.) hätte jetzt zwar manchmal gern mehr Verantwortung und tät gern mehr als Macho rauskommen wollen, aber die Verantwortung wäre ihm dann auch zu viel, auf der anderen Seite, aber ich glaube, dass ist ihm nicht so ganz bewusst, also weil so, klar, er hat nur die halbe finanzielle Last zu tragen, ich übernehm eigentlich alles mit den Kindern, ich gehe in die Schule, mache die unangenehmen Gespräche, fahre sie durch die Gegend, also für Kinderbereich bin ich eigentlich auch ganz allein zuständig, was manchmal schon schwer ist.

Interviewer: Also auch in der Erziehung?

Frau Schaller: Eigentlich schon eher ich, weil er natürlich normalerweise schon sehr viel arbeitet [...]" (Int94, 630–632)

Frau Schaller hält das Rollenverständnis ihres Mannes für veraltet. Sie hat den deutlich höheren formalen Bildungsgrad und verdient mittlerweile bei kürzerer Arbeitszeit ähnlich viel wie ihr Mann (Int95, 1090–1093), so dass sich die finanzielle Ressourcenmacht zumindest bzgl. des aktuellen Einkommens angeglichen hat. Dabei hat sie – wie bereits z.T. angeklungen – noch weitere, entscheidende Ressourcenvorteile: Als Lehrerin verfügt sie nicht nur über ein professionelles Mehrwissen, sondern ihre Arbeit außerhalb des Hauses endet etwa zeitgleich mit der

Schule der Kinder (Int96, 396–398), weshalb sie deutlich mehr Zeit mit den Kindern verbringt als der Vater. Sie sieht sich als „ganz allein zuständig" für den „Kinderbereich", was Aufgaben und Verantwortung bedeutet (Int94, 630). Damit sind nicht nur Pflichten, sondern auch Macht verbunden. Sie ist die erste Bezugsperson, kennt die Freunde der Kinder, die Kinder vertrauen ihr und suchen das Gespräch lieber mit ihr, auch weil sie nicht so schnell sauer wird, also über eine bessere Selbstkontrolle verfügt wie der Vater (Int98, 69f, 540–543, 600–604, Int96, 239f). Sie besitzt einen die Kinder und den Familienalltag betreffenden Wissensvorsprung. Für Stefanie ist dabei auch das Geschlecht der Mutter von Bedeutung: als Frau verstehe sie Stefanies Probleme besser und sie haben gemeinsame Interessen. (Int98, 540–543, 601). Aber auch Simon sei laut Stefanie ein „Mamakind" (Int98, 490). Wenn ein Kind der Familie eine Krise hat, sucht es die Nähe von Frau Schaller (Int94, 738–741). Auch umgekehrt schätzt die Mutter ihre Kinder wert, genießt die Zeit mit Ihnen (Int94, 758). Ebenso schätzt der Vater sie, wohingegen sie ihn auf Grund seiner mangelnden Kontrolle und Vorrechtsansprüche als „problematisch" betrachtet (Int94, 607, Int95, 1109–1113, 1116). Da sie die meiste Verantwortung trägt, stehe ihr auch die Rolle als Chefin zu (Int94, 592, 630). Auch sie nimmt sich Vorrechte mindestens gegenüber Simon und Herrn Schaller heraus, fordert diese aber strategisch kontrollierter als der Vater ein, sie werden – so ihre Erwartung – anerkannt (vgl. z.B. den Regelbruch bzgl. des Ostergeschenks gegenüber Simon sowie das Übergehen des Vaters bei familienbezogenen Entscheidungen).
Vergleicht man die Ressourcen der Eltern in der Familie, so ist Frau Schaller klar im Vorteil. Der Vater sei zwar der „Härteste", „Stärkste" in der Familie (Int97, 340–345), ihm fehlen aber v.a. Informationen über die Familie und ihren Alltag, die zeitlichen und sozialen Ressourcen, die Kontrolle über sich selbst, die Anerkennung. So setzt Herr Schaller seinen ökonomischen und altersbedingten Ressourcenvorteil gegenüber den Kindern im Streit ein, was Stefanie neben dem Brechen von Regeln durch übertriebenes Schimpfen als ungerecht schildert:

„Stefanie: Ich meine, ich schreie ihn auch nicht die ganze Zeit an. Ich meine, das kann ich auch nicht, weil ich ja jünger bin, aber trotzdem finde ich es unfair, wenn man das ausnutzt, dass wenn man älter ist, dass man einem mehr, blöd anmachen kann, irgendwie. Weil ich kann mich ja nicht wirklich wehren. Also ich kann schon etwas sagen, aber es kommt dann wieder auf mich zurück. Zum Beispiel, ja, dann zahle das und das selbst oder was weiß ich was. Und ich kann ihm ja nicht sagen, jetzt zahle dein Haus selbst, weil ich zahle es ja nicht oder (.), irgendwie so." (Int98, 232–237)

Der Vater droht, dass Stefanie bestimmte Dinge selbst bezahlen muss, wenn sie nicht tut, was er möchte. Sie könne sich nicht wehren, sei machtlos. Auch Sabrina schildert einen aus ihrer Sicht unlauteren Einsatzversuch einer Ressource, die sie ihm jedoch nicht zuerkennt. Zuerst legt sie eine Argumentation von Herrn Schaller dar:

„Sabrina: Der Papa, das ist ja sein Haus, der darf gegen die Regeln verstoßen. Hat er immer gesagt, weil es ja sein Haus ist." (Int97, 567)

Kurz darauf erörtert sie jedoch ihren Standpunkt dazu:

„Sabrina: Dass er immer sagt, eigentlich ist es seine letzte Verteidigung, dass er sagt, das ist mein Haus, da gelten meine Regeln auch, aber er muss das Haus auch teilen. Da muss er schon daran denken.

Interviewer: Mhm, und das sagt er dann, wenn er, wenn du sagst, dass sind seine Regeln, macht er da dann eigene Regeln?

Sabrina: Nein, wir machen, wenn dann, wenn wir Regeln machen wollen, dann täten wir Familiengespräch machen." (Int97, 607–611)

Regeln werden gemeinsam im Familiengespräch geschaffen, das Haus darf Herr Schaller auch nicht für sich alleine beanspruchen, deshalb akzeptiert die Siebenjährige seine Argumentation und eine über den Regeln stehende bzw. diese generierende Rolle des Vaters nicht. Die siebenjährige Tochter sieht Herrn Schaller – neben seiner Rolle als „Streithammel" (Int97, 885f) und Rekordhalter im Biertrinken (Int97, 875–879) – als jemanden, der die Rolle des Familienoberhauptes nur spielt, sie innehaben möchte:

„Sabrina: Der Papa hat die besonderste Rolle. Er will immer Anführer sein. […] Wie zum Beispiel King-Kong, wir sind die Flugzeuge, sagt der dann, und er ist dann der Anführer. […] Eigentlich spielt er immer wie King-Kong (.) den Anführer, weil er denkt, er ist es." (Int97, 870–884, vgl. auch Int97, 598–600)

Die Tochter erkennt den Herrschaftswunsch des Vaters über die Familie – eine besondere, den anderen Familiemitgliedern überlegene Rolle mit dem Vorrecht, Regeln zu bestimmen und sie selbst übertreten zu dürfen – nicht als legitim an. Herr Schaller sieht sich als „Ernährer" (Int95, 164), der sich ohne Geld in der Tasche „nackt" fühlt (Int95, 153–156). Der vermeintliche finanzielle Ressourcenvorteil des Vaters, v.a. in Kombination mit seinem Geschlecht, verschaffe ihm laut der ältesten Tochter die größte Machtposition in der Familie:

„Stefanie: Weil mein Vater ist schon noch so einen Tick mehr das Familienoberhaupt, weil er auch mehr Geld verdient, na ja, aber das ist eigentlich auch ziemlich egal. Keinen Ahnung, weil er auch einfach ein Mann ist und das ist ja eigentlich schon immer so, dass Männer das Oberhaupt sind, was ich eigentlich auch bescheuert finde, aber es ist trotzdem irgendwie so, trotzdem finde ich das so." (Int98, 598f)

Der Vater sitzt beim Essen an der Stirnseite des Tisches „damit er auch so die Übersicht über den Tisch hat. Und so gucken kann, wer was macht und ob man (.) sich benimmt und (.), ja" (Int98, 469f). Er ist das einzige Familienmitglied, das seinen Platz nicht tauscht (Int97, 1173–1177). Er will immer die Fernbedienung des Fernsehers, „[w]eil er bestimmt" (Int97, 1189; vgl. 1181f). Herr Schaller sagt, dass es so sein sollte, dass er die Rolle des Familienoberhauptes hat bzw. sich wenigstens dafür halten darf, was aber nicht so ist:

„Herr Schaller: Also nichts außergewöhnliches, dass sich hier, es fliegen ab und zu einmal die Fetzen, logisch, ganz klar, und man muss ja auch irgendwann einmal die Positionen hier klar (.) setzen, aber im Prinzip sollte es so sein, dass (.) ich mich für einen Boss halte, hier drin, hä hä. Halte, wohlgemerkt. Primär ist es aber meine Frau, weil die hat das Sagen mit den Kindern und so weiter und, man merkt es, wenn hin und wieder einmal Anschaffungen gemacht werden, wo ich dann zum Beispiel gar nicht davon weiß. Da waren wir im Tauchurlaub zum Beispiel, dann bin ich zurückgekommen, dann hatten wir ein Aquarium gehabt und so etwas, das finde ich dann zwar nicht ganz fair, aber, mei. Solange es nicht an mir hängen bleibt, ist mir das egal. Also man muss, die müssen wissen was sie tun, im Prinzip." (Int95, 1136–1141)

Die Mutter lasse ihrem Mann nicht einmal die Illusion der Macht, grenzt den Vater aus manchen Entscheidungen aus, übergeht ihn. Sie nimmt damit über Streitsituationen hinaus eine Position mit den Kindern gegen den Vater ein (vgl. z.B. Int97, 899–909).
Im Gegensatz zur ‚netten', mit den Kindern nachmittags raumzeitlich ko-präsenten Mutter steht der ‚brüllende' Vater, der viel arbeitet. Auf Grund des Schichtdienstes, gibt es i.d.R. kein gemeinsames Wochenende, auch nicht immer ein gemeinsames Abendessen mit der Familie (Int95, 1052–1070), er schläft z.T. tagsüber oder ruht sich aus und nimmt daher oft nicht an Fa-

milienaktivitäten und am Doing Family teil (Int98, 898–903, Int95, 1179–1185, 1224–1229, Int94, 699). Er sei „kein typischer Familienmensch", habe ein abgekühltes Verhältnis zu seinem Herkunftsfamilienkern (Int95, 1128–1131). Die Mutter beschreibt im Rahmen ihrer Zeichnung den Vater als z.T. absichtlich, z.T. ungewollt „außen vor":

„Frau Schaller: [...] und da arbeiten wir, und da ratschen wir auch ganz oft eigentlich, mein Mann klinkt sich schon auch immer so ein bisschen aus, muss ich sagen, es ist auch schon so, wenn wir ratschen und auch alle am Tisch sitzen, oder, was weiß ich, ich lese Zeitung, und dann hocken sie sich alle mit dazu, dann ist er schon oft wirklich so ein bisschen abseits, also das ist jetzt nicht so typisch für ihn, sondern er ist immer so ein bisschen abseits, er ist zwar hier, also, er steht dann da hinten und macht was oder setzt sich rüber und liest, also er ist schon so bisschen der, der so ein bisschen außen vor ist.

Interviewer: Aus welchem Grund schätzen Sie, ist das so?

Frau Schaller: Er selber kapselt sich manchmal so ein bisschen ab.

Interviewer: Absichtlich, oder eher nicht so?

Frau Schaller: Ja, gemischt, absichtlich und manchmal fühlt er sich auch ausgeschlossen.

Interviewer: Mhm. Aus welchem Grund absichtlich?

Frau Schaller: Absichtlich weil er seine Ruhe will, (lange Pause, zeichnet) [...]" (Int94, 617–623)

Der Vater nutzt die wenige Zeit, die er in der Familie räumlich verbringt, oft nicht. Er begründet dies mit seinen Beinschmerzen, der Schichtarbeit und damit, dass er mit 45 Jahren nicht mehr der Jüngste sei, Ruhe und Schlaf brauche (Int95, 1176–1179). Klar wird eine Untergruppierung der Familie Schaller in den Vater alleine gegen ein ‚Wir', das die Mutter mit den Kindern umfasst (Int94, 596), wobei die Mutter mit ihren guten Beziehungen zu allen Familienmitgliedern der stabilisierende Faktor ist. Sie nutzt ihre Ressourcen und entscheidet situativ über ein vermittelndes Miteinander oder ein Agieren ohne und gegen den Vater.

Die große Tochter Stefanie beschreibt, dass sie mit ihrem Vater nur streitet (Int98, 737f, Int95, 1285–1319), sie so wenig Bezug zu ihm habe (vgl. z.B. auch Int98, 715–718), dass er für sie „nicht mehr berechtigt" sei (Int98, 550–553). Sie erklärt, dass Eltern Vorbilder sein sollten. Ihr Vater kann diesem Anspruch ihrer Meinung nach aber nicht gerecht werden:

„Stefanie: Mein Vater, wie ist seine Position? Ja eben das Familienoberhaupt. Wo schon auch Regeln aufstellt. Aber meine Mutter eigentlich genauso. Aber ist schon noch einmal, also für mich ist er nicht mehr berechtigt irgendwie, weil ich habe eher einen Bezug zu meiner Mutter, [...] Auch, eigentlich hat er eine Vorbildfunktion, (Pause) aber für mich nicht. Für mich ist er kein Vorbild.

Interviewer: Warum nicht?

Stefanie: Weil ich würde viele Sachen nicht so machen wie er es macht. Ich würde nicht einfach wegen jeder Kleinigkeit anfangen zu streiten. Wobei, das auch schlecht ist, wenn der Vater schon so ist, weil als kleines Kind nimmt man das ja auch schon so auf und empfindet das ja dann auch als normal, wenn man so groß wird." (Int98, 549–560)

Stefanie bezeichnet im Interview den Vater zunächst als Familienoberhaupt, entmachtet ihn in ihrer symbolisch geäußerten Reflektion dann Stück für Stück: Sie setzt die Mutter mit ihm auf eine Stufe, was das Aufstellen von Regeln anbelangt – von gemeinsamen Aufstellen von Regeln spricht sie im Gegensatz zum Interviewbeginn nicht (Int98, 121–131). Dann erkennt sie ihm völlig die Legitimität der Machtausübung ihr gegenüber ab: er ist nicht mehr für sie „berechtigt", nur die Mutter. Das permanente Regelbrechen des Vaters in Form von Schreien und Streiten (Int98, 226–228) disqualifiziert ihn neben der fehlenden Vertrauensbasis als Vorbild für Stefanie, nicht nur als Vater, sondern auch als Erwachsener an sich (vgl. auch Int98, 384).

Der Vater sagt, dass die Familie mit diesem verletzenden Verhalten umgehen könne, es tropfe an ihnen ab (Int95, 588–590). Seine jüngste Tochter habe „das dickste Fell", was er daraus schließt, dass sie schnell „wieder gut" seien, wohingegen Simon sich länger Gedanken darüber mache (Int95, 991–997).
So leicht, wie der Vater meint, steckt aber auch Sabrina die Vorfälle nicht weg. Der häufige Kontrollverlust des Vaters – das für die Kinder z.T. unvorhersehbare, dauerhafte und ungerechtfertigte Schimpfen und Schreien – verunsichert diese:

„Sabrina: Ich kann nichts genau reden. Ich sage dann manchmal, ich bin ein behindertes Kind, weil ich Sachen nicht so genau, die ich, zum Beispiel, was war es noch einmal. Und ich bin eigentlich ein Goldfisch, weil ich kann mir ganz oft die Sachen nicht merken. Und da, das ist eigentlich auch blöd.
Interviewer: Also jetzt komm, du hast mir ja heute so viele tolle Sachen gesagt, und hast das alles so schön beschrieben.
Sabrina: Aber in der Familie kann ich das nicht. Weil in der Familie bin ich immer nervös." (Int97, 777–783; vgl. auch Int97, 788–792)

Sabrina bezeichnet sich selbst als ‚behindert' und „Goldfisch", weil sie auf Grund von Nervosität nicht immer alles perfekt macht. Sie erklärt weiter, dass sie in der Familie stets Angst hat, vom Vater geschimpft zu werden, sich unsicher fühlt. Dieser trifft beim Schimpfen z.T. die falsche Person (Int96, 196–203, Int97, 542) und greift beim nächsten Konflikt wieder auf vergangene Streitigkeiten zurück (Int98, 390). Es gibt also keine Verzeihung resp. zumindest kein Vergessen von Fehlern. Auch Simon und Stefanie werden vom Vater stark und dauerhaft geschimpft für unwissentliches bzw. unbeabsichtigtes Fehlverhalten (Int96, 261–271, Int97, 592–594). Herrn Schallers Wutausbrüche ängstigen Simon und Sabrina „immer" in ‚ganz schlimmen' Fällen (Int97, 611–620) – Simon erzählt beispielsweise einen Extremfall, der laut ihm drei Jahre zurück liegt (Int96, 512):

„Simon: Also, Mama und Papa hatten einen riesen Streit, weil meine Mutter nur ganz kurz einmal bei, der Mutter vom Papa war und, da hat der Papa gleich einen Stuhl zerschlagen, also.
Interviewer: Und dann hast du mit der (Stefanie)?
Simon: Ach so, und mit der (Sabrina) war ich da oben, und dann waren wir ganz nah an der (Stefanie) dran.
Interviewer: Was heißt ganz nah dran?
Simon: Dass, zum Beispiel wenn der Papa hoch kommen würde oder so etwas, dass wir sicher sind, haben wir da gedacht." (Int96, 520–524)

Die Kinder entwickeln Strategien, mit dem unkontrollierten Verhalten des Vaters umzugehen: So erklärt die Mutter, dass Sabrina ihren Vater gut besänftigen und manipulieren kann:

„Frau Schaller: Sie weiß genau zum Beispiel, was sie zu ihrem Papa sagen muss, dass, der kocht und dann ist sie immer stolz wenn er kocht, weil er so gern macht und zieht auch viel Selbstwertgefühl, danke Papa, für dein leckeres Essen, hat wieder so toll geschmeckt, (Interviewer lacht) so und vorher hat sie mir vielleicht grad den Rest zugeschoben (Lachen)." (Int94, 665)

Sabrina versucht den Vater durch Komplimente die Anerkennung zu simulieren, die er sich wünscht, ihn so zu kontrollieren und sein Schreien und Schimpfen zu verhindern. Auch die älteste Tochter Stefanie schildert, dass die Wutausbrüche des Vaters nicht einfach an ihr ‚abtrop-

fen‘ (Int95, 590): Einerseits würde sich Stefanie gerne davor schützen, dass das väterliche Geschreie und Geschimpfe ihr nahe geht, andererseits möchte sie nicht abstumpfen. Sie beschreibt jedoch, dass das Schreien für sie als Teenager mittlerweile zur gegenseitigen Normalität gehört, d.h. dass sie ihre Konflikte nun ebenfalls mit Schreien zu lösen versucht, auch dem Vater gegenüber (Int98, 246–258). Es wird aber keine Situation angeführt, in der Stefanie zurück schreit, wenn der Vater wirklich in Rage ist. Sabrina zeichnet die Reaktion Stefanies auf Schimpfen des Vaters als Rückzug:

„Sabrina: […] und ihre Verteidigung ist nur hoch in ihr Zimmer. Nur weil sie einen Schlüssel hat, zusperren kann und, aber, aber dann geht sie eigentlich immer hoch und glotzt […]“ (Int97, 622f)

Auch gibt Stefanie an, dass sie, wie bereits oben erwähnt, als Jüngere den Vater nicht umgekehrt genauso anschreien kann (Int98, 232f). So nutzt sie ihre Ressource, das Verriegeln der Zimmertür. Die Mutter verteidigt die Kinder, wie im Risottobeispiel. Wenn die Mutter selbst zur „Furie“ wird, melden die Kinder ihr dies zurück, etwa in Form von „Mama, jetzt hör‘ aber einmal auf“ (Int94, 254), wobei unklar ist, ob auch Simon so verfährt. Auch Vater Schaller gesteht seinen Kindern verbal zu, ihn zurechtzuweisen, wenn er zu Unrecht schreit (Int95, 669). Dieses im rationalen Moment als legitim geäußerte, gleichberechtigte Handlungsoption der Kinder ist in der Realität schwer umsetzbar, wenn der Vater außer Kontrolle ist. Die Gleichberechtigungsidee wird in Familie Schaller auch im Rahmen eines Familienrates umzusetzen versucht. Die Mutter erklärt:

„Frau Schaller: Allgemein bin ich eher schon der Chef. […] wenn Entscheidungen anstehen, wir haben grad keine großen Entscheidungen, so wenn Entscheidungen für den Urlaub anstehen, da sagt wirklich, da überlegen wir Kinder und ich eher, wo wir hinwollen, wobei wir eigentlich so immer mehr ans Meer wollen und, also das kann man jetzt so schlecht sagen, es ist schon ganz gut verteilt, es ist eigentlich schon jeder gleichberechtigt, ab und zu versuchen wir auch so einen Familienrat so bissel, aber das funktioniert jetzt überhaupt nicht, es sagt eigentlich eh jeder immer, was er will, also das funktioniert nicht wirklich.

Interviewer: Wieso funktioniert es nicht, wenn jeder sagt, was er will?

Frau Schaller: Ach nein, wir brauchen es nicht wirklich den Familienrat, weil eh jeder die ganze Zeit sagt, was er will

Interviewer: Ach so.

Frau Schaller: Und weil eh jeder gleichberechtigt ist, also manchmal kommt man sich schon blöd vor, wenn dann die (Stefanie) ihre ganzen Freunde so in ihr Zimmer führt und wir sitzen da so bissel auf dem Sofa und ahh, da sind wir irgendwie fehl am Platz, (lacht) also es hat eigentlich jeder schon die gleichen Rechte und jeder sagt, was er will. Der Einzige, der immer so ein bisschen überstimmt wird, ist der (Simon) […]“ (Int94, 592–601)

Interessant ist, dass nur der Sohn laut der Mutter als „Einzige[r]“ zu wenig bei der Entscheidungsfindung berücksichtigt wird, vom Vater ist nicht die Rede. Es scheint für sie in Ordnung zu sein, dass der Vater etwa bei Urlaubsentscheidungen eher außen vor ist. Der Familienrat ist laut der Mutter nicht der passende Rahmen für Familie Schaller, um Gleichberechtigung zu praktizieren, außerdem überflüssig, da dies sowieso in Gestalt von freier Meinungsäußerung und gleichen Rechten für alle gelebt werde. Widersprüchlich dazu erscheint die Rolle der Mutter als Chefin, die sich auch im Familiengespräch zeigt (z.B. Int99, 8–10, 128, 29f, 50, 86, 28, 136, 62), sowie die geäußerten Vorrechtsansprüche und -handlungen der Eltern inklusive der dargestellten Missachtungs- und Unterdrückungspraktiken.

Resümierender Vergleich

In Familie Grenz findet ein umfassendes ‚Doing Family" statt im Rahmen hoher Partizipationsbemühungen aller Familienmitglieder. Die in der Momentaufnahme gelingende Weltenvermittlung führt zur Angleichung der Ressource des familienbezogenen Wissens, ermöglicht gleichberechtigte Entscheidungen durch die Eltern. Insgesamt wird versucht, entwicklungs- und situationsangepasste Gleichberechtigung und Verantwortungsübernahme zu leben und die Perspektiven der anderen zu berücksichtigen. Es werden keine Vorrechte durch die Eltern in der Momentaufnahme beansprucht. Bei Störungen der Vorbildrolle der Eltern durch moralische Regelverstöße dürfen auch die Kinder die Eltern schimpfen – hier gibt es eine Gemeinsamkeit in den beiden Familien. In Familie Grenz gestehen die Eltern ihre Fehler vor den Kindern ein. Anerkennung der einzelnen Familienmitglieder wird gegenseitig – z.T. bewusst als Erziehungsmittel – gezollt. Ein Kampf um Anerkennung erscheint höchstens situativ auf – insgesamt füllt jeder seine Rolle aus.

Anders in Familie Schaller: Der Kampf um Anerkennung des Vaters und seiner jüngsten Tochter Sabrina wird im Rahmen des Brechens von – mindestens von der Mehrheit der Familienmitglieder[105] – als für alle Menschen auf der Welt gültig anerkannten Regeln versucht, was genau das Gegenteil, nämlich Missachtung zur Folge hat. Aber nicht nur v.a. der als zu wenig regelkonform betrachtete Vater wird entmachtet, sondern auch der als zu regelkonform beschriebene Simon. Entgegen einer verbal von der Mutter als nötig erachteten Moralerziehung Simons hin zu einer ausgewogenen Balance eigener und fremder Interessen wird das Einsetzen von Simon für seine Interessen innerfamiliär illegalisiert und nur nach außen – in der Schule – in Form von Wehren unterstützt. Moralerziehung darüber hinaus ist laut der Eltern bei Simon eher nicht nötig. Er erscheint für die Eltern mit Blick auf Moral als potentielles Vorbild, mindestens die Mutter sieht sich trotz ihres Erwachsenenstatus ihm gegenüber als moralisch unterlegen an. Dies wirkt aber nicht im Sinne eines Lernens am Modell, sondern steht in Wechselwirkung damit, dass Simon in der Familie als zu gutmütig, d.h. sich selbst schadend betrachtet und dies zur Durchsetzung der Interessen anderer Familienmitglieder genutzt wird. Er wird gedrängt, in dieser altruistischen Rolle zu verharren.

In Familie Schaller wird Gleichberechtigung aufzuführen versucht (vgl. Goffman 2017), tatsächlich zeigen sich nicht nur beim Vater, sondern auch bei der Mutter Vorrechtswünsche und -praktiken. Die Entmachtung des Vaters geschieht nicht nur durch die Mutter und die anderen Familienmitglieder, sondern auch durch ihn selbst. Es handelt sich um ein Wechselspiel einerseits seiner Versuche, sich über den Rest der Familie im Rahmen seines patriarchalischen Vaterleitbildes – das nicht zu seinem im Abstrakten proklamierten, ‚legeren' Familienstil passen will –, zu stellen, seines Ausklinkens aus der Familie, seines unkontrollierten, moralische Regeln brechendes und mit Blick auf Erziehung inkonsequenten Verhaltens, andererseits um fehlendes Vertrauen, mangelnde Anerkennung bis Missachtung Herrn Schallers, Ausgrenzung im Zusammenschluss als ‚Wir' gegen ‚ihn' – auch mit Blick auf Erziehung – durch die anderen Familienmitglieder. Beide Seiten verstärken sich reziprok im Teufelskreis[106].

Aber auch die Mutter fordert Vorrechte ein, die sie nicht nur auf der Basis ihrer deutlich überwiegenden, vielfältigen Ressourcenmacht – etwa eine Weltenvermittlung wird kaum praktiziert – in der Familie durchzusetzen vermag, sondern auch mittels ihres – möglicher-

105 Sabrina sieht die Regel des Nicht-Lügens nicht als allgemeingültig an.

106 Hinweise auf derartige Wechselwirkungen zwischen dem Brechen moralischer Regeln im Rahmen eines Kampfes um Anerkennung auf der einen und Missachtung des Regelbrechers auf der anderen zeigen sich in insgesamt 4 der 24 befragten Familien: in den Familien Callweit, Richter, Schaller und Taubner.

weise nicht immer voll bewussten – strategischen Vorgehens: Sie überlegt z.T., mit wem sie wie in der Familie interagieren muss, damit ihre Interessen vom betroffenen Interaktionspartner oder wenigstens von der Mehrheit der Familienmitglieder als legitim anerkannt werden. Durch die Verschleierung erhält sie den Deckmantel der Gleichberechtigung aufrecht und stört damit die Familieninszenierung nicht. Dabei setzt sie moralbezogene Selbst- und Fremdbilder z.T. als Stigmata nutzend ein, um ihre Interessen durch die Familienmitglieder legitimiert durchzusetzen. So ist die Mutter trotz der Unterdrückung – v.a. der männlichen Familienmitglieder – wertgeschätzter Ankerpunkt und in ihrer erzieherischen Tätigkeit anerkannt.
Gleichberechtigung kann also trotz Vorrechtsäußerungen inszeniert werden, wenn diese verschleiert oder andere dazu gebracht werden, diese anzuerkennen. Offene, als illegitim betrachtete Vorrechtsäußerungen, wie im Fall von Herrn Schaller, stören hingegen die Aufführung.

12.3.3 Fazit

Elterliche Regelbrüche sind nicht immer einem Kontrollverlust geschuldet, obgleich dieser in den untersuchten Familien einen großen Stellenwert einnimmt. Teilweise wird Akzeptanz von elterlichen Vorrechtsäußerungen in der Familie u.a. auf Grund von – der Rolle als moralisches Vorbild entgegenstehenden – Leit-, Selbst- und Fremdbildern erwartet, d.h. die Familieninszenierung wird aus Sicht des Akteurs nicht oder nur bedingt gestört. Derartige Erwartungen werden in den Daten v.a. mit Blick auf die Vaterrolle indiziert. Diese Sicht wird – wie im Fall von Herrn Schaller – von den anderen Mitgliedern des Ensembles aber oftmals nicht geteilt oder ambivalent betrachtet, was dann zu offenen oder auch unausgesprochenen Konflikten führt und zur Aberkennung einer Erzieherrolle sowie zu einer Außenseiterposition in der Familie beitragen kann. Aber auch die Aneignung einer als legitim wahrgenommenen Vorrechtsrolle deutet sich an, etwa wenn Fiona Frinzel Schlagen als legitimes Mittel der Erzieherrolle zuschreibt oder Arthur Adelt wie sein Vater im Gegensatz zu den Schwestern nicht im Haushalt hilft, was die Aneignung eines geschlechtsbezogenen Leitbildes indiziert, welches potentiell mit einer Imbalance eigener und Interessen anderer verbunden ist. Neben den offenen zeigen sich ferner heimliche Vorrechtsäußerungen – auch in Familien, in denen Gleichberechtigung inszeniert wird. Diese werden z.T. strategisch praktiziert um eigene Ziele zu erreichen ohne dabei eine Störung in der Familienaufführung – zumindest in der Antizipation – zu verursachen; hier stellt die Momentaufnahme von Frau Schaller ein Exempel dar, welches sich in der Studie sowohl bei Müttern als auch bei Vätern findet. Auch diese heimlichen Regelübertretungen können – etwa verdichtet zu einer heimlichen Familienpraxis – von den Kindern angeeignet werden, wie im Fall Naser indiziert.

12.4 Erziehung durch moralbezogene Regelbrüche?

Moralbezogene Regelbrüche der Eltern werden im Rahmen der Studie oftmals im Zusammenhang mit einer vorangegangenen, von den Eltern für unpassend befundenen Handlung der Kinder geäußert. Wie werden diese elterlichen Regelbrüche im Kontext von Erziehung durch die Eltern selbst bewertet? Im Folgenden soll nun zunächst der Frage nachgegangen werden, ob Gewalt gegenüber Kindern als legitimes Erziehungsmittel im Rahmen von Vater- resp. Elternbildern in den Familien betrachtet wird (Kapitel 12.4.1), um danach Erziehung im Kontext pädagogisch förderlicher Verstöße gegen moralische Regeln und Spielarten von Regelgleichheit im Rahmen von Erziehungsmitteln auf der Basis der Daten zu analysieren (Kapitel 12.4.2).

12.4.1 Gewalt im Familienkern als legitimes Erziehungsmittel und Part der Vaterrolle?

Der Gewaltbegriff wird im Folgenden im Kontext von durch die Befragten als Verstoß gegen die Regel, andere körperlich oder psychisch zu verletzen, Benanntem verwendet sowie mit Blick auf Schlagen resp. Ohrfeigen. Psychische Gewalt kann im Gegensatz zu letztgenanntem nur durch die Deutung von Beteiligten konstituiert werden. Symbolische Gewalt, im Sinne von ein- und ausschließenden, klassifizierenden Handlungen sowie ungleiche Machtverhältnisse erzeugender, struktureller Gewalt, werden in der vorliegenden Arbeit bei Bedarf ohne diese Begriffsrahmung der ‚Gewalt' behandelt (zum Gewaltbegriff vgl. z.B. Nunner-Winkler u.a. 2006, S. 95ff). Einem patriarchalischen Vaterbild zufolge liegt „das Aggressionspotential" beim Mann und damit auch beim Vater (Int61, 275; vgl. auch 299). Vergleicht man die erzählten Verstöße gegen die Regel des Nicht-Verletzens mit Eltern als Regelbrecher, zeigt sich folgendes Bild: Weder als psychische Verletzungen noch in Form körperlicher Gewalt zeigen sich nennenswerte Häufigkeitsunterschiede zwischen den Geschlechtern – wobei hierbei nicht die These geprüft wird, dass möglicherweise körperliche Gewalt durch den Vater eher akzeptiert wird und deshalb nicht als Regelverstoß angeführt wird: Psychische Verletzungen als Regelverstoß werden mit Blick auf sechs Väter und fünf Mütter genannt. Sowohl mit Blick auf drei Väter als auch auf drei Mütter aus 6 von 24 verschiedenen Familien werden körperlich verletzende Handlungen als Regelverstöße erzählt. Auch in zwei weiteren Familien spielt körperliche Gewalt eine Rolle. Das heißt in 8 der 24 befragten Familien, also in einem Drittel, wird von körperlicher Gewalt der Eltern gegenüber ihren Kindern berichtet – in sieben Familien mindestens in Form von Schlagen, in einer in Form von „Zurückboxen" (siehe Fallanalyse Jenner). In keiner der Familien stellt sich die Situation als einmalige Angelegenheit dar, was aber nicht bedeutet, dass körperliche Gewalt in allen dieser 8 Familien alltäglich ist. In 7 der 8 Fälle wird die körperliche Gewaltanwendung mindestens vom schlagenden Elternteil erzählt. Unter anderem angesichts des Zugangs zum Sample scheint das Ergebnis eher hoch, ähnelt jedoch Studien etwa zu innerfamiliären Gewalterfahrungen Jugendlicher (vgl. Nunner-Winkler u.a. 2006, S. 115). In keiner der 24 beforschten Familien wird von körperlicher Gewalt zwischen den Eltern berichtet, in mindestens zwei Familien findet auch körperliche Gewaltanwendung durch eines der Kinder gegenüber der Mutter statt.

Die Eltern stehen aber – zumindest in den Interviews – in sechs der acht Fällen nicht hinter der praktizierten körperlichen Gewalt im Sinne einer pädagogischen Maßnahme bzw. spielen diese herunter, setzen andere Begrifflichkeiten ein. Herr Naser reflektiert:

„Herr Naser:	[...], ich schlage eigentlich meine Kinder äußerst selten, um nicht zu sagen, nie.
Interviewer:	**Mhm.**
Herr Naser:	Nein, ich schlage sie gar nicht, weil das Quatsch ist. Sicher kriegen sie ab und zu eins hinter die Ohren so (.)
Interviewer:	**Ja.**
Herr Naser:	Aber das ist nicht (.) mit Teppichklopfer oder so, was es sonst auch alles geben soll." (Int71, 558–563)

Auch Mutter Quast überlegt:

„Frau Quast:	Gut, wenn ich meiner Tochter eine Ohrfeige gebe, ist das verletzt? Ja." (Int84, 349f)

Den Kindern entstehe quasi kein ernsthafter körperlicher Schaden. Auch wird von den regelbrechenden Eltern betont, dass kein seelischer Schaden sowie keiner auf der Beziehungsebene die Folge sei, z.B.

„Frau Taubner: Ja, also natürlich soll man nicht schlagen, aber ich denke zwischen schlagen und schlagen gibt es auch noch einen Unterschied, also (.), dieses Schlagen, was jetzt gestern war, ist ein Schlagen, dass natürlich eine Gewalt war, eine körperliche, das will ich gar nicht leugnen, aber das hat nichts zerstört (.) in uns. Und das ist mir das ganz Wichtige. Wenn die Schläge so werden, dass sie die Beziehung zerstören, dann ist absoluter Handlungsbedarf da, dann braucht man irgendeine Form von Therapie, eine andere Kanalisation, oder sonst etwas. Dieses Vertrauen muss weiterhin da sein." (Int100, 545–548)

Etwa Herr Xanten streitet wenige Minuten nachdem er im Erzählfluss erklärt, dass eher die älteren Kinder geschlagen werden, da mehr Einsicht von ihnen erwartet wird (Int122, 187), dies wieder ab: er haue seine Kinder nicht (Int122, 286). Auch sein Sohn erzählt, dass die Eltern ein „paarmal" zuschlagen würden (Int124, 516–521).

Die erzählten psychisch und körperlich gewaltvollen Regelverstöße der Eltern finden in allen Fällen laut Akteuren tendenziell im Affekt, oft vor dem Hintergrund von Überforderung und v.a. bzgl. körperlicher Gewalt stets im Kontext von Macht, meist Deutungen von Ungehorsam oder mangelndem Respekt statt, so dass die Aufführung der elterlichen Rolle gestört wird. Etwa sehen sich Eltern provoziert, weil Aufforderungen der Eltern von den Kindern aus Sicht der Eltern nicht (vgl. z.B. Kapitel 10.3.2) oder bewusst zeitverzögert nachgekommen wird (z.B. Int106, 631) oder weil die Kinder Kritik an den Eltern üben, etwa bzgl. des elterlichen Tons oder der inhaltlichen Richtigkeit ihrer Hausaufgabenbetreuung (z.B. Int84, 283) oder auf Grund von Territoriumsverteidigung (vgl. Kapitel 12.4.1). Einzige Ausnahme ist Familie Jenner, in der Regelgleichheit als ‚Echospiel' verkehrt wird, wobei auch hier Macht als relevant gedeutet werden kann, insofern die Macht des geboxten Elternteils als gleich herzustellen versucht wird, er also nicht als Opfer des Kindes verharren muss. Dies steht aber nicht im konkreten Zusammenhang mit der Elternrolle (vgl. Kapitel 11.2.2). Auffällig ist, dass bei fünf Müttern die Ausübung körperlicher und/oder psychischer Gewalt im Kontext von Schule resp. Hausaufgaben erzählt wird. Besonders der Übertritt von der vierten in die fünfte Schulklasse verbunden mit der Einstufung in eine neue Schulform erscheint als Druck ausübender bzw. diesen verstärkender Faktor nicht nur für die Kinder, sondern v.a. auch die Mütter (vgl. z.B. Int111, 794). Dies beschreibt etwa Frau Uhl:

„Frau Uhl: Wie soll ich sagen, zu stark reagiert hab, zu heftig reagiert hab, auf eine Situation, die es gar nicht wert war. Also hab ich in letzter Zeit oft. Grad jetzt mit dem Übertritt und Ding, wo ich dann auch sage, es tut mir wirklich auch leid und Ding, aber, ich hab´s auch schon gesagt gehabt oder bin auch schon explodiert oder, dass ich auch sage, ich halte normalerweise überhaupt nichts von ein Kind schlagen, oder sonst irgendwas, aber dass dir einfach einmal die Hand ausrutscht, […]" (Int106, 615–617)

Die Mütter laufen hier u.a. Gefahr, ihre Rolle nicht erfolgreich aufführen zu können: Der schulische Misserfolg der Kinder kann gleichzeitig als Misserfolg der Mutter bzw. der Familie insgesamt interpretiert werden und zu einer Missachtung im sozialen Umfeld führen – gesprochen wird etwa von Mobbing und davon, dass andere Eltern befürchten, dass die Kinder mit schlechten Schulnoten „ansteckend" sein könnten (z.B. Int84, 388, Int79, 526–549, Int106, 558–564). Weiterhin kann die Schule in der Familie omnipräsent werden, was verbunden mit einer Hypostasierung der schulbezogenen, kindlichen Defizite – und auch potentiell mit einem Defizit der Hausaufgaben betreuenden Person – die Basis für zahlreiche, heftige, auch psychisch und körperlich gewalttätige Regelverstöße liefert. In der Studie zeigt sich die Omnipräsenz der Schule besonders in Familie Quast:

„Frau Quast: Dass nur geschrien wird und, geschimpft wird, und bei uns dreht sich auch wirklich, alles nur um die Schule. Die Schule nimmt unser ganzes, Leben ein. Ob das Wochenende ist, wenn wir irgendwo eingeladen sind. Mensch, wir müssen noch lernen, wir müssen heim. Oder auch in den Ferien, schlechtes Gewissen, wenn du jetzt einmal zwei oder drei Tage nichts gemacht hast, weil die Kinder einfach nicht gut sind in der Schule und das ist wirklich nur noch Schule. Und das ist, schon in der Früh wenn ich aufstehe. Mensch, Schule, heute müssen wir noch lernen, heute müssen wir noch das Referat vorbereiten, heute müssen wir noch das." (Int84, 375–381)

Selbst bei allen gemeinsamen Mahlzeiten gibt es stets Konflikte bzgl. der Hausaufgaben (Int84, 525), weshalb die Kinder aus der Familie flüchten: Sie wollen permanent zu Freunden. Kaum nach Hause gekommen, wird die Begrüßung oder eine mögliche Frage nach dem Befinden der Kinder durch die Frage nach Hausaufgaben ersetzt – die Tochter reagiert in der diesbezüglich erzählten Situation, in ihrer Wut, mit einem moralbezogenen Regelbruch und Flucht (vgl. z.B. Int84, 481–486, 506–512, 520–527, Int86, 741, 763–768).

Zwei Eltern stehen in den Interviews hinter ihrem gewaltvollen Verhalten: Zum einen wird in Familie Jenner das elterliche „Zurückboxen" laut Frau Jenner durch die Eltern als bewusste Konfliktbewältigungsstrategie praktiziert, als ein Versuch, mit den unkontrollierten körperlichen Gewaltäußerungen des als retardiert beschriebenen, zehnjährigen Kindes gegenüber den anderen Familienmitgliedern umzugehen (siehe Kapitel 11.2.2). Weiterhin steht Herr Lechner zu seinem schlagenden Verhalten. Seine Ausführungen sind auch auf Grund der Kontextualisierung seines patriarchalischen Vaterbildes und von ihm als naturbedingt betrachteten Machtkämpfen zwischen Vater und Sohn auffällig. Der Fall soll in diesen Punkten im Folgenden kurz ausgeführt werden.

Familie Lechner: Körperliche Gewalt als Vaterpflicht?

Herr Lechner, mit einem Alter von 51 Jahren zum Befragungszeitpunkt der älteste Vater der Studie, sieht sich als Patriarch, sitzt beim Essen in der Familie „an der Stirnseite" und trifft „schlussendlich die Entscheidung", obwohl „die Frauen einen doch, mehr beeinflussen, als man meint oder unbedingt möchte" (Int61, 267–273). Wenn er von der Arbeit nach Hause kommt, wird er über die Missetaten der Kinder informiert und kann darauf reagieren (Int62, 459–470). Er sieht sich selbst als Vorbild, Beschützer und gewaltvollen Grenzsetzer:

„Herr Lechner: (lachen) Aber schlussendlich der, ja, ich sage einmal, einfach der klassische Vater, der einmal ranzt und einmal auf den Tisch haut, und vielleicht einmal eine Watschen verteilt, aber der da, jetzt sage ich es einmal im Bild, so der Fels in der Brandung ist, wo sich, an dem sich die Kinder orientieren können. Wenn es Stress einfach gibt, da ist jemand, der hält mich, der gibt mir Sicherheit, hält die Hand schützend über mich. Und hilft mir, aber tritt mir vielleicht auch einmal richtig in den Arsch, wenn ich (.) Blödsinn mache. Aber dann weiß ich einfach, woran ich bin." (Int61, 336–339)

Er beschützt nicht nur die Kinder, sondern auch seine Frau: Als diese den neunjährigen Linus „scharf" zurechtweist, bedroht der Sohn seine Mutter, woraufhin der Vater die Mutter verteidigt und dem Sohn die Grenzüberschreitung körperlich aufzeigt (Int61, 161–193):

„**Interviewer: Also die eine Frage, da haben Sie gemeint, Sie können sich nicht erinnern, dass Sie sich gegenüber dem (K1m) schlecht verhalten haben. Da fällt Ihnen nichts ein?**

Herr Lechner: Na gut, dass ich ihn ein paarmal vermöbelt habe, wo er es gebraucht hat. Da habe ich ihn, verletzt, vielleicht. Obwohl jetzt die, obwohl ich der Meinung bin, er hat es gebraucht, es hat ihm, gut getan. Ich meine, es ist so als Eltern sind wir ein bisschen in

einer Zwickmühle, es gibt zwar jetzt Gesetze, die einem verbieten, die Kinder zu schlagen. Aber darum geht es ja. Es ist eben die Frage, wo, aber keiner sagt ja, was ist noch erlaubt und was ist sinnvoll. Wenn er jetzt sagt, Mama, ich steche dich ab, dann kriegt er eine Schellen, das (lacht) das Recht nehme ich mir heraus. Wenn ich das nicht mache, dann habe ich ein Problem, wenn er in der Pubertät ist, denke ich. Geht ja drum, nicht Kinder zu quälen, psychisch zu brechen, zu demütigen und so weiter, sondern sagen in dem Moment ist einfach die Grenze überschritten. Und da gibt es nur eine Sanktion, die er, spürt. Die dann immer noch, wie soll man sagen, das ist dann sicher keine Demütigung gewesen, er hat es mir auch nicht übel genommen. Er hat dann kapiert, dass das so nicht geht. Mit Fernsehverbot zwei Wochen oder irgendetwas, das macht keinen Sinn. Und da meine ich, dass man als Eltern immer noch das Recht hat. Und vielleicht sogar die Pflicht hat. Dann konsequent zu sein. Also das heißt ja nicht den verprügeln, dass er blutig ist und mit dem Gürtel nicht, aber in dem Moment einfach diese Watschen, muss sein.

Interviewer: Mhm. Und wie haben Sie sich dann dabei gefühlt?

Herr Lechner: Ich bin ein bisschen erschrocken über mich selbst, weil mir da der Gaul richtig, durchgegangen ist. Aber da waren wir beide dann etwas erschrocken, er über das was er gemacht und ich wie ich ausgerastet bin. Aber er hat seinen Vater einfach authentisch erlebt. (lacht) Dann hat er gewusst, woran er ist." (Int61, 530–554)

Schlagen, welches Herr Lechner, als heftiges Ohrfeigen expliziert („riesen Watschen" Int61, 174), sei nicht nur das Recht, sondern auch vermutlich die Pflicht der Eltern, da so – im Vergleich zu anderen Sanktionen wie Fernsehverbot – wirksam dem Sohn die Grenzen aufgezeigt würden, was dessen Bedürfnis entspreche. Die Wirksamkeit sieht der Vater besonders bedingt durch die Körperlichkeit der Grenzsetzung: das Kind fühlt sie körperlich. Eine Androhung von Gewalt wird mit der Durchführung von Gewalt bestraft. Herr Lechner ‚vermutet' die Pflicht der körperlichen Züchtigung nur, da es zwar Gesetze gegen elterliche Gewalt gegenüber den Kindern gibt, die ihm zufolge jedoch nicht klar sind. Eine Verletzung der Würde des Kindes liege durch das Ohrfeigen nicht vor, genauso wenig wie negative Konsequenzen für die Beziehung zwischen ihm als Schlagenden und seinem Sohn. Letzterer habe dem Vater das Schlagen nicht übel genommen. Vielmehr habe der Sohn seinen Vater authentisch erlebt, d.h. sein direktes unkontrolliertes Ich im Sinne eines ‚I', das den Vater selbst erschreckt hat. Die Handlung war also nicht Folge einer bewussten Reflektion, nicht ein bewusst zu pädagogischen Zwecken eingesetztes Mittel. Die Grenzüberschreitung des Sohnes fand gegenüber der Mutter statt, aber nicht diese reagiert darauf, sondern der Vater. Er erklärt:

„Herr Lechner: Weil dann die Mutter in der Situation auch nicht rational reagiert. Ich habe auch nicht, cool reagiert, weil mir da auch der Gaul durchgegangen ist, aber das ist, vielleicht der Part, den der Vater spielen muss. Oder nicht nur spielen muss, leben muss. Wobei, also diese Gleichmacherei Frau-Mann hasse eigentlich." (Int61, 192–194)

Als Beschützer seiner Frau und Grenzsetzer seines Sohnes wird Herr Lechner, aus seiner Sicht, seiner Funktion als Vater in der Situation durch unkontrolliertes Schlagen gerecht. Dies steht etwa kontrastierend zu Vater Frinzel, der angibt, dass er durch das Brechen der Regel seiner Vorbildfunktion nicht gerecht wird und sich deshalb beim Kind entschuldigt um wieder mit sich selbst in seiner Vorbildrolle – nicht seiner moralbezogenen Identität – im Reinen zu sein (vgl. Kapitel 10.3.2).

Auf der abstrakten Ebene ist es der Tochter Lena – wie auch den Eltern – am „allerwichtigsten" bei den Regeln im Q-sort-Verfahren, andere nicht zu verletzen (Int62, 267); Linus nennt von sich aus als kategorische Regel, dass man niemandem Gewalt antun darf, nur verteidigen sei erlaubt. Die Zwillinge schlagen sich gegenseitig im Geschwisterstreit (z.B. Int63, 445), auch in der Schule erleben sie körperliche Gewalt (vgl. Int63, 206, 328, Int62, 667–670). Linus schlägt auch die Mutter, woraufhin er wieder vom Vater geschlagen wird (Int62, 768). Beide Kinder erzählen Vorbildsituationen, in denen sie den Drang verspürten zu schlagen, dies aber unterlassen. Während Linus sich deshalb gut fühlte, da er sonst ein unabsichtliches Missgeschick der Schwester zu Unrecht bestraft hätte und die Sache verbal lösen konnte (Int63, 564), fühlt sich Lena eher schlecht, weil sie nicht zurückschlagen durfte in einer Schulsituation (Int62, 683), es geht ihr also um eine ‚Wie du mir, so ich dir'-Gerechtigkeit. Sie erklärt:

„Lena: Ja, man kann ja auch mit Worten reden und nicht gleich zuhauen. Sagt unsere Lehrerin immer.
Interviewer: Und findest du, dass das auch so ist?
Lena: Nicht so, eigentlich nicht." (Int62, 667–670)

Die Kinder lernen also in der Schule eine alternative Reaktionsmöglichkeit, obgleich diese nicht mit Lenas Gerechtigkeitsverständnis vereinbar erscheint. Sie hat nicht geschlagen, um einer im Fall von Schlagen drohenden Strafarbeit zu entgehen (Int62, 684). Auch gemeinsam erarbeiten sie sich alternative Konfliktlösestrategien: Nachdem die Geschwister im Rahmen eines Streits miteinander um das Waschbecken – beide wollen auf Grund von Müdigkeit zuerst Zähne putzen – die Prügelei nicht zur Problemlösung führt und beide als Konsequenz Schmerzen davon tragen, suchen sie einen anderen Lösungsweg und können den Konflikt durch Ausknobeln beseitigen (Int63, 444–485).

Schlagen gehört zum Verhaltensrepertoire der Kinder in Familie Lechner. Die vom Vater gepriesene Wirksamkeit körperlich gewaltvoller Grenzsetzung – was in den Situationen bedeutet, Gewalt mit Gewalt zu begegnen – kann, u.a. angesichts der Wiederholung der von Gewalt resp. Gewaltandrohung gegenüber der Mutter, durch Linus nicht bestätigt werden. Im reflektierten Rahmen sind die Zwillinge aber durchaus in der Lage, andere Wege für eine Konfliktlösung zu wählen und erfahren etwa situativ im Umgang miteinander, dass andere Strategien wirksamer sind.

Ziel Herrn Lechners ist es aber nicht vordergründig, dass Linus nach der Regel, andere nicht zu verletzen lebt, denn Jungen und Männer seien naturbedingt aggressiv und müssen sich demnach gegen den Vater auflehnen um selbständig zu werden (Int61, 274f, 361f) – dieses Bild von Linus als ‚aggressiv' hat auch seine Schwester verinnerlicht (Int62, 767), die Mutter beschreibt ihn als ‚unkontrolliert' (Int60, 236–253). Vielmehr geht es Herrn Lechner darum, dass Linus sich durch die Bedrohung resp. das Schlagen von Frau Lechner sich auch gegen den Vater auflehnt, quasi in sein Territorium eingreift:

„Herr Lechner: Aber ich habe mir als Vater erlaubt, ihm, das ganz, nicht verbal, sondern auch mit körperlicher, ja Züchtigung ist das falsche Wort, aber mit einer riesen Watschen klarzumachen, dass er, hier eine Grenze überschreitet, dass er einmal seine Mutter nicht bedrohen darf, dass er damit auch meine Frau bedroht." (Int61, 174)

Diese Grenze müsse der Vater verteidigen. Daher steht auch nicht im Fokus des Vaters, Gewalt mit Gewalt zu bekämpfen, sondern es handelt sich vielmehr um einen Machtkampf, der zunächst zwischen Mutter und Sohn beginnt und dann im Kontext des Vater-, Sohn- und

Männerbildes Herrn Lechners zwischen Vater und Sohn für den Moment entschieden wird. Moralerziehung im Sinne des Vermittelns, dass man andere nicht schlagen soll, wird nicht als intendiert geäußert. Hingegen wird das Verstoßen gegen die Regel des Nicht-Verletzens – die von den Familienmitgliedern im Abstrakten als für alle verbindlich geltend genannt wird – gelebt, vermittelt und, den Indizien zufolge, auch als eine mögliche Konfliktlösestrategie angeeignet, die aber nicht nur im Elternhaus, sondern auch in der Schule durch Gleichaltrige gezeigt wird.

Fazit
Insgesamt kann festgehalten werden, dass im Rahmen des Projekts keine geschlechtsspezifischen Häufigkeitsunterschiede mit Blick auf Gewalt der Eltern gegenüber den Kindern sichtbar werden. Allerdings wird in einem Fall, in dem der Vater sich stark mit seinem Geschlecht identifiziert, die Vaterrolle explizit mit der vermuteten Pflicht der schlagenden Grenzaufzeigung versehen. Insgesamt wird aber elterliche Gewalt, sofern sie als solche anerkannt wird – d.h. sie nicht in ihrer vermeintlich geringen Härte und Konsequenz als akzeptabel gerechtfertigt wird –, nicht als legitim betrachtet geäußert. Soziale Erwünschtheit könnte hier jedoch von Bedeutung sein (zur Fehlerinszenierung auch bzgl. Gewalt vgl. Kapitel 13).

12.4.2 Übertretungen moralischer Regeln als pädagogisch förderliche resp. regelgleiche Maßnahmen?

Wie im Fall von Vater Lechner gezeigt, wird Schlagen im Nachhinein z.T. als – wenn auch unkontrolliert gebrauchtes – im Rahmen eines patriarchalischen Vaterbilds legitimiertes, pädagogisches Mittel der Grenzsetzung beschrieben, welches in Form der Ohrfeige nicht die Würde des Kindes verletze (vgl. Kapitel 12.4.1).
Auch in anderen Fällen werden als kategorisch kategorisierte Regeln von Eltern zu vermeintlich pädagogischen Förderungszwecken übertreten. So erklärt Mutter Taubner, dass sie eine Würdeverletzung des Kindes in Kauf nahm, um den Sohn durch ‚Niedermachen', d.h. mittels überspitzter Äußerung eines negativen Fremdbilds von Timo, diesen zu perturbieren und ihn dann später – bei Zeigen erwünschten Verhaltens – zu loben. Im Interview gibt sie an, einen Fehler gemacht zu haben (Int100, 594–600, 608f; vgl. Kapitel 13.2). Ähnliche Akte von Müttern finden sich im Schulkontext – hier wird zu Motivationszwecken am, ohnehin bzgl. Schule als niedrig betrachteten Selbstwertgefühl des Kindes, angesetzt und gedroht, dass es auf die Hauptschule muss, wenn es nicht fleißiger ist (Int111, 794–875) oder ein Kind, welches sich beim Erledigen der Hausaufgaben – aus Sicht der Mutter ungerechtfertigt – als ‚Klassendümmster' bezeichnet, daraufhin als „Memme" und „Heulsuse" betitelt, damit es sich ‚zusammenreißt' (Int89, 718–729). Auch diese Handlungen werden spätestens im Nachhinein von den betroffenen Müttern als falsch angesehen.
Hingegen auch im Nachhinein als mindestens eher pädagogisch wertvoll betrachten drei Mütter ihre Lügen, z.B. erzählt Frau Jenner ihrer zehnjährigen Tochter eine Lüge, als diese sich in ein Elterngespräch einmischt. Die Mutter fühlt sich nicht schlecht mit der Begründung, dass sie nicht möchte, dass die Tochter sich einmischt, es ihre Entscheidung als Elternteil ist, die Tochter einzubeziehen, und die Tochter mit dem Thema überfordert wäre und es daher Pflicht der Mutter ist, sie nicht mit dem Thema zu belasten (Int50, 435–438). In drei Interviews mit Müttern wird die Frage, ob der Zweck die Mittel heiligt, thematisiert (Int100, 599f; Int28, 236; Int70, 593). Während Frau Frinzel und Frau Naser sich im Rahmen ihrer vermeintlich pädagogisch wertvollen Lüge nicht schlecht fühlen, weil der Zweck die Mittel heilige, knüpft die Lehrerin, Frau Taubner, vermutlich an Kants Selbstzweckformel an, definiert ihre Handlung des Nieder-

machens als Verletzung der Menschenwürde und betont das asymmetrische Machtverhältnis in der Situation im Sinne eines Machtmissbrauchs (Int100, 606). Hier zeigen sich also Sünkels Aspekte der ‚gleichen gesellschaftlichen Dignität' und ‚unspezifischen Spontaneität der aneignenden Person', gegen die hier verstoßen wird: Das mit Blick auf Ressourcen überlegene Elternteil stellt sich über das Kind, versucht es zu manipulieren. Dies trifft auch im Fall der Lügen zu: Der Elternteil als Wahrheitskennender stellt sich über das unmündig gehaltene Kind. Wie auch im Beispiel Mutter Frinzel gezeigt (vgl. Kapitel 10.3.2), wählen die Eltern keine regelkonforme Alternative, obwohl dies in allen Fällen möglich wäre und in den Elterninterviews – abgesehen von Mutter Grenz, für die es sich bei ihrer Lüge um eine Regelkollision handelt (vgl. Kapitel 12.3.2) – auch deutlich wird, dass dies den Eltern bewusst ist. Hintergrund scheint z.T. ein lebensvereinfachendes Motiv, wie es Frau Naser im Rahmen ihrer Lüge, dass nichts Passendes im Fernsehen laufe, damit der Sohn am nächsten Schultag ausgeschlafen ist, formuliert:

> „Frau Naser: Und das ist dann auch so eine Situation, sicher kann ich auch ganz konsequent sagen, nein du gehst jeden Abend um viertel nach acht ins Bett und ob jetzt was kommt oder nicht und da kommt was, aber das darfst du nicht sehen und deswegen gehst du jetzt trotzdem ins Bett, ja, kann ich natürlich auch machen, erschwert aber die ganze Situation und irgendwann abends um acht brauch ich nicht eine schwere Situation, da ist der Tag schon stressig genug und dann sage ich, vielleicht so oder so, dass es nicht ganz die Wahrheit ist, aber ich, mir ist vorrangig einfach wichtig, dass er ins Bett geht." (Int70, 588)

Durch die Etikettierung des jeweiligen Regelübertritts als ‚pädagogisch wertvoll' kann die Handlung mit der eigenen Identität vermutlich besser vereinbart, die Handlung gerechtfertigt werden. Wie in Kapitel 12.3.1 gezeigt, können im Rahmen einer Häufung derartiger Regelübertritte heimliche Familienpraxen generiert werden.

Weiterhin fällt bei der Analyse der Übertretung moralischer Regeln als Mittel von Moralerziehung – aber nicht immer darauf bewusst ausgerichtet – aus der Perspektive der Autorin, nicht unbedingt der Befragten, auf, dass z.T. Regelgleichheit verkehrt wird, etwa indem Gleiches mit Gleichem sanktioniert wird. Beispielsweise werden in Familie Quast die Kinder von der überforderten Mutter angeschrien, weil sie laut sind und damit die Nachbarn stören könnten (Int87, 778), in Familie Lechner wird Gewalt bzw. Gewaltandrohung mit Gewalt im Sinnes eines Vater-Sohn-Machtkampfes begegnet (vgl. Kapitel 12.4.1), in Familie Jenner u.a. mit Zurückbrüllen und -boxen gearbeitet (vgl. Kapitel 11.2.2) oder in Familie Illner entschuldigt sich die Mutter nicht für ihren ungeplanten Bruch der Zuverlässigkeitsregel im Sinne des Informierens über den Aufenthaltsort und pünktlichen Nach-Hause-Kommens, sondern kehrt den Vorwurf der Kinder um: Sie argumentiert, dass diese auch des Öfteren diese Regel brechen und findet ihren Verstoß für die Kinder lehrreich, weil diese nun in der Rolle der sich sorgenden Person befanden, also jetzt auch die übliche Perspektive der Mutter kennen (Int45, 226–229).
Eine weitere Spielart der Verkehrung von Regelgleichheit im Sinne einer Auge-um-Auge-Logik zeigt sich in Familie Richter. Der zehnjährige Roman erzählt, dass die Eltern sich morgens noch ausruhen wollen und ihn zum Tisch-Decken auffordern. Roman erklärt:

> „Roman: Aber, und dann sage ich, ich mag das nicht und dann, sagen sie, okay, wenn du uns das nächste Mal um einen Gefallen bittest, tun wir das auch nicht." (Int91, 352)

Regelgleichheit dient hier dazu, das Kind erpresserisch anmutend unter Druck zu setzen, damit es dem Willen der Eltern nachkommt.

Auch Vater Wagner nutzt die Verkehrung von Regelgleichheit, wenn er beschließt, sich nicht an Absprachen zu halten, mit der Begründung, dass die Tochter sich auch nicht an die Absprachen halte. Die Argumentation dient hier als Rechtfertigung, dass er eine überzogene, unbequeme und aus seiner Sicht beziehungsgefährdende Maßnahme, die er ankündigte, nicht durchführen muss (vgl. Kapitel 10.3.1). Aus der Idee, dass sich alle an die Regeln halten sollen, wird dann, dass sich keiner an die Regeln halten soll, sobald ein Verstoß dagegen vorliegt.
Im Rahmen der Verkehrung der Regelgleichheit begeben sich die Eltern mit Blick auf die Mittelwahl auf die Ebene des – z.T. vermeintlichen – Regelbrechers, werden selbst zu einem oder drohen dies an, zeigen also den Kindern nicht, wie man Konflikte ohne Bruch der auf der abstrakten Ebene als für alle Menschen gültig anerkannten Regeln lösen kann. Auch im Fall der wenigstens situativ als pädagogisch förderlich deklarierten Lügen und anderen Würdeverletzungen wird den Kindern ein quasi-legitimes Regelbrechen vorgelebt. Hier begeben sich die Akteure nicht auf die Ebene des Kindes, sondern stellen sich über es unter dem Deckmantel pädagogischer Förderlichkeit und erfüllen die laut den Befragten der Studie essentielle moralische Vorbildfunktion im Sinne eines Vorlebens moralischer Regeln aus der hier vorliegenden, erziehungswissenschaftlichen Perspektive nicht.

13 Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen

Erziehungswissenschaftlich von Bedeutung ist v.a. auch die Frage, wie in den Familien mit Verstößen gegen moralische Regeln umgegangen wird. Im Rahmen der Untersuchung werden anhand von Fallkontrastierungen auf der Basis von Einzelfallanalysen Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen indiziert, die in Abbildung 6 graphisch dargestellt und im Folgenden erläutert werden.

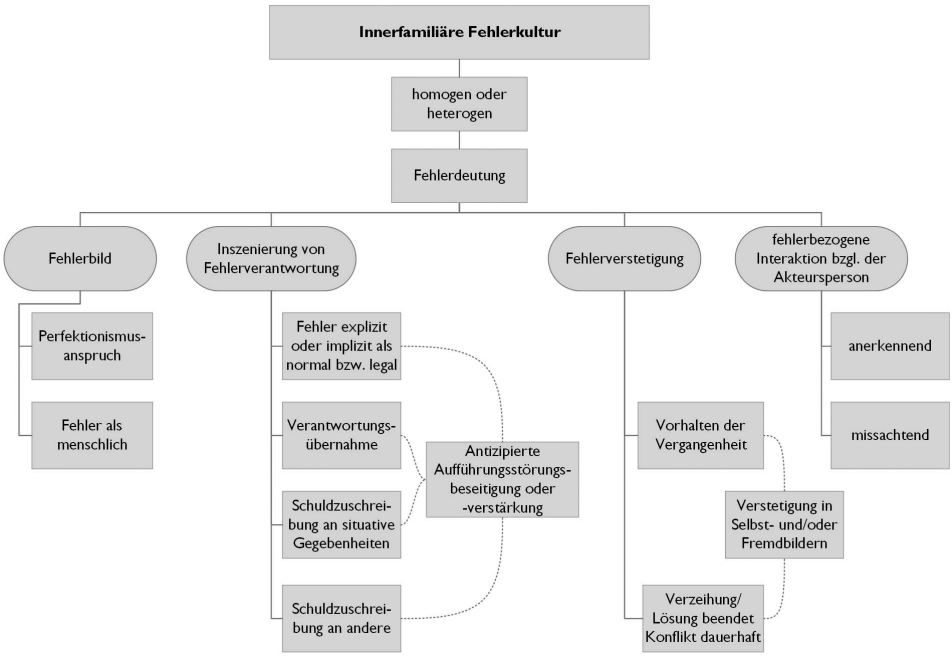

Abb. 6: Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen im Kontext von Moralerziehung (eigene Darstellung)

Moralische Regelverstöße können in der Familienpraxis von einem Akteur oder mehreren als Fehler, d.h. als falsch gedeutet werden, oder auch gar nicht – oder vielleicht auch im Sinne einer Gewöhnung nicht mehr – als Fehler interpretiert werden, wie vermutlich im Fall von Herrn Xanten, der, nachdem er seinen Sohn Xander schlägt, Fern sieht und Xander schlussfolgert, dass der Vater sich „normal" in der Situation gefühlt hat – das Schlagen mache laut dem Sohn nichts. Xander selbst nennt diese Situation, die er erzählt, nicht als Regelverstoß (Int124, 516–535). In der Studie zeigen sich z.T. – ähnlich einer Untersuchung von Nunner-Winkler u.a. (2006) – die Argumentationsschritte, dass das gegen moralische Regeln verstoßende Handeln zweckdienlich erscheint – etwa wenn der Interaktionspartner etwas ‚Schlimmes' getan hat, muss dieser im Sinne der Argumentation der Befragten bestraft werden, wozu Schlagen eingesetzt wird – und in einem zweiten die Ausblendung der Anstößigkeit durch Normalisierung (vgl. Beispiel Familie Taubner, Kapitel 13.2.).

Aus den Daten gehen unterschiedliche Fehlerbilder hervor. Etwa wird in der Fallanalyse von Familie Frinzel, v.a. in den Interviews mit dem Vater und Fiona ein hoher Perfektionsanspruch deutlich, auch was moralische Regeln anbelangt (vgl. Kapitel 10.3.2). Obgleich in allen Familien Fehler prinzipiell vermieden werden sollen, zeigt sich eine zweite Variante von Fehlerbildern: Fehler werden als menschlich und daher in gewissem Maße als normal betrachtet. Etwa wird in Familie Schaller das regelkonforme Verhalten des Sohnes auch mit Blick auf moralische Regeln als ‚übermenschlich' definiert, denn es gehöre zum Menschen, nicht immer alles richtig zu machen (vgl. Kapitel 12.3.2).
Liegt eine Fehlerdeutung durch mindestens ein Familienmitglied vor, wird der Fehler nicht immer als solcher aufgeführt (vgl. z.B. ebd.). D.h. der Regelverstoß kann durch die anderen Interaktionspartner als legitimes Verhalten interpretiert werden. In manchen Fällen wird von Eltern die Zuschreibung regelbrechenden Verhaltens zur Person des Akteurs als Rechtfertigung für dieses Verhalten benutzt, welches es von den Kindern daher in gewissem Maß zu akzeptieren gelte. Frau Adelt erklärt ihren Kindern ihr Schreien, wenn sie „nicht klar kommt" (Int01, 237) wie folgt:

> „Frau Adelt: Also dass das nicht in Ordnung war. Oder dass es anders hätte laufen können, aber sage ihnen auf der anderen Seite auch, dass das, ein Stück weit müssen sie es dann (.) auch anerkennen, wenn ich dann so reagiere, dass das meine eigene Art ist, so wie jeder von ihnen ja auch eine eigene Art hat, mit etwas umzugehen." (Int01, 239f)

Die den von ihr zu vermitteln angestrebten Konfliktlösestrategien entgegenstehende Konfliktlösestrategie wird zum Merkmal ihrer selbst erkoren, so dass sie diese nicht ändern muss. Etwa auch Herr Lechner und Frau Taubner (vgl. Kapitel 13.2) erwarten in diesem Sinne Verständnis für ihr ‚authentisches' Handeln, wobei Herr Lechner die Authentizität nicht mit seiner Identität allgemein, sondern als Vater, d.h. mit seiner sozialen Rolle verbindet (vgl. Kapitel 12.4.1).
Auch ein zugeschriebenes (Noch-)Nichtkönnen – wie im Fall des zehnjährigen ‚Nesthäkchens' Veit Vogler (vgl. Kapitel 11.1) – kann Hintergrundfolie für fehlende Verantwortungsübernahme resp. diesbezügliche Forderungen sein.
Im Fall einer Fehlerinszenierung kann den Daten zufolge die Fehlerverantwortung – wobei die Einsicht des Akteurs zu bedenken ist – in drei Varianten inszeniert werden:
Eine Verantwortungsübernahme des Akteurs für das eigene, gegen moralische Regeln verstoßende Handeln kann als eine die Rolleninszenierung wiederherstellende Maßnahme betrachtet werden, mit der eine gestörte Aufführung fortgesetzt werden kann, wie im Fall von Herrn Frinzel, der sich für sein Schlagen entschuldigt, um in seiner Rolle als moralisches Vorbild wieder mit sich im Reinen zu sein (vgl. Kapitel 10.3.2.). Basis für eine Verantwortungsübernahme können die Kriterien der Handlungs- und Willensfreiheit, der Vorhersehbarkeit eines Schadens, die Absicht – wobei Fahrlässigkeit Verantwortung zwar reduziert aber nicht aufhebt – und Zurechnungsfähigkeit sein (vgl. Auhagen 1999). Diese werden auch in der Untersuchung z.T. argumentativ angeführt, etwa wenn Fiona eine Tasse unabsichtlich fallen lässt und die Strafe an die zugeschriebene Fahrlässigkeit der Fehlerhandlung angepasst wird (vgl. Kapitel 10.3.2), wenn z.B. Eltern unter hoher Belastung unkontrolliert agieren (vgl. Kapitel 12.2), Versprechen auf Grund von äußeren Zwängen gebrochen werden oder es aber vorhersehbar war und Versprechen dennoch gegeben wurden, wie im Fall von Frau Schaller (vgl. Kapitel 12.3.2). Aber nicht immer wenn diese Kriterien den Daten zufolge erfüllt sind, wird Verantwortung übernommen (siehe unten).

Auch wenn eine Tätigkeit in der Situation als Fehler aufgeführt und Verantwortung übernommen wird, kann die Rolle auf einer höheren Ebene wiederhergestellt werden, indem sie in einen, die Situation übersteigenden, größeren Gesamtzusammenhang gestellt, also das Gelingen der Gesamttätigkeit herausgehoben und so weitgehend die Störung beseitigt, das Positive der Situation in den Vordergrund der Aufführung gestellt wird. Ein Beispiel ist der Fall Frau Wagner, die das Regelreinforcement durch ihre Tochter als mütterlichen Erziehungserfolg wertet, anstatt nur ihren zugrunde liegenden, durch die Tochter verhinderten Regelverstoß, über die eigenen Verhältnisse zu leben, zu sehen (vgl. Kapitel 10.3.1).
In 13 der 24 befragten Familien wird explizit angegeben, dass sich mindestens ein Elternteil – wenn auch nicht unbedingt bei jedem elterlichen Regelverstoß – bei den Kindern für sein, im Kontext moralischer Regeln, als falsch betrachtetes Verhalten entschuldigt: Mindestens in neun Familien wird dies von der Mutter, mindestens in sechs Familien vom Vater laut den Daten praktiziert. Allerdings gilt es auch hier, genau hinzusehen, denn das, was als Entschuldigung bezeichnet wird, ist nicht unbedingt mit dem Eingestehen eines Fehlers und elterlicher Verantwortungsübernahme für die Situation gleichzusetzen. Dies soll exemplarisch am Fall Taubner (Kapitel 13.2) veranschaulicht werden. Fehleraufführungen sind umgekehrt nicht notwendigerweise mit einer verbal geäußerten Entschuldigung verbunden, z.B.:

> „Frau Callweit: Ich habe ihr auch gesagt, warum es so war, ich habe mich auch nicht großartig entschuldigt, sondern ich habe gesagt „Du, pass auf, das habe ich jetzt einfach verbockt". Also /das wäre/ein Quatsch, da darum herum zu reden, das war mein Fehler, und dann denke ich, war das für sie okay, dass das einmal war und vorbei." (Int13, 290f)

Wird eine Fehleraufführung mit Verantwortungsübernahme als nicht auf der Vorderbühne im Rahmen der Rolle bzw. diese wiederherstellend inszenierbar betrachtet, ist eine solche evtl. auf der Hinterbühne möglich, wie im Fall Drexler (vgl. Kapitel 11.4). Ob eine Fehleraufführung als Störungsbeseitigung oder -verstärkung betrachtet wird, mag sicherlich relevant für die Entscheidung für oder gegen eine Fehlerinszenierung bzw. für oder gegen Verantwortungsübernahme sein, ist aber nicht notwendigerweise (einzige) Entscheidungsgrundlage. Beispielsweise können, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln gezeigt, – eine Fehlerdeutung des Akteurs vorausgesetzt – auch pragmatisch Lebensvereinfachung oder mangelnde Konfliktlösekompetenz zum Tragen kommen. Es wird z.T. auch nicht für notwendig befunden. Etwa begründet Frau Taubner, dass nach einer Situation, in der sie ihren Sohn aus ihrer Sicht verbal gedemütigt hat, sie den Fehler nicht thematisiert oder sich entschuldigt wie folgt:

> „Frau Taubner: Aber da hatte ich den Eindruck jetzt nicht, dass er sehr darunter leidet, und wir haben dann eben versucht, wieder gemeinsam etwas zu machen." (Int100, 645)

Der Fehler wird nicht aufgeführt, sondern man geht sich zunächst aus dem Weg, die Mutter bemüht sich dann, am Wochenende etwas Zeit mit ihrem Sohn zu verbringen (Int100, 646–656). In der Fehlerinszenierung wird z.T. anstelle einer Verantwortungsübernahme durch den Akteur die Schuld situativen Gegebenheiten zugeschrieben – wie regelmäßig auftretende, geschäftliche Notwendigkeiten als Grund für Versprechensbrüche (z.B. Int09, 179), obgleich solche Versprechen trotz dieses Wissens des Akteurs um die beruflichen Bedarfe immer wieder gegeben werden. Weiterhin wird in manchen Fällen die (Teil)Schuld vom Akteur dem Interaktionspartner bzw. Dritten zugeschrieben werden, wie im Fall Taubner (vgl. Kapitel 13.2). Auch die Fehlerinszenierung kann in den diversen Spielarten Goffmans (2017) im Rahmen der Famili-

enaufführung erfolgen, also zynisch vs. aufrichtig, unbewusst vs. bewusst resp. strategisch, offen vs. verdeckt.
Dass es sich bei den Entscheidungen für oder gegen eine Fehleraufführung sowie für eine Art der Verantwortungsübernahme nicht unbedingt um eine Einzelentscheidung des Akteurs handelt, sondern diese reziprok in die Interaktion eingebettet ist und hier auch Macht zum Tragen kommen kann, zeigt sich etwa, wenn der neunjährige Henry Hartl darauf besteht, dass ihm schließlich in der von der Familie als Fehler aufgeführten Situation des Schlagens eines Freundes zuvor auch Ungerechtigkeit widerfahren ist, er also keinesfalls die Alleinschuld habe:

„Frau Hartl: Und dann habe ich gesagt, dass das nicht in Ordnung ist, wenn man einen Streit hat, dass man sich dann schlägert, das hast du dann schon eingesehen.
Henry: Toll, wenn er mir meinen Stock kaputt gemacht hat. (alle lachen)
Hanna: Darum geht es ja jetzt nicht." (Int44, 287–289)

Henry hat letzten Endes keine Wahl, die Verantwortung zu tragen, auch wenn er den Fehler nicht einsieht.
Im Kontext der Frage nach einer Verantwortungsübernahme zeigt sich auch der Faktor der Fehlerverstetigung. Das heißt es kann unterschieden werden, ob in der Familie Fehler verziehen werden – ohne Verantwortungsübernahme, wie z.T. im Fall des zehnjährigen ‚Nesthäkchens' Veit Vogler, begründet durch die Zuschreibung von Noch-Nicht-Können bzw. -wissen, oder nach Verantwortungsübernahme wie in Familie Mutzke (vgl. Kapitel 13.1) –, oder – trotz verantworteter Fehleraufführung – immer wieder vorgehalten, wie in Familie Schaller (vgl. Kapitel 12.3.2). In der Studie wird ferner eine Verstetigung von Fehlern in Selbst- und Fremdbildern deutlich. Sogar im Fall explizit genannter Verzeihung, wobei es sich dabei in den Daten stets um potentiell eher zeitlich begrenzte Fehlerverstetigungen handelt, etwa weil ein Konflikt nicht abgeschlossen wird oder mit Noch-Nicht-Können als Hintergrund (vgl. dazu Kapitel 12.2). Es zeigen sich unterschiedliche Konsequenzen aus solchen Fehlerverstetigungen in Selbst- und Fremdbildern. Etwa werden Generalverdachte, Pauschalurteile, aber auch ein trotz negativem Fremdbildes kritisches Prüfen der Sachlage in der Situation sichtbar (vgl. Kapitel 10.3.2) sowie der Einsatz der Akteursbilder zur psychologischen Kontrolle, wie im Fall von Mutter Schaller gegenüber ihrem Sohn Simon (vgl. Kapitel 12.2).
Als ein Schlüsselmoment in der Untersuchung erscheint der Faktor Anerkennung durch andere und sich selbst – nicht nur mit Blick auf eine innerfamiliäre Fehlerkultur, sondern innerfamiliäre Interaktion insgesamt. Da aber mit der moralbezogenen Fehlerdeutung oftmals eine Aufführungsstörung, wenigstens auf der symbolisch-gedachten Ebene, verbunden ist, bewegt sich die Reaktion potentiell selbst außerhalb der Aufführung – in diese muss z.T. erst wieder zurückgefunden werden – und läuft Gefahr, außerhalb des moralischen Regelrahmens zu liegen, was auch durch Gefühle wie moralische Empörung begünstigt wird. Das heißt anerkennend auf moralbezogene Fehler zu reagieren ist tendenziell eine Herausforderung. In jeder symbolischen Äußerung schwingt die Beziehungsebene (vgl. z.B. Watzlawick u.a. 2007), das Selbst- und das Fremdbild vom Anderen mindestens mit und damit auch Anerkennung oder Missachtung des Gegenübers. Für die folgende Betrachtung geht es um die subjektiv wahrgenommene Anerkennung oder Missachtung der jeweiligen Person als gleichwürdig, Mitglied der Familiengemeinschaft oder in einer ihrer Rollen, wie sie in den Daten geäußert wird. Weiterhin wird Schlagen grundsätzlich als Missachtung eingestuft. Eine explizite oder implizite Anerkennung resp. Missachtung des Verstoßes gegen eine moralische Regel, also des Akteurshandelns und nicht des

Akteurs als Person, ist in der Systematik bereits mit der Inszenierung bzw. Nichtinszenierung von Fehlerverantwortung inhäriert.

Familie Quast: Vorwiegend missachtende Fehlerkultur

Sowohl manche Eltern als auch manche Kinder interagieren in der Untersuchung immer wieder missachtend. Ein Exempel für insgesamt laut den Daten vorwiegend missachtende Fehlerkultur stellt Familie Quast dar, was sich auch in den anderen Dimensionen äußert. Beispielsweise neigt die Mutter dazu, unbewusst ihre Stimme zu erheben, woraufhin die Tochter sich z.B. mitten im Gespräch die Ohren zuhält, die Mutter sich nicht in ihrem Bemühen, der Tochter die Hausaufgaben zu erklären, wertgeschätzt fühlt, die Mutter wiederum die Tochter am Ärmel packt oder sie ohrfeigt (vgl. Int84, 357f), den Kindern sagt, dass sie sie hasst (Int87, 609) uvm. Die Missachtung wird auch in den anderen Dimensionen der Fehlerkultur in Familie Quast indiziert: Auf Entschuldigungen, Verzeihung oder darauf, dass Fehler als menschlich betrachtet werden, gibt es in den Momentaufnahmen der Mutter-Kind-Interaktion keinen Hinweis. Verantwortung für den Regelbruch wird z.T. dem jeweiligen Opfer zugeschrieben – so erklärt Querida, die Mutter sei quasi selbst schuld, wenn diese belogen wird, u.a. weil sie den Wahrheitsgehalt von Queridas Aussage nicht überprüft (Int86, 744–746), genauso wie die Mutter den Kindern sagt, dass diese selbst schuld sind, wenn sie von ihr geschlagen werden (Int87, 665). Fehlerverstetigung in den Akteursbildern werden in erster Linie durch die Mutter geäußert, von ihr selbst als „furchtbare Mutter" (Int84, 402, vgl. Int84, 388) und den Kindern als unselbständig, ‚krank' (evtl. ADS resp. Dyskalkulie) (Int84, 383–388) und absolut regelunkonform formuliert. Letzteres bestätigt der Vater in der Familienaufführung vor den Kindern im Familiengespräch, wobei mit regelunkonform stets Ungehorsam gemeint zu sein scheint (Int88, 333, 337, Int84, 113f, 119–126). Es wird also ein Zusammenhang der Dimensionen miteinander angedeutet.

Im MoKKiE-Projekt wird ferner ersichtlich, dass in den befragten Familien innerfamiliäre Fehlerkulturen insofern variieren, als dass in manchen Familien eine gemeinsame Linie bzgl. der genannten Dimensionen von Fehlerkultur für alle Familienmitglieder indiziert wird – was nicht mit rollenübergreifend gleichen Konsequenzen bei gleichem Fehler o.ä. zu verwechseln ist –, in anderen Familien aber mindestens partiell nach Personen unterschiedliche. Die Fehlerkulturen sind also unterschiedlich homogen bzw. heterogen in sich, wie die diesbezügliche Fallkonstrastierung im Folgenden veranschaulichen soll.

13.1 Weitgehend homogene Fehlerkultur in Familie Mutzke

Ein Beispiel für eine insgesamt weitgehend homogene Fehlerkultur zeigt sich laut den Daten in Familie Mutzke. Alle Familienmitglieder werden als fehlbar betrachtet, was möglicherweise mit dem aktiv gelebten christlichen Glauben der Familie in Zusammenhang steht. Sowohl Eltern als auch Kinder müssen entsprechend ihres zugeschriebenen Könnens Verantwortung übernehmen. Etwa erzählt die Mutter im Kontext der Situation als sie von der beruflichen Arbeit gerade nach Hause gekommen und davon angespannt ist und ihren sechsjährigen Sohn Martin anschreit:

„Frau Mutzke: Also, unsere Kinder kriegen auch, bei meinem Mann genauso, mit, dass wir Menschen sind. Wir haben Fehler, wir haben Schwächen, wir stehen nicht darüber, ja, wir machen auch etwas falsch und deswegen verletzen wir uns, ja. Weil einer irgendwann einmal nicht kann oder weil er grantig ist oder was weiß ich. Aber, mei, wir versuchen darüber

zu reden, wir, zum Beispiel beim Bett bringen: Also, wir machen immer so ein kleines Resümee über den Tag: Was war heute gut, was war heute schön; manchmal fangen wir beim Abendessen schon an. Ich mache es dann so lustig, hey (Martin), was hat denn dir heute am besten gefallen an deinem Tag, so, und dann macht das die Runde und jeder erzählt irgendetwas und dann haben wir uns wieder. […] Also ich finde das falsch, wenn man versucht als Eltern so Übereltern zu sein, die nicht auch einmal, ja, down sein dürfen und nicht auch einmal grantig oder wütend oder sonst etwas. […]

Interviewer: **Wie fühlen Sie sich in dem Moment, wenn Sie eigentlich wissen, okay, das ist jetzt vielleicht verletzend für/Martin/?**

Frau Mutzke: Ja natürlich fühle ich mich da nicht gut dabei, da weiß ich, mei das hast du jetzt wieder voll versiebt und was, ja (.) klar, weiß ich. Ich gehe auch hin und sage „Entschuldigung, du, gerade, das war jetzt nicht so gut, tut mir leid".

Interviewer: **Und warum fühlen Sie so?**

Frau Mutzke: Ja mei, ich weiß, wie ich es vielleicht hätte besser machen können, in dem Moment, aber weil ich so ein schwacher, kleiner Mensch bin, habe ich es nicht besser machen können und ich weiß, dass das dem anderen jetzt stinkt oder gar weh tut, und dann will ich das natürlich auch wieder in Ordnung bringen, sobald ich kann." (Int65, 539–557)

Fehler, auch der Eltern, werden in der Familie – von den Eltern beabsichtigt – auf den Tisch gebracht und etwa im Rahmen einer abendlichen Weltenvermittlung besprochen, also als Aufführungsthema verhandelt und ggf. hier offen vor allen Familienmitgliedern aufgeführt. Allerdings beraten sich die Eltern bzgl. Konflikten zusätzlich z.T. gemeinsam ohne Kinder strategisch (z.B. Int66, 87). Die Mutter gesteht ihren Fehler vor dem Sohn ein, möchte ihn wiedergutmachen. Ähnlich erzählt auch Herr Mutzke, dass er am Morgen des Interviewtages einen Fehler gemacht hat, für den er gleich im Anschluss sich bei seiner Tochter entschuldigen und mit ihr darüber sprechen müsse, da bisher die zeitliche Möglichkeit nicht gegeben war (Int66, 103, 116). Auch von den Kindern wird Verantwortungsübernahme erwartet. So wird in allen erzählten Fällen das Gespräch gesucht. Etwa in dem Fall als der sechsjährige Martin sich das im Bad herum liegende Geld des Vaters nimmt und behauptet, es gefunden zu haben, muss dieser es im Gespräch zurückgeben und später im Haushalt helfen, um sich das Geld zu verdienen – dies möchte er zunächst nicht, findet dann aber während der Arbeit Gefallen an dem Deal, den Frau Mutzke als Wiedergutmachung definiert. Verantwortungsübernahme und Wiedergutmachung wird also auch gegen den Willen des Akteurs eingefordert. Sanktionen erfolgen gegenüber den Kindern, wenn sie keine Einsicht zeigen (Int65, 373). Diese Möglichkeit besteht umgekehrt laut dem Vater nicht (Int66, 378–384). Die Tochter äußert eine weitere, außerfamiliale Möglichkeit, Verantwortung für die eigenen Fehler zu übernehmen: sie beichtet diese in der Kirche, etwa dass sie ihre Mutter bzgl. des Zähneputzens belogen hat (Int67, 475).

Auch im Rahmen der Fehlerinszenierung wird von allen Familienmitgliedern ein anerkennender Umgang erwartet und, wenn dieser misslingt, dies laut den Daten i.d.R. als Fehler in der Familie – oder im Fall der von der Mutter unbemerkten Lüge bzgl. des Zähneputzens der Tochter in der Kirche – inszeniert und verantwortungsvoll bearbeitet. Es gibt keine Anzeichen im Material, dass Fehler wiederholt vorgehalten werden, wenn der Konflikt beendet ist; in den Regelverstößen wird z.T. von Verzeihung erzählt (z.B. Int65, 370, Int67, 463, 565f, 605f). Moralbezogene, vermutlich aber zeitlich begrenzte Fehlerverstetigungen deuten sich in den Fremdbildern bzgl. der Kinder an: Während das Bild von Martin bereichsspezifisch durch die u.a. fehlerbasierte Annahme von Noch-Nicht-Können geprägt ist (Int65, 292–298, 346, 354), betrachtet die Mutter die neunjährige Mia als „immer wieder" selbstsüchtig, wobei dies im Machtkampf mit ihren Brüdern z.T. als nötig resp. verständlich erachtet wird (z.B. Int65, 430ff)

und dieser Konflikt dauerhaft präsent und damit nicht abgeschlossen ist. Es kann festgehalten werden, dass – trotz des asymmetrischen Machtverhältnisses bzw. hoher Kontrolle[107] durch die Eltern – in Familie Mutzke die basalen, hier herausgearbeiteten Dimensionen von moralbezogener Fehlerkultur für alle Familienmitglieder weitgehend homogen sind.

13.2 Heterogene Fehlerkultur am Beispiel von Familie Taubner

Für Heterogenität der innerfamiliären Fehlerkultur stellt Familie Taubner ein Exempel dar. So beansprucht etwa Mutter Taubner, in ihren Schwächen akzeptiert zu werden (Int100, 669–672), gesteht dies aber ihrem Sohn umgekehrt nicht zu, was auch entsprechend in der Praxis gelebt wird. Das heißt es zeigen sich unterschiedliche Fehlerbilder bzgl. der Familienmitglieder: Frau Taubner darf, überspitzt formuliert, fehlbar sein, v.a. ihr zehnjähriger Sohn Timo nicht. Ferner wird von Timo Verantwortungsübernahme erwartet, von Frau Taubner wird sie aus ihrer Sicht nicht immer für nötig gehalten, nur sporadisch im Rahmen von (Teil-)Schuldzuschreibungen an andere aufgeführt. In den erzählten Regelverstößen der Mutter, etwa Schlagen und verbales Demütigen, sind es jeweils die Kinder, die sich für den vorangegangenen Regelbruch entschuldigen (Int100, 542f), obgleich die Mutter angibt, sich bei jedem ihrer Kinder bereits einmal entschuldigt zu haben:

> „Frau Taubner: Also, ich habe mich auch bei jedem Kind schon einmal entschuldigt, wenn die Situation so war. Mache ich dann eigentlich unter, in einem Vier-Augen-Gespräch, dass ich alleine hingehe, die Türe auch zu mache, dass die anderen wissen, sie sind jetzt nicht gefragt. Dann reden wir darüber, ich sage, warum ich so reagiert habe, was mich eben so geärgert hat, und dass ich es aber eigentlich schade finde, dass es passiert ist. Und wir suchen dann nach Möglichkeiten, wie wir die Situation verhindern können, so. Wobei es ja selten zwei genau gleiche gibt, Situationen." (Int100, 640–645)

Die Mutter schafft einen geschlossenen Raum im Sinne einer Hinterbühne (vgl. Goffman 2017), in der sie von der Aufführung der Mutterrolle als überlegenes Vorbild abweichen kann – auch wenn das nicht notwendigerweise bewusst, sondern nur, um nicht gestört zu werden, praktiziert wird. Hier erklärt bzw. rechtfertigt sie ihr Verhalten. Es wird besprochen, was sie in der Situation verärgerte, also das vorangegangene Verhalten des Kindes als Auslöser. Der mütterliche Regelverstoß wird losgelöst vom Akteur dargestellt, er ist „passiert". Eine klare Verantwortungsübernahme durch die Mutter wird laut Interviewdaten nicht formuliert, sondern mindestens partiell an das jeweilige Kind abgegeben. So übernimmt ihr Sohn Timo bzgl. des mütterlichen Schlagens die Situationsverantwortung:

> „Timo: Das war eigentlich so ganz normal, also ich finde, das ist, das soll man eigentlich machen, wenn, wenn man jetzt was ganz Schlimmes gemacht hat." (Int102, 398)

Die Eltern sollen schlagen, wenn die Kinder etwas „Schlimmes" getan haben. Obwohl Timo die Situation als Reaktion auf die Frage nach einem Regelverstoß nennt, zieht er damit die Kritik an der Mutter zurück, legitimiert mit seiner Übernahme der Situationsverantwortung den Regelverstoß der Mutter, verallgemeinert diese Legitimation und möchte nicht näher auf die Situation eingehen (Int102, 400–409). Es bleibt unklar, ob es sich etwa um eine Aufführung

107 Beispielsweise lenken auch die Eltern strategisch die Familiendynamik, indem sie ihre Kinder hin und wieder ‚aussortieren', d.h. wenn eine bestimmte Geschwisterbeziehung gefördert werden soll, wird etwa das dritte Kind zu Verwandten geschickt (Int65, 688–698, vgl. z.B. auch Int65, 698, Int66, 230–233).

von Solidarität gegenüber der Mutter handelt oder um einen Versuch der Vereinbarung der Widersprüchlichkeit seines Moralverständnisses mit dem, was er aus solchen ‚Entschuldigungen' der Mutter ableitet.
Die Mutter erzählt zwar von Verzeihung – allerdings bezieht sich das auf eine Situation, in der sie ihren fünfjährigen Sohn schlug, weil er trotz wiederholter Ermahnung auf dem Sofa hüpfte und er – sie hingegen nicht – sich danach entschuldigte:

„**Interviewer: Und was ist dann passiert?**
Frau Taubner: Mein Sohnemann hat gesagt, Mama, ich mache es nicht wieder, dann habe ich gesagt, dann ist gut. Und dann haben wir uns wieder umarmt." (Int100, 541–543)

Auch Timo erzählt, dass er, nach dem Schlagen durch seine Mutter, er ihr zunächst aus dem Weg ging und sich später auf ihre Anweisung bei ihr entschuldigt (Int102, 442–450). Timo werden moralbezogene Regelverstöße aus der Vergangenheit vorgehalten und als Fremdbild geäußert, während die der Mutter verziehen (Int100, 669) oder, wie gezeigt, nicht aufgeführt (Int100, 645) oder sogar als legitim dargestellt werden. Aber seine Fehler werden von der Wiege an mindestens in einem Fremdbild verstetigt:

„Frau Taubner: Er war ein Kind, das sehr aggressiv war und spät gesprochen hat, dafür aber früh gehauen hat und früh gebissen hat und die anderen, wenn es am Sandkasten eine Streiterei gab, dann war das der (Timo), der zuerst ausgeteilt hat. Es ist als Mutter ziemlich übel, dass so zu akzeptieren, nach Gründen zu suchen […]." (Int100, 969–972)

Die Fehlerverstetigung mündete in einem „Schwarz-Weiß-Bild", dass die Eltern mit Blick auf die Geschwister zeichneten mit Timo als „der Schlechte" (Int100, 996), was sich durch die Geburt des dritten Kindes etwas entschärft (ebd.). Das Bild setzt die Mutter wiederum als Erziehungsmittel ein, spricht nicht nur von regelbrechendem Verhalten, sondern von Timo als Person:

„Frau Taubner: Ich habe seine Würde nicht geachtet, in einer Situation wo mir sein permanentes Fehlverhalten, hat mich dazu hinreißen lassen zu sagen, dass man mit so einem wie ihm, und dann, ja, nichts zu tun haben will, wenn er immer nur stänkert und piesakt. Gut, könnte man vielleicht diplomatischer formulieren, habe ich nicht gemacht, ich wollte es einfach ein bisschen krasser rüber bringen, um ihm die Tragweite da klar zu machen. Weiß nicht, hat er sich wirklich damit so sehr verletzt gefühlt. In dem Moment vielleicht schon, war aber eigentlich beabsichtigt, diese Schockwirkung." (Int100, 594–600)

Demütigung und Schlagen wird von der Mutter wiederholt als Reaktion auf Fehler und Vermittlungsmethode gewählt – obgleich im Nachhinein selbst als Fehler betrachtet. Dies deutet mindestens partiell auf einen regelmäßig missachtenden Umgang hin, wohingegen der Sohn laut der Mutter nicht in der Lage sei, diese zu demütigen (Int100, 626f). Anerkennung zollt Frau Taubner den Kindern laut eigener Aussage, indem sie ihre Fehler macht, also gegenüber den Kindern keine „Fassade", sondern ihr „Ich" aufführt (Int100, 669–672). Aber v.a. Timo, wird nicht anerkennend oder verzeihend begegnet, wenn dieser Fehler macht, obgleich er nach Anerkennung verlangt:

„Frau Taubner: (Timo) ist ein spezieller Kandidat, bei uns in der Familie. Er will immer sehr viel Aufmerksamkeit, braucht viel Bestätigung; wenn er dieses alles bekommt, dann ist er sehr friedfertig mit den anderen, wenn nicht, verschafft er sich auch durch negatives Verhalten seine Zuwendungen." (Int100, 498f; vgl. auch Int100, 986–988).

Bestätigung erhält Timo, der als „extrem ehrgeizig" bezeichnet wird, über sehr gute Schulnoten und sportliche Erfolge, was die Lage etwas entspannt (Int100, 978–980). Auch die neue Strategie des Vaters, Timo in einem ersten Schritt selbst prüfen zu lassen, ob er etwa im jeweiligen Geschwisterstreit unschuldig ist, könnte zur Entspannung beitragen (vgl. Int101, 456–468). Es bleibt dennoch festzuhalten, dass in Familie Taubner keineswegs eine homogene, sondern eine heterogene Fehlerkultur mit Blick auf einzelne Akteure vorliegt.

13.3 Fazit

In der vorliegenden Studie können Familien mit homogener und heterogener Fehlerkultur unterschieden werden mit Blick auf die Dimensionen des Fehlerbilds, der Inszenierung von Fehlerverantwortung, anerkennungsbezogen (interpretierte), symbolische Äußerungen im Kontext von Fehlerinszenierung sowie Fehlerverstetigung. Diese Dimensionierung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es deutet sich in den Daten an, dass außerdem bei den homogenen Fehlerkulturen zwischen missachtenden und anerkennenden in ihren Extremen differenziert werden kann, wobei die Erstellung einer derartigen Typologie im Rahmen der Studie nicht abschließend möglich ist, da die Dimensionen hier weitgehend erst anhand des Materials explorativ erarbeitet, also in der Erhebung nicht explizit erfragt wurden und sie daher nicht in allen Fällen mit Blick auf alle Familienmitglieder vergeben werden können. Dies bleibt in einem anderen Rahmen zu prüfen.
Innerfamiliäre Fehlerkultur ist eingebunden in die Konfliktkultur der jeweiligen Familie, was im Rahmen der Rückbindung an die Theorie (vgl. Kapitel 15) dargestellt wird. Zunächst sollen aber im Folgenden die Ergebnisse der empirischen Erhebung zusammengefasst werden.

14 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen sich, wie gleich folgt, entlang der zuvor gestellten Fragen (vgl. Kapitel 4) bündeln. Dies dient einer ersten Zusammenschau, die danach in Kapitel 15 in der Rückbindung an die theoretischen Vorüberlegungen stärker ausgedeutet, systematisiert und in Zusammenhang gebracht werden.
Auf der Inhaltsebene wurde Folgendes gefragt:

Frage I.I. Welche Geltungszuschreibungen zu nach Turiel (1983) moralischen und konventionellen Regeln werden in den Familien vorgenommen? Inwiefern spielen ggf. im Rahmen dieser Zuschreibungen Regelexplikationen resp. -deutungen eine Rolle?

Die fünf befragten Kinder unter sechs Jahren schreiben durchgängig nicht nur nach Turiel (1983) moralischen, sondern auch konventionellen Regeln Allgemeingültigkeit zu und unterscheiden damit nicht zwischen Moral und Konvention, was Hinweisen zufolge möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass die Kinder sich mit ihrem Urteil auf ihre echten, vertrauten Autoritäten beziehen, sich also nicht auf die fiktiven der Beispiele der Aufgabenstellungen einlassen. Auch eine Überforderung der Kinder unter sechs zeigt sich wenigstens partiell für diesen Aufgabenbereich.
Auch wenn sich in den befragten Familien unterschiedlich umfangreiche, komplexe, präsente und flexible Regelsysteme zeigen, ist auf der abstrakten Ebene ein weitgehender Konsens mit Blick auf als allgemeingültig betrachtete Sollenszuschreibungen und eine Differenzierung von Moral und Konvention im Sinne Turiels (1983) bei den Befragten im Alter von ab sechs Jahren festzustellen. Von Bedeutung zeigt sich allerdings in besonderem Maße die Weite der Regelexplikation, v.a. im Sinne von Regelkollisionen. Das heißt wenn nach der Allgemeingültigkeit von Regeln gefragt wird, ist zu klären, ob Regelkollisionen wie Lügen um andere zu schützen, Stehlen um nicht zu verhungern und dergleichen ein- oder ausgeschlossen sind, um Ergebnisverzerrungen zu vermeiden.
Ferner werden moralische Regeln als solche in keiner der Momentaufnahmen verhandelt, so dass der Sollensanspruch auch in den Familienpraxen deutlich wird. Verhandelte Kontroversen liegen hier v.a. in den jeweiligen Situationsdefinitionen und bei der Verantwortungszuschreibung, also der Frage, ob in der jeweiligen Situation eine Regel gebrochen wurde und wer dafür verantwortlich ist. Das bedeutet weiterhin nicht, dass es keine Meinungsverschiedenheiten mit Bezug darauf gibt, ob ein Regelbruch in einer bestimmten Situation gerechtfertigt ist.
In den jeweiligen, erzählten Situationen des erlebten Familienalltags scheinen teilweise Differenzen bzgl. Situationsdefinitionen auf, d.h. die im Abstrakten i.d.R. gleichermaßen für allgemeingültig befundenen Regeln werden nicht immer von allen Betroffenen als Hauptdefinition der Situation zu Grunde gelegt. Hier zeigen sich etwa Divergenzen zwischen Interpretationen als Machtspiele oder Regelbrüche durch die Beteiligten und daraus resultierende Konflikte sowie Abweichungen in Selbst- und Fremdbildern, die wiederum eine Basis von innerfamiliärer Moralerziehung darstellen. Wird die Situation vom Akteur nicht als Verstoß gegen eine moralbezogene Regel, sondern beispielsweise als Spiel interpretiert, der potentielle Vermittler agiert also mit Blick auf eine andere Situationsdefinition, erklärt etwa die Bedeutung der Regel und äußert ein moralabträgliches Fremdbild, ist die Wahrscheinlichkeit einer diesbzgl. Aneignungstätigkeit im vom Vermittler intendierten Sinne – wie die Studie indiziert – vermutlich gering.

Im Rahmen der Untersuchung geäußerte Aneignungstätigkeiten beziehen sich hier eher auf eine Optimierung der Spielstrategie, weniger auf die nichtgenetische Tätigkeitsdisposition ‚Moral'.

Frage I.II. Welche Unterschiede bzgl. Moralerziehung zeigen sich in Familien mit divergenten Geltungszuschreibungen zu Moral und Konvention?

Die Unterscheidung zwischen den Familien nach ihrem Regelrahmen trifft laut den Daten der Untersuchung nicht den Kern innerfamiliärer Moralerziehung. Es zeigt sich ein weitgehender Minimalkonsens bzgl. moralischer Regeln in den Familien. Die insgesamt unterschiedlich umfangreichen, komplexen, präsenten und flexiblen Regelsysteme stehen zwar in Zusammenhang mit divergenten Herausforderungen der Familien, besonders in ihren Extremen – so zeigt sich ein komplexer, enger, stark präsenter Regelrahmen als die Familienmitglieder belastend und überfordernd. Überfordern kann, wie gezeigt, aber auch ein einfacher, kaum wahrgenommener, weiter Regelrahmen, da hier in hohem Maß Spielräume eröffnet werden, die selbst gestaltet werden müssen.
Eine Moralisierung von Konventionen in Familien mit Eltern mit autoritärem Erziehungsstil, wie sie Smetana (1995) beschreibt, zeigt sich hier zwar insofern, als eine Feindifferenzierung moralischer Regeln vorgenommen sowie eine hohe Importanz zu konventionellen Regeln zugeschrieben wird, aber i.d.R. wird trotz aufgeweichter Grenzen zwischen Moral und Konvention unterschieden. Eine scheinbare Vermischung oder gar Verkehrung der Regeln, etwa indem auf einen Verstoß gegen eine konventionelle Regel mit einem solchen gegen eine – nach Turiel (1983) – moralische Regel entpuppt sich, unter Berücksichtigung der dramaturgischen Ebene (Goffman 2017), als eine Störung der Familienaufführung durch Verletzung der Gehorsamserwartung, der als die Elternperson in ihrer mächtigeren Rolle missachtende Provokation erlebt wird (siehe auch Frage II.III). Es zeigen sich verschiedene Spielarten der Rollen in den Inszenierungen der Familienmitglieder, die von unbewusst bis strategisch, von zynisch bis aufrichtig, von offen bis verdeckt variieren. Es ist daher auch zu fragen, ob nur im Hinblick auf eine soziale Rolle als ‚moralisch integere Person' in der sichtbaren Darstellung oder eine ‚moralische Identität' insgesamt vermittelt und angeeignet wird.
Zum Verstehen innerfamiliärer Moralerziehung scheint die Einbeziehung der dramaturgischen Ebene fruchtbar und nötig. Dies wird daher auch im Rahmen der Annäherungen an die weiteren Fragestellungen praktiziert.

Auf der Beziehungsebene beschäftigt sich das Projekt mit folgenden Fragen:

Frage II.I. Welche moral- und erziehungsbezogenen – und damit auch geschlechts-, generationen- und machtbezogenen – Leit-, Selbst- und Fremdbilder der Eltern und Kinder werden sichtbar? Wie kommen die Leit-, Selbst- und Fremdbilder ggf. im Kontext von Moralerziehung in der Familie zum Tragen?

Frage II.II. Nehmen auch Kinder die Rollen von Vorbildern und Vermittlern gegenüber den Eltern im Rahmen von Moralerziehung ein?

Da die Dimensionen von Leit-, Selbst- und Fremdbildern sowie soziale Rollen eng miteinander verwoben sind, soll die Ergebnisdarstellung diesbzgl. gemeinsam erfolgen.
Moralerziehung in der Familie, im Kontext von als moralisch – im Sinne von als universal und unparteilich laut den Befragten – geltenden Regeln, zeigt sich in den Momentaufnahmen der MoKKiE-Studie als Familieninszenierung ihrer Rollen auf der Basis von Leit-, Selbst- und Fremdbildern, wobei letztere auch in der Aufführung selbst hergestellt und weiterentwickelt

werden. Die Familienmitglieder spielen ihre Rollen – auch aus der Innensicht des Ensembles – mehr oder weniger überzeugend. Die Leit-, Selbst- und Fremdbilder der Kinder und der Eltern stellen sich laut den Befragten wie folgt dar:
Kinder werden – losgelöst von konkreten Personen – allgemein als moralisch gut gezeichnet. Gleichzeitig wird ihnen ein graduelles Noch-Nicht-Können im Kontext der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' zugeschrieben, z.T. aber auch ein Noch-Nicht-Können bzgl. des Brechens moralischer Regeln. Hier und bzgl. weiterer Faktoren wie Geschlecht, Alter, Charakter, Sternzeichen sowie Körper resp. Gefühl vs. Geist werden z.T. moralbezogene Zuschreibungen und Stigmatisierungen vorgenommen, die als – und mit den – wahrgenommene(n) Ressourcen, z.T. in Kombination mit moralbezogenen Fehlerverstetigungen (siehe Frage II.IV.), in den Familien wirksam werden können. Etwa zeigen sich auf Leit-, Selbst- und Fremdbildern basierende Unterschiede in den Verantwortungsübernahmeerwartungen gegenüber – sowie Pauschalverurteilungen von – Kindern durch die Eltern, besonders, aber nicht nur im Kontext von Geschwisterkonflikten. Allerdings beinhalten diese Zuschreibungen oftmals nur Vorurteile oder Offensichtliches.
Insgesamt handelt es sich bei Pauschalverurteilungen im Kontext der Akteursbilder genau um das Gegenteil rationalen und unparteilichen Problemlösens im Sinne einer vollen Identität, welches damit zum einen vorgelebt wird, zum anderen dominiert potentiell im Fall solcher als ungerecht wahrgenommener Pauschalurteile diese Ungerechtigkeit als Situationsdefinition und verhindert so tendenziell, wie die Momentaufnahmen indizieren, ein Einlassen des Stigmatisierten auf moralbezogene Vermittlungstätigkeiten.
Ressourcen, Strategien und Regelbrüche vermeintlich Ohnmächtiger, häufig jüngerer, weiblicher Geschwister bleiben nicht selten unbemerkt, wenn diese ihre Rolle – etwa vor den Eltern im Geschwisterstreit – überzeugend inszenieren. Ungleiche soziale Ressourcen, besonders auf der emotionalen Ebene, wirken in manchen Familien einer Aufdeckung und Beseitigung von Parteilichkeit entgegen. Aber auch eher negative moralbezogene Fremdbilder verhindern nicht in allen Fällen ein situationsspezifisches, möglichst unparteiisches Prüfen der Konfliktlage.
Das Bild der Eltern der Untersuchung wird von ihren Kindern i.d.R. als weitgehend regelkonform bzgl. moralischer Regeln skizziert, obgleich fast durchgängig auf Nachfrage Verstöße gegen solche Regeln durch die Eltern erzählt werden. Dies könnte mit der Zuschreibung der sozialen Rolle als ‚moralisches Vorbild' zusammenhängen. Die Aufführung der Rolle des moralischen Vorbilds und der vermittelnden Person in der Familie obliegt im Sollen laut den an der Studie teilnehmenden Personen vorrangig den Eltern gegenüber den Kindern, wobei der nötige Aufführungsrahmen von manchen Befragten eingegrenzt wird auf ein Vorleben in der Interaktion zwischen den Eltern oder eine Simulation von Regelgleichheit vor den Kindern. Kinder dürfen und sollen zwar z.T. laut den Befragten Vorbilder und Vermittler mit Blick auf Geschwister, Gleichaltrige oder für die Allgemeinheit durch das Handeln nach moralischen Regeln darstellen. Das Aufführen einer solchen Rolle gegenüber den Eltern hingegen stört potentiell die Aufführung der mit der Elternrolle verbundenen Leitbilder der vermittelnden Person und des moralischen Vorbilds, die dann situativ von den Kindern anstelle der Eltern eingenommen und ein Defizit auf Seiten des Elternteils mindestens unterstellt wird. Eine solche Störung und alles, was damit in Verbindung stehen kann – wie z.B. das Eingestehen eines moralbezogenen Fehlers auf Seiten der Eltern resp. entsprechende Entschuldigungen – wird z.T. – ausschließlich – auf der Hinterbühne erlaubt, auf der Vorderbühne geleugnet. Sie kann auch auf der Vorderbühne legitimiert werden, etwa indem in der Aufführung nicht bei einem moralbezogenen Defizit des Elternteils verharrt wird, sondern die Vermittlungstätigkeit des Kindes auf die erfolgreiche Er-

ziehung des Elternteils zurückgeführt und so als insgesamt erfolgreiche Elternrolle inszeniert wird. Obgleich weder eine Vorbild- noch eine Vermittlerrolle bzgl. der Eltern einem Kinderleitbild zugeschrieben wird, werden in der Studie auch Kinder gegenüber ihren Eltern explizit oder implizit vermittelnd tätig, auch gerichtet auf moralbezogene Aneignung.
Aufführungen der Eltern als moralische Vorbilder werden aber in der Momentaufnahme der Studie nicht nur durch ihre Kinder gestört, sondern auch durch die Eltern selbst, indem sie ihrer Rolle zuwider handeln. Hintergrund ist laut den Befragten häufig, aber nicht immer, mangelnde Kontrolle über die eigene Person, wobei situativ u.a. an Schnittstellen von Familie zur Außenwelt, z.B. im Kontext der schulischen Hausaufgaben – verbunden mit entsprechenden Rollenerwartungen auch an den betreuenden Elternteil – und im Übergang der Eltern von der Berufstätigkeit in die Familie ohne legitimierte Pause, großes Konfliktpotential besteht. Oftmals handelt es sich aber den Daten zufolge nicht nur um situative Ausnahmeerscheinungen, sondern um als ein Nichtkönnen beschriebene Konfliktbearbeitungsmuster der Eltern. Diese setzen, wie gezeigt, vielfältige Mittel ein, um einen zu moralbezogenen Regelbrüchen führenden Kontrollverlust zu vermeiden. Ebenso werden manche solcher Regelverstöße, v.a. Lügen, z.T. als pädagogisch förderlich gerechtfertigt, aber auch als Mittel zum Zweck durch Befragte entlarvt. Ferner zeigen sich elterliche Handlungen, die – logisch betrachtet – verschiedene Spielarten einer Verkehrung von Regelgleichheit darstellen.
In einem Drittel der Familien wird körperliche Gewalt der Eltern gegenüber ihren Kindern geäußert – wobei sich keine geschlechtsspezifischen Häufigkeitsunterschiede bei den Akteuren zeigen. In einem Fall wird jedoch ein Zusammenhang zum Vaterbild durch den befragten Vater hergestellt und die schlagende Grenzaufzeigung, die aber nur die vordergründige Aufführung vor dem etwas verdeckter liegenden, geschlechtsbezogenen Machtspiel zwischen Vater und Sohn darstellt, als vermeintliche Vater- und Erziehungspflicht zu legitimieren versucht.
Weitere Ergebnisse zu den Rollen, Leit-, Selbst- und Fremdbildern der Familienmitglieder im Kontext von Moralerziehung werden im nächsten Punkt mit Blick auf Macht dargestellt.

Frage II.III. Wie zeigt sich Macht in der Moralerziehung in den Familien aus dem Betrachtungswinkel der Studie?

Die Untersuchung nimmt v.a. bestimmte Teilaspekte von Moralerziehung in den Blick, nämlich Eltern-Kind-Beziehungen, Leit-, Selbst- und Fremdbilder der Familienmitglieder sowie moralbezogene Regelbrüche. Unter dieser Ausrichtung sind die folgenden Machtaspekte mit dem Hauptfokus auf Vorrechte sichtbar geworden:
Leit-, Selbst- und Fremdbilder basieren, wie gezeigt, z.T. auf Ressourcen und Ressourcenwahrnehmung, wobei mit Blick auf Geschwister tendenziell die als mächtiger wahrgenommene Person durch die Eltern vom Machtmissbrauch abzuhalten versucht wird, auch wenn ein solcher gar nicht stattgefunden hat.
Sowohl stark moralabträglich als auch besonders moralzuträgliche Etikettierungen können in den Familien zur Unterdrückung der betreffenden Personen eingesetzt werden, ohne dabei notwendigerweise die Familieninszenierung zu stören. Moralbezogene Selbst- und Fremdbilder werden hier teilweise – bewusst oder unbewusst – missbraucht, um anderen Rechte – etwa eigentlich als rollen- und aufführungsimmanent definierter Mitbestimmung – abzusprechen und sich selbst oder anderen Vorrechte zu verschaffen.
Weiterhin wird offenbar, dass nicht nur Personenkontrastierungen als moralbezogen ungleich mit der Unterdrückung einzelner oder Gruppen einhergehen können – wie z.B. im Fall Callweit –, sondern auch die Darstellung von Gleichheit der Personen über Gleichwürdigkeit hin-

aus und der Versuch der Ermöglichung der Herstellung eines positiven Selbstbildes auf dem Rücken anderer – wie im Fall Jenner. Hier wird versucht, Gleichheit im Rahmen moralbezogener Regelungleichheit aufzuführen.

Der Rolle als moralisches Vorbild entgegenstehende Leitbilder, besonders ein patriarchalisches Vaterleitbild, sowie Macht- und Anerkennungskämpfe werden insgesamt als bedeutende Hintergrundfolie für moralbezogene Regelbrüche deutlich. Als Schnittstelle von Inhalts- und machtbezogener Beziehungsebene zeigen sich Vorrechte, wobei diese inhaltlich dem Gegenstand von Moralerziehung entgegenstehen. Vorrechte werden sowohl offen – etwa auf der Basis eines patriarchalischen Leitbilds vom Akteur als legitim anerkannt antizipiert –, aber auch heimlich gefordert und gelebt, was zu offenen oder verdeckten Konflikten in der Familie führen kann. Aber auch der Druck der erfolgreichen Aufführung einer Rolle – z.B. als erfolgreicher Schüler, als Mutter oder Vater etwa im Kontext von Erziehung, Gehorsam, Hausaufgabenbetreuung für den Schulerfolg des Kindes – prädestiniert potentiell moralbezogene Regelverstöße im Kampf um Macht und Anerkennung nach innen – also in der Familie – und außen. Es zeigen sich Teufelskreise im Wechselspiel von moralbezogenen Regelbrüchen zur Anerkennungsgewinnung auf der einen, und Missachtung auf der anderen Seite. Der Missachtung wird wiederum mit moralbezogenen Regelbrüchen begegnet.

Es wird also um Macht und Anerkennung gekämpft, wobei die Ressourcen z.T. sehr unterschiedlich verteilt sind. Im Geschlechtervergleich der Eltern der Studie liegt das familienzeitliche Kapital bei den Müttern, was mit einem familienbezogenen Mehrwissen und oftmals mit tieferen Familienbeziehungen, des Öfteren auch mit einer größeren Entscheidungsmacht in diesem Rahmen in Verbindung zu stehen scheint. Eine Weltenvermittlung und Partizipation durch den Vater kann von beiden Elternteilen verhindert werden, auch die Kinder können hier ihren Part beitragen. Die Daten weisen darauf hin, dass niedrige Partizipation am Familienleben und von den anderen Familienmitgliedern als illegitim betrachtete Vorrechtsäußerungen eine Außenseiterrolle in der Familie und die Aberkennung der Erzieherrolle im Fall der Väter vermutlich begünstigen, wobei es sich z.T. auch um einen mehr oder weniger freiwilligen Verzicht zu handeln scheint.

Teilweise werden die Vorrechtsrollen als legitim von den Kindern wahrgenommen und angeeignet. Es deutet sich an, dass auch verschleierte Vorrechtsäußerungen wirksam werden und zur Generierung einer heimlichen Familienpraxis führen können, die Moralerziehung entgegenwirkt.

In den Fallanalysen wird klar, dass auch in Familien, in denen Gehorsam der Kinder gegenüber den Eltern eine zentrale Rolle spielt, dennoch moralbezogene Regelgleichheit als Ideal ‚aufrichtig' (vgl. Goffman 2017) inszeniert werden kann, sowie dass das Ideal der Gleichberechtigung z.T. mit umfassenden Vorrechtsäußerungen aufzuführen versucht wird. Während offene, nicht als legitim anerkannte Forderungen nach Vorrechten resp. entsprechende Tätigkeiten die Darstellung stören, ist dies im Fall ihrer Anerkennung oder Verschleierung nicht unbedingt der Fall. Allerdings birgt ein eher stark machtstrukturiertes Familiengefüge mit entsprechenden – moralbezogener Regelgleichheit entgegenstehenden – Rollenerwartungen die Gefahr, dass zur Erhaltung der mächtigeren Rollen der Eltern bzw. eines Elternteils nötige Machtdemonstrationen zu Konflikten mit der Rolle als moralisches Vorbild führen. Es zeigt sich jedoch, dass verdeckte, z.T. strategische, v.a. auch verbale Unterdrückungspraktiken in als ‚gleichberechtigt' inszenierten Familien mindestens genauso problematisch mit Blick auf Moralerziehung sein können, insofern sie der Herstellung einer Balance zwischen der individuellen und den gemeinschaftlichen

Ebenen von Identität (vgl. GIG) sowie der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition des rationalen und unparteilichen Problemlösens im Sinne einer solchen Identität entgegenwirken kann.

Frage II.IV. Wie wird mit moralbezogenen Regelverstößen in den Familien mit Blick auf Moralerziehung umgegangen?

Verstöße gegen von den Befragten als allgemeingültig betrachtete Regeln werden in den Familien oft, aber nicht immer als Fehler in den Interviews und Familiengesprächen durch eine oder mehrere Personen gedeutet erzählt. Eine Fehlerlegitimation kann auch laut Daten mit der jeweiligen Rolle in Verbindung stehen. Hier zeigen sich unterschiedliche Fehlerkulturen in den Familien, die sich im Rahmen der Daten an folgenden Dimensionen aufspannen lassen:
Fehlerbilder in der Familie können an Perfektionismus ausgerichtet sein oder aber an menschlicher Fehlbarkeit. Weiterhin werden Unterschiede in der Inszenierung von Fehlerverantwortung deutlich: Z.T. werden Fehler gar nicht als solche aufgeführt und wenn sie aufgeführt werden, kann die Verantwortung vom Handelnden dafür übernommen werden oder aber ganz oder partiell an den Interaktionspartner oder Dritte abgegeben oder äußeren Gegebenheiten zugeschrieben werden, wobei z.T. als situative Prüfsteine die Kriterien der Willens- und Handlungsfreiheit, Absicht, Zurechnungsfähigkeit und Vorhersehbarkeit eines Schadens (vgl. Auhagen 1999) herangezogen werden, aber etwa auch Akteursbilder können eine Basis sein. Es wird deutlich, dass ohne Fehlerinszenierung und -verantwortungsübernahme moralischer Regelverstöße Potential zur vermittelten Aneignung entgegen einer nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' besteht. Weiterhin werden in manchen Familien Fehler tendenziell nach entsprechender Bearbeitung verziehen, in anderen vergangene Fehler immer wieder in Konflikten vorgeworfen. Es deuten sich Fehlerverstetigungen in den Akteursbildern an. Hinweise zeigen sich auf die Importanz von (wahrgenommener) Anerkennung resp. Missachtung der Akteursperson in der Fehlerinteraktion, nicht nur als eine der Dimensionen von innerfamiliären Fehlerkulturen, sondern möglicherweise als verbindendes Element der Dimensionen insgesamt. Es wird ferner deutlich, dass zwischen akteursbezogen homogenen und heterogenen Fehlerkulturen auf transindividueller Ebene zu differenzieren ist.

E Ertrag

Nun gilt es, herausgearbeitete Ergebnisse verknüpfend systematisiert in einem Gesamtzusammenhang an die theoretischen Vorüberlegungen zurückzubinden. Dies soll im Kapitel 15 geschehen, woraufhin die Arbeit bilanziert und ein Ausblick gegeben wird (Kapitel 16).

15 Synthese der Ergebnisse in der theoretischen Rückbindung: Moralerziehung in der und als Familienaufführung

Das in Rückbindung der empirischen Ergebnisse an die theoretischen Vorüberlegungen entworfene Modell von ‚Moralerziehung in der und als Familienaufführung' wird in Abb. 7 graphisch veranschaulicht und nun beschrieben.

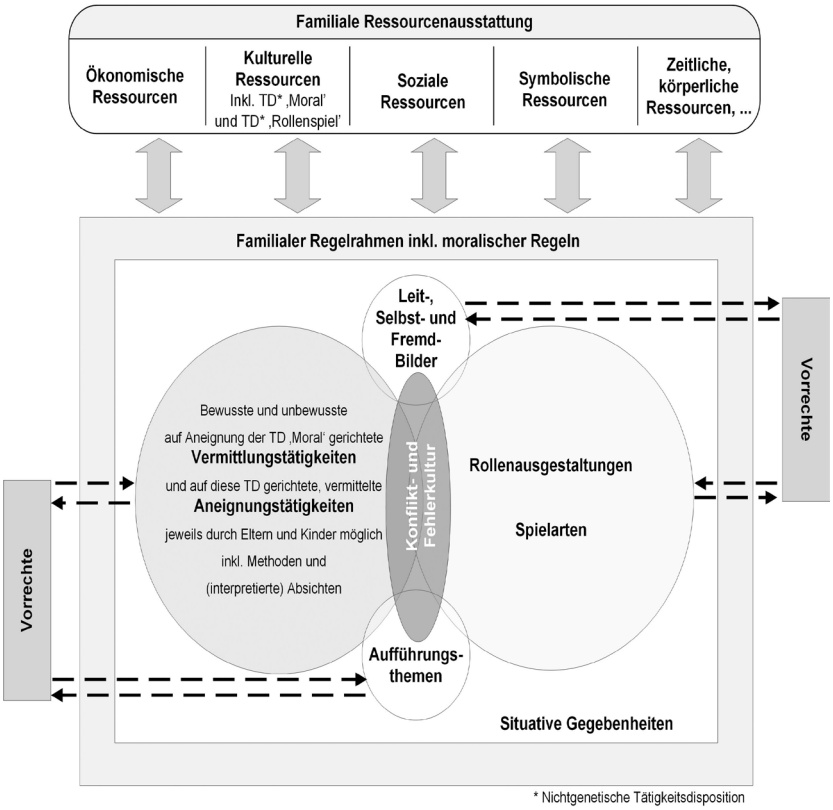

Abb. 7: Moralerziehung in der und als Familienaufführung (eigene Darstellung)

In der Fokussierung der Untersuchung auf Akteursbilder, also Leit-, Selbst- und Fremdbilder der interagierenden Familienmitglieder im Kontext von Moralerziehung, zeigt sich Moralerziehung im Rahmen einer Inszenierung von Familie. Das heißt situativ werden innerfamiliäre – z.T. auch andere – Rollen aufgeführt, in der Familienaufführung aktualisiert und ggf. modifiziert und so eine mehr oder weniger ausgeprägte Familienidentität hergestellt sowie an den persönlichen Identitäten gearbeitet – auf die symbolisch geäußerte Leit-, Selbst- und Fremdbilder Hinweise liefern –, auch mit Blick auf Moral.

Ähnlich dem Modell der Transmission von kulturellem Kapital von Anna Brake und Peter Büchner (2003, S. 628) stellen sich auch in der vorliegenden Studie Ressourcen in der Familie im Anschluss an Bourdieu (1983, 2003; vgl. auch Gugutzer 2015) als ein bedeutendes Basismoment von Moralerziehung in der Familie dar. So fußen moralbezogene Akteursbilder in den Familien nicht nur auf einer wenigstens in Teilen bereits vorhandenen und sich in der Interaktion entwickelnden, nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' der einzelnen Familienmitglieder resp. wie diese vom jeweiligen Akteur interpretiert und beurteilt wird, sondern stehen auch in Zusammenhang mit anderen oder darüber hinausgehenden, viel oder wenig vorhandenen Ressourcen, etwa körperlicher und geistiger Natur oder ökonomischen Ressourcen, die dem Besitzer potentiell Macht und damit auch Machtmissbrauch ermöglichen oder auch verhindern. Ressourcen der Akteure in der Familie werden jedoch nicht immer von allen gleichermaßen wahrgenommen. Sie bleiben z.T. dem ein oder anderen Akteur verborgen, was unpassende Selbst-, v.a. aber Fremdbilder begünstigt sowie oftmals Divergenzen zwischen den Selbst- und Fremdbildern bzgl. desselben Familienmitgliedes. In der Interaktion und damit auch im Rahmen von Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten wird auf diese Akteursbilder als Basis zurückgegriffen, diese aber auch z.T. als Pauschalisierungen ohne näheres Betrachten der jeweiligen Situationen vorurteilend eingesetzt. Etwa im Kontext von Partizipation am Familienleben zeigt sich das Delegationsprinzip von Ressourcen in der Familie: Wenig Zeit – in der vorliegenden Untersuchung der Väter – in der Familie geht zunächst mit einem Ressourcennachteil bzgl. des Wissens im Rahmen des Familienalltags einher, der in Zusammenarbeit mit anderen Familienmitgliedern in gewissem Maße ausgeglichen werden kann, wozu also innerfamiliäre, soziale Ressourcen nötig sind. Findet keine oder kaum derartige Weltenvermittlung als wichtiger Part des Doing Family insgesamt statt, kann dies wiederum soziale und symbolische Ressourcen des betreffenden Vaters in der Familie verringern. Dies kann – in der Studie stets in Kombination mit Vorrechtsäußerungen durch den jeweiligen Vater auftretend, die von den Kindern als illegitim betrachtet werden – sogar so weit gehen, dass der Vater nicht mehr in seiner Rolle als Erzieher anerkannt wird. Es hat nicht jeder gleichermaßen Ressourcen in der Familie um moralerzieherisch auf eine Aneignung von ‚Moral' der anderen Familienmitglieder hinzuwirken, wie es sich auch noch im Laufe der weiteren Erörterungen zeigt.

Die Familienaufführung erfolgt ressourcenbasiert insgesamt innerhalb oder z.T. außerhalb eines familiären Regelrahmens, der in seinem Inhalt, Umfang, seiner Präsenz, Komplexität und Flexibilität von Familie zu Familie variiert und in den Familien der Studie stets auch explizit oder implizit als allgemeingültig betrachtete, soziale Regeln enthält. Bzgl. letzteren bestätigt sich der in anderen Studien (z.B. Turiel 1983) festgestellte Minimalkonsens im Abstrakten. Auf der Hinterbühne (vgl. Goffman 2017) gilt z.T. ein anderer Regelrahmen, etwa bzgl. Konventionen, und ein anderer rollenspezifischer Handlungsrahmen bzw. werden manche Rollen hier im Gegensatz zur Vorderbühne schon oder nicht (immer) aufgeführt. Die Rolle der vermittelnden Person wird von den Eltern, auf der Vorderbühne – den Indizien zufolge besonders, aber nicht nur vor außerfamiliärem Publikum – nicht von den Kindern erwartet. Vermittlungstätigkeiten

von den Kindern mit Blick auf Aneignungstätigkeiten der Eltern werden tendenziell als illegitim betrachtet, auf der Hinterbühne scheinbar leichter, aber auch hier nicht immer ermöglicht. Diese Rollenzuschreibungen mit der Idee, dass nur Eltern ihren Kindern bei der Aneignung der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' unterstützen sollen, Kinder dies umgekehrt eher nicht offen dürfen – was in Verbindung zur Eltern zugeschriebenen Rolle des ‚moralischen Vorbilds', also einem gewissen Perfektionsanspruch, sowie Macht und Anerkennung steht (siehe unten: Fehlerkultur) –, schränken Moralerziehung in Familien also potentiell ein. Dennoch wird klar, dass nicht nur Eltern, sondern auch Kinder vermittelnd mit Blick auf die Aneignung einer nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' gegenüber ihren Eltern tätig werden.

Der transindividuelle Regelrahmen der Familie ist nicht notwendigerweise identisch mit dem persönlichen der einzelnen Familienmitglieder. Auch wenn Rollen mit ihren sozialen Erwartungen an den Akteur herangetragen werden, muss er diese nicht unbedingt anerkennend in seine moralbezogene Identität aufnehmen (vgl. GIG). Leit-, Selbst- und Fremdbilder können Rahmenüberschreitungen beinhalten. Beispiele sind moralabträgliche Selbst- und resp. oder Fremdbilder, etwa im Fall von Carsten Callweit, der aus Sicht der Eltern durch Aggressivität den Regelrahmen überschreitet. Aber auch Leitbilder können derartige moralbezogene Überschreitungen des familiären Regelrahmens beinhalten wie im Fall von Herrn Schaller, der sich im Rahmen eines patriarchalischen Vaterbilds die Entscheidungsmacht über seine Familie mit Vorrechten wünscht, aber nicht erhält, z.T. fordert und darauf basierend gegen ein grundlegendes innerfamiliäres Aufführungsthema, nämlich ‚Gleichberechtigung', zu inszenieren versucht. Seine symbolischen Äußerungen auf der Basis dieses Leitbilds werden von den anderen Familienmitgliedern als illegitim betrachtet und gehen entsprechend moralbezogen negativ in das Fremdbild der anderen Familienmitglieder von ihm ein. Aus Sicht aller Familienmitglieder liegt eine Sollen-Sein-Differenz vor, aber inhaltlich konträr bzgl. der Fremdbilder und des Selbstbilds.

Leit- und Akteursbilder sowie die wahrgenommenen Ressourcen bilden die Basis von Rollenausgestaltungen. Beispielsweise kann die Vaterrolle ausgestaltet werden im Kontext der Rolle als Mann, als Familienoberhaupt, Erzieher, möglicherweise konkreter als moralisches Vorbild, Grenzsetzer usw. Für die Ausgestaltung können diesbezügliche, gesellschaftliche, aber auch milieu- und gruppenspezifische sowie persönliche Leitbilder zur Orientierung oder Abgrenzung genutzt werden. Etwa deuten die Daten der Untersuchung darauf hin, dass ein patriarchalisches Vaterbild nach wie vor in den Köpfen mindestens der Eltern vorhanden ist, selbst dann, wenn es als Antibild betrachtet wird (vgl. dazu auch Witzke 2012). Bei Abgrenzung davon muss die Rolle anders ausgestaltet werden, wobei ein entsprechendes Leitbild z.T. erst generiert werden muss (vgl. auch Iwen 2014), was aber nicht immer gelingt, wie der Fall von Vater Wagner zeigt.

In diesem Kontext tritt als weitere Ressource das Wissen, Wollen und Können, das für eine Aufführung der Rolle benötigt wird bzw. für diese förderlich ist, im Sinne einer nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition (TD) gemäß Sünkel (2013) in Erscheinung: Es ist also zu fragen, ob der Akteur etwa explizit oder implizit weiß, wie man die Rolle – etwa als moralisches Vorbild – überzeugend spielt, er sie spielen und das Publikum überzeugen möchte, weiterhin, ob er über die nötigen Kompetenzen für die überzeugende Aufführung der Rolle in der jeweiligen Situation verfügt (vgl. Goffman 2017). Die nichtgenetischen Tätigkeitsdispositionen ‚Moral' und ‚Rollenspiel' – letztere variiert inhaltlich von Rolle zu Rolle – überlappen etwa mit Blick auf die Rolle als moralisches Vorbild. Erziehungsgegenstand von Moralerziehung ist jedoch nicht einfach die Fähigkeit, Moral adäquat aufzuführen und so gesellschaftlich angepasst eine Rolle zu inszenieren, sondern vielmehr ist die Aneignung der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' mit der Identität des Akteurs verbunden. Allerdings wird deutlich, dass u.a. manche

Rollen bzw. Rollenausgestaltungen und Leitbilder eine solche Aneignung und Performanz begünstigen, andere ihr zuwider laufen. Vorrechte werden hier gefasst als vermeintlicher Anspruch auf Übertretung von vom Akteur bzw. der Gruppe als allgemeingültig anerkannte Regeln, die nicht durch Ausrichtung auf eine höhere Gemeinschaft rational erklärbar sind, sondern mit einer Imbalance der zwischen eigenen und den Interessen anderer im Sinne Meads einher gehen (vgl. GIG). Bzgl. solcher Vorrechte, etwa mit Blick auf die Akteursabsicht oder Methoden (siehe unten) – und damit entgegen per definitionem gleicher moralischer Rechte und Pflichten, die auch wiederum in inkorporierter Form Teil der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' der einzelnen Familienmitglieder sein können –, zeigen sich verschiedene Legitimitätsrahmungen und Praktiken:

a) Rollenspezifisch – mindestens von einem Akteur – explizit oder implizit als legitim betrachtete Vorrechte, die offen aufgeführt werden, wie z.B. im Rahmen eines patriarchalischen Vaterbilds von Herrn Adelt, oder aber auch (teil)verdeckt etwa für das „Sorgenkind" Jana Jenner in der Rolle als ‚normal' resp. ‚gleich' mit mindestens ihrer Schwester Judith. Selbst wenn Vorrechte in der einen Rolle zugestanden werden, können Sie in der Aufführung mit einer oder mehreren anderen (Sub-)Rollen kollidieren und doch als illegitim in der Situation betrachten werden. In der Untersuchung zeigen sich Hinweise auf Aneignung solcher rollenspezifischen Vorrechtshaltungen, etwa im Kontext von Geschlecht.
b) Rollenspezifisch als illegitim betrachtete Vorrechte, also solche, die sich Akteure etwa außerhalb der Elternrolle ohne ihre Kinder als Publikum herausnehmen, aber innerhalb dieser sie diese als falsch betrachten und daher in der Aufführung vor den Kindern derartige moralbezogene Regelübertretungen nicht praktizieren, also solche außerhalb der Aufführung praktizieren, aber in der Aufführung zu verbergen oder vermeiden versuchen. Aber auch in der Inszenierung der Rolle, in der diese Vorrechte als illegitim betrachtet werden, werden sie z.T. praktiziert, wie das Verstoßen gegen die Pflicht des Schutzes – nicht nur unbedingt des Akteurs selbst, sondern auch der anderen Verkehrsteilnehmer – durch das Nicht-Aufsetzen des Fahrradhelms durch Herrn Callweit. Doch selbst wenn die Vorrechtsäußerungen zunächst verborgen bleiben, besteht stets die Gefahr der Enttarnung, mit Goffman (2017) auch durch symbolische Äußerungen, die sich der Kontrolle des Akteurs entziehen.
c) Vorrechte können auch insgesamt, also rollenunabhängig und damit besonders identitätsrelevant als illegitim betrachtet werden. Statt einem Verzicht auf Vorrechtshandlungen werden hier, wie bereits im Kontext der Aufführungsthemen erwähnt, z.T. auf einer zweiten, verdeckten Ebene, z.T. rollenunabhängig, gegen die Aufführung Vorrechte symbolisch geäußert und gelebt im Sinne einer heimlichen Familienpraxis, wie im Fall Familie Naser.

Ein Fall, in dem moralbezogene Regelgleichheit in keiner Weise explizit oder implizit aufzuführen versucht wird, existiert in der Studie laut den Daten auf der Familienebene nicht.

Diese vorrechtsbezogenen Legitimitätsrahmungen und -praktiken zeigen sich z.T. jedoch bereichsspezifisch – was ein aktuelles Problem der Moralforschung, etwa im Rahmen des Happy-Victimizer-Phänomens im Erwachsenenalter darstellt (vgl. z.B. Heinrichs/Minnameier u.a. 2015). Die Möglichkeit, sich nicht nur Vorrechte zu wünschen, sondern auch tatsächlich zu praktizieren, steht in Zusammenhang mit der Ressourcenverteilung in der Familie. Teilweise werden auch Akteursbilder strategisch zur Unterdrückung einzelner oder mehrerer Familienmitglieder eingesetzt.

Je nach Situationsdefinition kann moralbezogene Regelkonformität in der Aufführung im Fokus stehen oder auch nicht. Die Mitglieder des Ensembles, aber auch des Publikums sind sich nicht immer bzgl. des Aufführungsthemas einig; es können mehrere Aufführungsthemen und

diesbezüglich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorliegen. Etwa ist es möglich dieselbe Situation vorrangig basierend auf einem Versprechen, einem Verbot der Eltern oder einem Gesetz zu interpretieren oder auf der Basis mehrerer dieser Themen – die unterschiedlich gewichtet werden können –, wie im Fall der ersten Vignette der Studie exemplarisch sichtbar wird oder auch bei der Interpretationskluft in Situationen, in denen Kinder – zunächst – heimlich nicht ihre Zähne putzen, als Machtspiel oder Lüge. In der Aufführung kommt eine ressourcenabhängige Definitionsmacht zum Tragen, die aber nicht unbedingt von allen einzelnen Akteuren tatsächlich geteilt wird. Weiterhin ist es möglich, dass dasselbe Thema in einer Familie auf mehreren, z.T. widerstreitenden Ebenen, etwa bzgl. des Regelrahmens, inszeniert wird, die – bewusst oder unbewusst – offen oder verdeckt aufgeführt werden. Ein Beispiel ist Familie Naser mit dem Aufführungsthema „Lügen", welches offen als Verstoß gegen eine moralische Regel mit Vertrauensverlust und negativen Fremdbildern als Konsequenz performt wird, im Verborgenen jedoch als passende Handlungsstrategie. In der Interpretation der Studie wird dies als heimliche Familienpraxis bezeichnet. Differente Situationsdefinitionen (vgl. Thomas 1928; 1965) bedeuten unterschiedliche Problemstellungen im Sinne Meads und erschweren eine symbolische Überbrückung zur Herstellung einer gemeinsamen Situation, Perspektivenübernahme und intendiert-passende Vermittlungstätigkeiten (vgl. PS), werden in den Daten aber auch strategisch für die Durchsetzung von Vorrechten erzeugt und genutzt, was etwa im Rahmen der Fehlerkulturen sichtbar wird.

Vermittlungstätigkeiten, gerichtet auf die Aneignung der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral', sowie entsprechende, vermittelte Aneignungstätigkeiten erfolgen in der Familienaufführung auf der Basis einer oder mehrerer Rollen der einzelnen Akteure des Ensembles. Diese Rollen können unterschiedlich in der Familie aufgeführt werden. Damit ist nicht nur die Abhängigkeit von diversen Variablen wie situative Gegebenheiten (z.B. Kulisse und Requisiten; diese können raumzeitlich arrangiert werden, vgl. Goffman 2017), Aufführungsthema usw. gemeint, sondern unterschiedliche Spielarten: Der Akteur spielt mit Goffman (2017) seine Rolle überzeugend vor sich und dem Publikum oder nicht, er kann dies unbewusst oder bewusst, sogar strategisch tun, weiterhin sichtbar oder auch z.T. verborgen, sofern dies seine jeweils für die Aufführung nötigen nichtgenetischen Tätigkeitsdispositionen, die situativen Gegebenheiten usw. zulassen. So läuft etwa eine zynische Darstellung der Rolle als ‚moralisches Vorbild' stets Gefahr, enttarnt zu werden und kann so potentiell zur Generierung heimlicher Familienpraxen und zur nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' entgegenstehenden Aneignungsprozessen beitragen. Es zeigen sich in der Studie auch unsichere Spielarten, etwa weil der Akteur zwar entschieden hat, wie die Rolle nicht ausgestaltet werden soll – z.B. so, wie die eigenen Eltern es in ihren Familienaufführungen getan haben –, aber ihm z.T. unklar ist, wie sie passender ausgestaltet werden kann. Aber auch Rollenkollisionen[108] oder Kollisionen zwischen der Identität des Darstellers und einer Rolle können hier von Bedeutung sein. Es handelt sich dabei stets um Interessenskonflikte innerhalb einer Person oder zwischen mehreren – also um genau das, was nach Mead mittels rationalem und unparteilichem Problemlösen im Sinne einer vollen Identität bearbeitet werden soll –, die dann auf die Akteursbilder in der Situation sowie die moralbezo-

108 Uta Gerhardt (1971) kategorisiert Situations-, Positions- und Statusrollen. Bei unvereinbaren Erwartungen auf der Basis solcher unterschiedlicher Rollen handelt es sich ihr zufolge um Inter-Rollenkonflikte, etwa als Vater und Polizeibeamter. Bei Intra-Rollenkonflikten hingegen konfligieren Erwartungen mit Blick auf dieselbe Rolle (zur Kritik vgl. z.B. Haug 1994, Michaelis 2009, Müller 2015). Im Rahmen dieser Arbeit soll diesbezüglich jedoch im Rahmen von Meads Theorie geblieben werden.

gene Identität des Akteurs insgesamt wirken. Die Frage ist, ob dies im moralbezogenen Regelrahmen gelingt.

Auch Vermittlungs- und möglicherweise Aneignungstätigkeiten liegen teilweise außerhalb des Regelrahmens und werden z.T. als moralbezogene Vorrechte symbolisch geäußert. Dies kann sich beispielsweise auf das Motiv des Akteurs beziehen. Die Akteursabsicht ist zwar nach Sünkel kein notwendiges Kriterium mit Blick auf Erziehung, aber für die Bewertung von Urteilen und Handeln bzgl. Moral im Sinne Meads (vgl. GIG; siehe Kapitel 6.1) und im Rahmen der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral', nämlich als Wollen relevant. Dies zeigt sich in der Studie etwa, wenn Herr Vogler die Zeit des Sohnes am Computer einschränkt und das Räumen des Computers des Sohnes nutzt, um selbst ohne derartige Beschränkung daran auf ebenso unnütze Art und Weise seine Zeit zu verbringen. Eine absichtliche – quasi nicht rational und unparteilich intersubjektiv legitimierbare – Übervorteilung des Sohnes wird durch diesen vermutet und die Regel, Zeit möglichst nützlich zu verbringen, sowie Herr Vogler in seiner Rolle als Erzieher in Frage gestellt. Auch der Nutzung von Vermittlungsmethoden wie Lügen, Schlagen oder verbales Demütigen stehen – je nach Definition der befragten Person – moralischen Regeln entgegen, werden ggf. also als Überschreitung des Regelrahmens gedeutet und auf der Basis des Vorlebens von Ensemblemitgliedern oder vom Publikum z.T. angeeignet, obgleich sie mit Sünkel (2013) auf Grund der Kriterien ‚gleicher gesellschaftlicher Dignität' von vermittelnder und aneignender Person sowie ‚unspezifischer Spontaneität der aneignenden Person' nicht als Erziehungsmethoden klassifiziert werden können. Es variieren darüber hinaus die Tätigkeitsdefinitionen durch die Befragten, d.h. dieselbe Tätigkeit wird von einer Person als Lügen, verbales Demütigen, Schlagen, Übervorteilen oder eben nicht bzw. ‚nicht so richtig' – z.B. ‚flunkern' statt ‚lügen' – gedeutet und evtl. auch gleichermaßen gedacht. Sie kann – etwa als Fehler – zum neuen Aufführungsthema werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Erziehungsgegenstand ‚Moral' mit Sünkel (2013), Mead (v.a. GIG) und Lind (2015) konzipiert als Wissen, Wollen und Können des rationalen und unparteilichen Problemlösens im Sinne einer vollen Identität in einem angemessenem Zeitrahmen. Ein Problem bedeutet einen Konflikt zwischen Interessen oder Werten in einer Person oder zwischen Akteuren (vgl. GIG; siehe Kapitel 6.1). Folglich stellt sich die Frage, wie in den Familien mit Konflikten umgegangen wird. Diese Frage wird in der Studie fokussiert auf moralische Regelverstöße betrachtet und damit der Blick auf eine innerfamiliäre Fehlerkultur gelenkt. Bereits im Rahmen der Typologie von Befehls- und Verhandlungshaushalten werden entsprechende Aspekte aufgegriffen. Konflikte werden hier in unterschiedlichem Maße befehlend durch die Eltern resp. verhandelnd durch alle Familienmitglieder bearbeitet, sofern sie bearbeitet werden – im Verhandlungshaushalt seien auch Tabuthemen diskutierbar (vgl. Du Bois-Reymond 1994). Im Rahmen des MoKKiE-Projekts kann weiterhin zwischen der zugeschriebenen Legitimität der Aufführung solcher Themen auf der Vorder- oder Hinterbühne unterschieden werden. Was in den untersuchten Familien in den Momentaufnahmen nicht verhandelt wird, sind moralische Regeln als solche.

Zudem werden in der Studie unterschiedliche Konfliktvermeidungsstrategien sichtbar, die sich z.T. zu einer transindividuellen, Konflikte – als Kontrast zu Frieden und Harmonie – stark ablehnenden Haltung auf Familienebene verdichten, wie in Familie Echter (vgl. Kapitel 12.2). Analog zu den in Kapitel 13 beschriebenen Fehlerbildern kann also gefragt werden, welches Konfliktbild in den Familien vorliegt resp. welche Haltung ihnen gegenüber besteht. Ein solches Konfliktbild kann in der Umsetzung u.a. die Gelegenheiten zur Aneignung der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' in der Familie stark einschränken und zu verdeckten, unbeendeten Konflikten und heimlichen Konfliktlösepraktiken führen.

Auch die im Rahmen von – unidirektionalen – Erziehungsstilen besonders relevanten Faktoren der Kontrolle und familiären Wärme finden in der Typologisierung von Befehls- und Verhandlungshaushalten Berücksichtigung. Allerdings ist hier, wie die aktuelle Erziehungsstilforschung zeigt, jeweils zu differenzieren, da es sich bei beiden Faktoren um mehrdimensionale Konstrukte handelt (vgl. Kapitel 3). U.a. die Differenzierung zwischen Verhaltenskontrolle und Autonomieunterstützung zeigt sich auch im MoKKiE-Projekt deutlich: Hier kann u.a. zwischen selbsttätige Konfliktbearbeitung ermöglichenden bzw. unterstützenden Formen unterschieden werden, Konfliktbearbeitungen durch Dritte, v.a. der Eltern in Geschwisterstreiten, sowie (zeitweise) Konfliktbeendigungen ohne Lösung durch Dritte in der Aufführung. Familiäre Wärme wurde hier v.a. in Form von Anerkennung der jeweiligen Person als essentiell für Moralerziehung deutlich, wie gleich noch näher auszuführen ist.
In der hier vorliegenden Untersuchung wird über Unidirektionalität von Erziehungsstilen hinausgegangen und der Blick auf innerfamiliäre Fehlerkulturen bzgl. moralischer Regeln gerichtet. Oser und Spychiger verstehen unter Fehlerkultur, welche sie im Schulkontext untersuchen, Folgendes:

> „Es ist damit gemeint, dass Menschen
> (a) kontrastierend mit dem Richtigen konfrontiert werden, dass sie
> (b) ein Bewusstsein der Situationen, in denen das Fehlverhalten auftritt, erhalten,
> (c) nicht von außen beschämt werden [...], sondern einen inneren Anspruch entwickeln, das Richtige zu tun,
> (d) eine Möglichkeit erhalten, die gleiche Situation zu wiederholen und auf diese Weise Sicherheit im Umgang mit dem Falschen zu erlangen“(Oser/Spychiger 2005, S. 27).

Diese Aspekte sind laut den Autoren auch auf Betriebe anwendbar. Im Rahmen des MoKKiE-Projekts zeigen sich Parallelen zu moralbezogenen Fehlerkulturen in Familien: Die Beschämungsproblematik (c) wird hier im Kontext von Anerkennung bzw. Missachtung weiter gefasst und ein Fehlerbewusstsein als Kontrast zum Richtigen in der Situation zu generieren (a und b) lenkt hier den Blick auf die Frage, ob und ggf. wie Fehler in der Familie inszeniert werden. Hier scheint in den Daten der Faktor ‚Verantwortungsübernahme‘ als bedeutsam auf. Punkt d) ist angesichts der Ergebnisse der vorliegenden Studie zu explizieren: Es reicht nicht, dass die Gelegenheit eröffnet wird, eine ähnliche Situation zu wiederholen, sondern es muss auch die Möglichkeit gegeben sein, besser resp. ‚moralisch gut‘ zu handeln und weiterhin, dass dies – oder auch nur das Bemühen darum – wahrgenommen und anerkannt wird (siehe unten). Aus der Untersuchung lässt sich also, wie in Kapitel 13 beschrieben (siehe auch Abb. 6), folgende, erste Systematik von fehlerkulturellen Aspekten in Familien herausarbeiten:
Es zeigen sich in den Familien unterschiedliche Fehlerbilder: Einem Perfektionsanspruch, demzufolge Fehler unbedingt zu vermeiden sind, steht das Bild gegenüber, dass Fehler zwar vermieden werden sollen, aber zur menschlichen Natur gehören.
Wenn eine Fehlerdeutung durch einen oder mehrere Akteure vorliegt, ist zu fragen, ob daraus auch eine Fehlerinszenierung folgt oder nicht und mindestens im zweiten Fall so explizit oder implizit Normalität resp. Legitimität der von mindestens einer Person als Fehler gedeuteten Handlung aufgeführt bzw. ein solcher Möglichkeitsrahmen der Handlungsdeutung eröffnet wird. Wird ein moralbezogener Regelverstoß als Fehler aufgeführt, bewegt sich die Darstellung von Verantwortlichkeit und Schuld zwischen den Polen der Verantwortungsübernahme sowie der Alleinschuld des Interaktionspartners bzw. Dritter, wenn nicht äußere Umstände o.ä. verantwortlich gemacht werden. Bei der Frage nach der Verantwortlichkeit, sowie der nach einer

Fehleraufführung insgesamt, deutet sich in manchen Fällen der Untersuchung ein Zusammenhang zum – in der jeweiligen Rolle als zulässig betrachteten – Rahmen an sowie damit, ob mit der Fehleraufführung und Verantwortungsübernahme eine Beseitigung der Aufführungsstörung oder eine Verstärkung vorwiegend antizipiert wird. Allerdings hat auch nicht jedes Familienmitglied gleichermaßen und in jeder Situation die Macht, sich einer Verantwortungsübernahme zu entziehen, was wiederum mit den Rollen und Ressourcen in Verbindung steht.
Eine weitere Dimension stellt die Fehlerverstetigung dar. Hier kann differenziert werden zwischen Familien resp. Akteurskonstellationen, in denen Fehler tendenziell – z.T. abhängig etwa von Einsicht und Verantwortungsübernahme – verziehen werden und anderen, in denen Fehler aus der Vergangenheit immer wieder in die Gegenwart geholt und als Fehler symbolisch geäußert werden. Fehler werden z.T. in der Studie in Selbst- und resp. oder Fremdbildern bzgl. des betreffenden Akteurs verstetigt. Im Sinne eines Lernens nicht aus, sondern der Fehler der Eltern, zeigen sich sogar Fehlerverstetigungen in Leitbildern der Kinder. Moralbezogen negativ konnotierte Akteursbilder beruhen in der Untersuchung aber nicht notwendigerweise (allein) auf moralbezogenen Regelbrüchen, sondern etwa auch auf wahrgenommenen Ressourcen, z.T. auf einer Kombination daraus. Ein Anschluss an den ‚labeling approach' ist möglich (für eine erste Übersicht vgl. z.B. Lamnek 2018) – hier werden auch die Hinweise auf Teufelskreise zwischen Missachtung, negativen, moralbezogenen Akteursbildern und moralbezogenen Regelbrüchen aus der Studie theoretisch unterfüttert. Für die Erziehungswissenschaft bedeutungsvoll sind derartige Fehlerverstetigungen sowie moralbezogen negative Akteursbilder, weil sie, so auch die Hinweise in der Untersuchung, der Aneignung der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral' potentiell entgegenwirken. Dies zeigt sich besonders, wenn solche Fehlerverstetigungen zu Pauschalurteilen führen, die von den Personen, auf die sich die Fehlerverstetigung bezieht, in den Daten dann häufig als ungerecht und Missachtung der Person erlebt werden und diesen Personen so auch keine Möglichkeit gegeben wird, Konflikte besser zu lösen, sie also in der Rolle des – z.T. bereichsspezifisch – moralbezogenen Regelbrechers zu verharren gezwungen werden. Weiterhin wird mit einer solchen Pauschalverurteilung kein rationales unparteiliches Prüfen der Sachlage vorgelebt, was wiederum angeeignet werden kann.
Als essentiell scheint der Faktor ‚Anerkennung' auf, der mindestens die Gleichwürdigkeit aller Menschen betrifft, aber auch Anerkennung als Mitglied der Familiengemeinschaft oder in einer bestimmten Rolle, wie die des Erziehers – z.T. Kombinationen daraus. Im Rahmen der Fehlerkultur ist zu unterscheiden, ob das von mindestens einer Person als moralischer Regelverstoß gedeutete Handeln missachtet wird oder die Person in einem der genannten Punkte. Während die symbolische Äußerung von Missachtung bzgl. eines moralbezogenen Regelverstoßes für eine Fehleraufführung unablässig und mit Oser und Spychiger (2005) pädagogisch sinnvoll erscheint, gilt dies v.a. nicht für die Missachtung von Personen in Form von Gleichwürdigkeitsverletzungen (vgl. auch Sünkel 2013). Missachtung als Familienmitglied, auch, aber nicht nur im Rahmen von Fehlerkultur, schlägt sich in der Studie teilweise in einer Außenseiterposition nieder, wobei es sich hier um keinen linearen, sondern um einen zirkulären Prozess handelt. Das Datenmaterial weist auf ein Auftreten von Außenseiterpositionen gemeinsam mit Narrationen von Vorrechtshandlungen bzw. mit als gehäuft erzählten Verstößen gegen moralische Regeln hin, was – mit Mead interpretiert – ein Indiz für mangelnde Perspektivenübernahme bzw. mangelnde Integration der Interessen der anderen Familienmitglieder in die eigene Identität sein könnte oder auch auf eine ‚latente Opposition' (vgl. GIG). Es scheint, wie bereits in der Theorie angenommen, für Moralerziehung und moralisches Handeln in der Familie förderlich zu sein, dass sich die beteiligten Personen mit dieser Gemeinschaft identifizieren und sich als

anerkannten Teil dieser wahrnehmen, obgleich die einzelnen Akteure von Geburt an in diverse Gemeinschaften eingebunden sind – also sich auch im Verein, Kindergarten usw. als anerkannt erleben können –, die aber erst mit zunehmendem Alter an Bedeutung gewinnen, und auch mit Blick auf einen höhere Gemeinschaft gehandelt, also auch vermittelt und angeeignet werden kann. Auf die Anerkennung bzw. Missachtung im Kontext eines moralbezogenen Fehlers wurde bereits unter dem Punkt der Verantwortlichkeit eingegangen (siehe oben). Besonders die in der Studie quasi konsensuell Eltern zugeschriebene Sollens-Rolle als ‚moralisches Vorbild' kann – u.a. in Abhängigkeit vom Fehlerbild und der Aufrichtigkeit des Inszenierungsvorhabens durch den Akteur – mit großem Druck verbunden werden und gerade auch im Rahmen von Fehleraufführungen ins Wanken geraten sowie mit Missachtung bis hin zur – in der Studie zwar nicht gesetzlichen, aber familieninternen – Rollenaberkennung als ‚moralisches Vorbild' und ‚Erzieher' gestraft werden.
Innerfamiliäre Fehlerkulturen unterscheiden sich mit Blick auf ihre akteursbezogene Homogenität bzw. Heterogenität der genannten Dimensionen, wobei das Modell keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.
Je nachdem, wie der Umgang mit moralbezogenen Regelbrüchen gestaltet und gelebt wird, kann dies entsprechend Folgen mit Blick auf Moralerziehung haben:

> „Über das Gegenteilige erkennt man, was die Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Guten sind. Aber dieses Gegenteil kann auch zerstören, verführen; junge Menschen können in seinen Abgründen verschwinden." (Oser 2005, S. 95)

So oder so wirken alle Tätigkeiten – ob regelkonform oder nicht – potentiell auf die Akteursbilder zurück und generieren wiederum eine Basis für Leit- bzw. Antibilder – etwa im Fall von elterlichen, regelverstoßenden Vermittlungstätigkeiten bzgl. der Ausgestaltung der potentiellen Elternrolle in der ferneren Zukunft – sowie für ein Portfolio an als legitim oder illegitim, – oder auch die moralische Komponente nicht wahrnehmend oder ignorierend – als passend oder unpassend bewerteten Konfliktlösestrategien.
Der Aspekt der Anerkennung kann den Indizien zufolge auch alle anderen Dimensionen des Modells von Moralerziehung in der Familienaufführung und der Fehlerkultur verknüpfend strukturieren. Anerkennung kann als Ressource genutzt werden, weiterhin zum Aufführungsthema werden. Ein erhöhtes Potential für Missachtungsdeutungen in der Situation im Rahmen der Elternrolle liegt laut Daten vermutlich in einer Rollenausgestaltung mit hohen Gehorsamserwartungen an die Kinder. Das heißt die Wertschätzung der Elternperson durch die Kinder wird an ihrem Gehorsam festgemacht. Sobald nicht gehorcht wird, kann ohne weitere Prüfung eine Missachtung der Elternperson interpretiert werden, was in den Momentaufnahmen der Studie des Öfteren mit Verstößen gegen moralische Regeln einher geht und in diesem Rahmen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse mit Blick auf Moral, tendenziell im abträglichen Sinn, indiziert werden. Das Aufführungsthema ist dabei nicht unbedingt und aus Sicht aller Akteure Gehorsam oder Respekt gegenüber dem Elternteil, sondern kann etwa auch bzgl. der eigentlichen Handlung wie einem Verstoß gegen die Tischmanieren oder Couch-Hüpfen interpretiert werden, so dass die Interaktion wenigstens partiell aneinander vorbei geht.
Ein anerkennender Umgang kann Teil des innerfamiliären Regelrahmens sein. Der Akteur kann in den Akteursbildern, in seiner jeweiligen Rolle sowie in seiner Rollenaufführung anerkannt werden, sich darin selbst anerkennen. Der Akteur kann die Rolle, die er spielen soll und die damit verbundenen Erwartungen, missachten oder anerkennen. Dies alles betrifft etwa auch die Rolle und Rolleninszenierung als Erzieher. In Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten, Ver-

mittlungsabsichten und -methoden können andere Personen anerkennen sowie anerkannt werden. Im Rahmen der innerfamiliaren Fehlerkultur ist es möglich, die Fehlbarkeit des Menschen sowie jemanden mit seinen Fehlern dennoch als liebenswerte Person anzuerkennen, außerdem zu eigenen Fehlern zu stehen, Verantwortung dafür zu übernehmen und damit den anderen anzuerkennen, ihm nichts vorzumachen, sowie die Verantwortungsübernahme anderer anzuerkennen und Fehler verzeihen zu können, eine Konfliktbeendigung anzuerkennen.
Nicht nur die Selbst- und Fremdbilder selbst, sondern v.a. darauf basierende Anerkennung erscheint als ein Schlüsselmoment von Moralerziehung. Das soeben dargestellte Modell von Moralerziehung in der Familienaufführung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich, wie bei Modellen üblich, um eine Komplexitätsreduktion, schon allein durch die Verwobenheit der Familie und Familienmitglieder mit anderen Personen, Institutionen und Gemeinschaften auf verschiedenen Ebenen.

16 Diskussion und Ausblick

Anliegen dieser Arbeit ist es, Moralerziehung inklusive Machtaspekte im Familienkern anhand symbolischer Äußerungen in der Momentaufnahme auf einer persönlichen und einer transindividuellen Ebene zu analysieren. Fokussiert wird dabei auf Leit-, Selbst- und Fremdbilder, reziproke Eltern-Kind-Interaktion und moralische Regelverstöße, mit dem Ziel, die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung voranzutreiben.

- Die Arbeit beschäftigt sich auf der ***Inhaltsebene*** zum einen mit der Differenzierung zwischen Moral und Konvention und der Tragweite von Regeldeutungen in diesem Kontext auf der Ebene aller 102 befragten Personen im Überblick.
- Zum anderen wird auf der Familienebene ein fallkontrastierender Vergleich von Familien mit unterschiedlichen Regelsystemen, auch bzgl. Moral und Konvention vorgenommen.
- Auf der ***Beziehungsebene*** von Moralerziehung werden Leit-, Selbst- und Fremdbilder von Eltern und Kindern herausgearbeitet und im Kontext von Moralerziehung untersucht.
- So wird auch gefragt, ob Kinder gegenüber ihren Eltern die Rolle von Vorbildern und Vermittlern in der Moralerziehung einnehmen.
- Ferner werden hier, unter der Schwerpunktsetzung auf Vorrechte, Machtaspekte der innerfamiliären Moralerziehung aus den Momentaufnahmen der Daten transparent gemacht und
- Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen exploriert.

Die Annäherung an die Fragestellung erfolgt explorativ in einem Wechselspiel von Theorie und Empirie. Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden mittels Leitfadeninterviews und Familiengesprächen – ergänzt durch einen Fragebogen – 24 Familien mit jeweils zwei gegengeschlechtlichen Elternteilen und deren im Haushalt lebende Kinder befragt und v.a. inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Folgenden sollen nun, nachdem die Ergebnisse als solche entlang der Fragestellung zusammenfassend aufgeschlüsselt (vgl. Kapitel 14) und in einem Modell in Rückbindung an die Theorie synthetisiert wurden (vgl. Kapitel 15), Kernergebnisse kurz diskutiert und mögliche Forschungsperspektiven sowie politische Implikationen aufgezeigt werden.

Vermittlungstätigkeiten auch durch Kinder

Der Familienkern wird im Anschluss an Hildegard Macha (1997, 2011) – in einer begrifflichen Wendung von der Kernfamilie zum Familienkern als konstituierenden Part von Familie insgesamt – über das Kriterium eines staatlich sanktionierten Erziehungsauftrags mindestens einer volljährigen Person bzgl. einer minderjährigen Person – insgesamt zwischen zwei Generationen – konzipiert. Erziehung als konstituierende Aufgabe des Familienkerns wird mit Sünkel weit als „vermittelte Aneignung nichtgenetischer Tätigkeitsdispositionen" (Sünkel 2013, S. 46) definiert. Der somit ermöglichte Blick auf Vermittlungstätigkeiten der Kinder, welche auf elterliche Aneignungstätigkeiten gerichtet sind, zeigt in der empirischen Untersuchung, dass diese zwar den Kinder- und Elternbildern tendenziell entgegenstehen, aber durchaus von Bedeutung im Familienalltag sind:

Auch wenn Du Bois-Reymond u.a. (1994, S. 144) im Kontext einer Entwicklung vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt feststellen, dass Eltern von ihren Kindern „weniger als moralisches Vorbild wahrgenommen und gewürdigt" werden als etwa noch in den 1950er Jahren, so zeigt die vorliegende Untersuchung, dass auch heute Eltern die Rolle als moralisches Vorbild quasi einhellig zugeschrieben wird, auch wenn nicht alle Eltern diese Rolle aufrichtig inszenieren wol-

len oder können. Obgleich Kinder laut Befragten z.T. – gerade auch moralische – Vorbilder für Geschwister sein sollen, weiterhin moralbezogen regelkonformes Verhalten wie nicht zu lügen, zu stehlen, zu schlagen usw. auch von ihnen im Allgemeinen erwartet wird und Eltern – wie in der Studie überaus deutlich wird – durchaus fehlbar sind, wird ein unidirektionaler Erziehungszusammenhang in den Rollen zugeschrieben.

Dennoch wird im Rahmen der Untersuchung klar, dass auch Kinder durch Vermittlungstätigkeiten – auch gegenüber den Eltern – einen wertvollen Beitrag zur Moralerziehung in der Familie leisten. Auch Kinder zeigen ihren Eltern Lebenswelt (zur Begrifflichkeit vgl. Prange 2012). Sie verfügen bereits in gewissem Maße über moralbezogenes Wissen, Wollen und Können, welches sie auch auf symbolische Äußerungen der Eltern anwenden und so entsprechende Aneignungshandlungen ermöglicht werden. Auch Kinder helfen z.T. ihren Eltern situativ, nicht den eigenen kurzfristigen Interessen nachzugeben und dabei moralische Regeln zu brechen, handeln inner- und außerfamiliär in sozialen Situationen laut den Befragten etwa für die Allgemeinheit ‚vorbildlich' konform mit Blick auf als moralisch interpretierte Regeln, äußern teilweise andere Deutungen von Situationen als die Eltern oder ergänzen Informationen, zeigen Ungerechtigkeit auf und regen Eltern so potentiell zum Nachdenken an.

Die starre Rollenzuschreibung der Vermittler- und Vorbildrolle zu den Eltern wird z.T. also situativ durchbrochen. Hintergrund für die Rollenzuschreibung ist die – z.T. geäußerte – Attribution moralbezogenen Noch-Nicht-Könnens zu den Kindern. An ein Noch-Nicht-Können schließt auch der gesetzliche Erziehungsauftrag an, der mit der Volljährigkeit des Zöglings auf Grund eines pauschal angenommenen Mündigkeitsgrades endet. Allerdings kommt mit dem 18. Geburtstag Mündigkeit – und damit verbunden auch ‚Moral' – nicht schlagartig über den Akteur, sondern es handelt sich um einen kontinuierlichen Aneignungsprozess, der nie – im Sinne eines Erreichens absoluter Mündigkeit – abgeschlossen ist (vgl. Rieger-Ladich 2002). Dieser bringt den Bedarf eines prozessualen Wandels des asymmetrischen Machtverhältnisses zwischen Eltern und Kindern mit sich. Dieser Idee wird auch juristisch teilweise Rechnung getragen, etwa im sog. Taschengeldparagraph (§110 BGB), der die Möglichkeit zum Üben des eigenständigen Umgangs mit Geld ab einem gewissen Alter unterstützt. Eine starre Rollenzuschreibung in Familien steht diesem Gedanken entgegen. Es wird hier also nicht der Erziehungsauftrag an sich in Frage gestellt, sondern eine Art und Weise, wie die damit verbundenen Rollen z.T. ausgestaltet und gelebt werden (vgl. dazu auch unten „Moralische Identität, Akteursbilder und soziale Rollen").

Die Problematik einer starren Rollenzuschreibung – die hohe Bedeutung der Vorbildfunktion von Eltern soll damit nicht bestritten werden (!) – stellt sich wie folgt dar: Ein Üben moralbezogener Vermittlungstätigkeiten durch Kinder wird tendenziell illegitimiert. Weiterhin zeigt sich in den Daten eine Verbindung starrer Rollenzuschreibung mit hohen, als Druck wahrgenommenen Perfektionsansprüchen der Eltern, der wiederum moralische Regelverstöße begünstigt. Ein Zugeben elterlicher Fehler wird außerdem erschwert, denn ein solches Zugeben zeigt ein Defizit auf Seiten des betreffenden Elternteils, entlarvt, um mit Goffman (2017) zu sprechen, eine nicht überzeugende Aufführung der moralisch vorbildlichen Elternrolle und stellt damit auch die Machtposition des Elternteils potentiell in Frage.

Wird ein moralbezogener Regelverstoß der Eltern gegenüber den Kindern nicht als solcher kenntlich gemacht, besteht die Gefahr, dass dieser als legitim interpretiert und angeeignet wird, was sich in der Untersuchung in diversen Fälle etwa bzgl. elterlichen Schlagens zeigt. Weiterhin werden Verantwortungsübernahme und ein rationales, unparteiliches Problemlösen im Sinne einer vollen Identität nicht vorgelebt, also Moralerziehung potentiell behindert.

Nicht-intendierte Erziehungsprozesse
Weiterhin können mit der Sünkelschen Definition ebenso unbewusste wie bewusste, absichtliche Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten als Erziehung gefasst werden. Mit Erstgenanntem kommen auch etwa Vermittlungstätigkeiten in den Blick, in denen die Akteure die Kontrolle über sich selbst nach eigener Aussage verlieren. Diese scheinen oftmals nicht als Einzelfälle, sondern als Konfliktbearbeitungsmuster auf. Möglicherweise handelt es sich zumindest zum Teil um angeeignetes Rollenverhalten, denn es könnte zum Beispiel gefragt werden, ob die schlagenden Eltern der Studie auch in einer anderen Rollenkonstellation, z.B. ihrem Arbeitgeber gegenüber handgreiflich werden – dies erscheint im Kontext der Daten eher unwahrscheinlich. Der private, vor der Öffentlichkeit verborgene Rahmen und ein als weniger mächtig betrachteter Interaktionspartner erlauben vermutlich eher solche, laut Befragten ‚mehr' im Affekt durchgeführte, Handlungen. Mit diesen gegen moralische Regeln aus Sicht der Befragten verstoßenden Tätigkeiten muss das Gegenüber wiederholt umgehen und es werden weiterhin Einflüsse auf moralabträgliche Aneignungstätigkeiten in diesen Kontexten indiziert. Unter anderem so erweisen sich auch nicht-intendierte Tätigkeiten als relevant im Kontext von Moralerziehung und ihrem Entgegenwirken in der Familie. Es werden nicht bewusst auf moralbezogene Aneignungstätigkeiten gerichtete Vermittlungstätigkeiten, etwa im Rahmen von Rolleninszenierungen, Macht und Anerkennung in ihrer pädagogischen Relevanz sichtbar.

Das Negative als ein Erziehung konstituierender Faktor
Der laut Sünkel (2013) deskriptiv konzipierte Erziehungsbegriff begrenzt mit seinen strukturell argumentierten Kriterien ‚gleicher gesellschaftlicher Dignität' von vermittelnder und aneignender Person sowie ‚unspezifischer Spontaneität der aneignenden Person' auch inhaltlich. Es zeigt sich in der empirischen Untersuchung, dass, in manchen Fällen, von Eltern als Würdeverletzungen interpretierte Handlungen – etwa im Sinne von verbaler Äußerung eines moralbezogen stark negativen Fremdbilds – mit erzieherischer Absicht gewählt werden. In der Regel als moralbezogene Regelverstöße erzählte Handlungen aber werden eher rechtfertigend als nicht oder ‚nur' wenig die Würde, den Körper oder die Psyche des Kindes verletzend beschrieben werden. Wann genau eine Würdeverletzung vorliegt, bleibt auch in der Untersuchung in gewissem Maße eine Frage der subjektiven Wahrnehmung. Allerdings scheinen Zusammenhänge zur Dimension der Anerkennung als gleichwürdige Person auf (vgl. dazu unten, Abschnitt Fehlerkultur). Vielleicht drückt genau dieser, nicht nur im Rahmen der vorliegenden, sondern diverser weiterer Studien festgestellte, weitgehende Minimalkonsens moralischer Regeln (vgl. z.B. Turiel/Killen/Helwig 1987, Helwig/Tisak/Turiel 1990, Nucci/Lee 1993), denen Allgemeingültigkeit zugeschrieben wird, das aus, was unter Gleichwürdigkeit gefasst wird. Obgleich damit laut Sünkel nicht der Struktur von Erziehung entsprechend, zeigen sich diesen Kriterien – sowie i.d.R. auch einem moralischen Regelrahmen – entgegenstehende Vermittlungstätigkeiten als erziehungsrelevantes Negatives, das den Bedarf der Ausarbeitung einer Systematik negativen Wissens für die Erziehungswissenschaft indiziert.
Empirisch schwierig bleibt auch mit Sünkels Konzeption – und wird es möglicherweise auch immer bleiben – der einer Blackbox gleichende Punkt, an dem Vermittlungs- und Aneignungstätigkeit aufeinander treffen, so dass – obgleich die Hinweise z.T. sehr deutlich sind – nicht mit letzter Sicherheit auszumachen ist, ob tatsächlich Erziehung stattgefunden hat.

Die Beschränkung auf die Erhebung mütterlicher Erziehungsstile als blinder Fleck in der Familienforschung
Auch wenn auf der transindividuellen Familienebene moralbezogene Prinzipien, wie z.B. Gleichberechtigung, auf der Vorderbühne geteilt werden, zeigen sich dennoch in manchen Fa-

milien diesbezüglich sehr unterschiedliche Spielarten bei den einzelnen Familienmitgliedern, weshalb es – je nach Fragestellung – Sinn machen kann, für eine Analyse von Moral und Moralerziehung nicht nur die transindividuelle, sondern zusätzlich auch die persönliche Ebene ins Auge zu fassen.
In der empirischen Untersuchung werden z.T. große Unterschiede zwischen den Eltern in den Familien bzgl. ihrer Konflikt- und Fehlerkultur – inklusive indizierter, hier aber nicht explizit untersuchter Erziehungsstile – offenbar, was die Forderungen etwa Fuhrers (2009), u.a. stärker zwischen Müttern und Vätern mit Blick auf Erziehungsstile zu unterscheiden, stützt. Damit sind nicht notwendigerweise geschlechtsspezifische Unterschiede, sondern auch solche im Sinne innerfamiliärer Heterogenität gemeint, wie sie als eine mögliche Dimension von Fehlerkultur herausgearbeitet wurde (vgl. Kapitel 13). Es handelt sich um ein Vorurteil bzw. eine kaum vertretbare Komplexitätsreduktion, wenn angenommen wird, dass Vermittlungs- und Aneignungstätigkeiten der Familienmitglieder, etwa von Vätern und Müttern der jeweiligen Familie notwendigerweise gleich oder nur die einer ausgewählten Person, i.d.R. der Mütter, relevant seien. Auch wenn in der Studie Mütter i.d.R. mehr Zeit in der Familie verbringen, ist ihre Zentrumsfunktion möglicherweise im Wandel. Gerade angesichts der Entwicklungen, wie die steigende Erwerbstätigkeit von Müttern[109] und – wenn auch langsame – Generierung neuer, innerfamiliärerer Leitbilder, erscheint eine Beschränkung auf die Erhebung mütterlicher Erziehungsstile als ein blinder Fleck in der Familienforschung. Weiterhin kann, auf Grund der gezeigten Vermittlungstätigkeiten der Kinder, nach Erziehungsstilen dieser gefragt werden. Zudem handelt es sich bei Erziehungsstilen genau genommen um Vermittlungsstile, so dass auch Aneignungsstile zu bedenken sind.

Moralische Identität, Akteursbilder und soziale Rollen
Mit Mead (vgl. z.B. GIG) wird der Gegenstand von Moralerziehung als rationales und unparteiliches Problemlösen im Sinne einer vollen Identität – d.h. einer Identität, die sich nicht nur die eigene Person betreffende Interessen, sondern auch die der anderen Akteure und Gruppen bis hin zu einer Universalgemeinschaft durch Perspektivenübernahme zu eigen macht – konzipiert. Der soziale Charakter moralbezogener Identität nach Mead zeigt sich in der Untersuchung einschlägig zum einen in einem weitgehenden Minimalkonsens moralischer Regeln nicht nur im Abstrakten: Moralischen Regeln als solche werden in den Momentaufnahmen der Untersuchung nicht verhandelt. In diesem Kontext wird auch die Importanz von Regeldeutungen für die Erhebung, etwa von Geltungszuschreibungen, deutlich. Das heißt die Untersuchung weist auf unterschiedliche Geltungszuschreibungen zu moralischen Regeln hin, je nachdem ob sie weit oder eng gefasst werden. Nach einer repräsentativen Prüfung sollte dies ggf. auch in quantitativen Untersuchungen berücksichtigt werden, um mögliche Verzerrungen zu vermeiden.
Zum anderen wird der soziale Charakter moralbezogener Identität besonders in der Bedeutung sozialer Rollen sichtbar, die im Rahmen von Moralerziehung relevant werden.
Moralbezogene Akteursbilder werden in der Studie basierend auf wahrgenommenen Ressourcen und Eigenschaften, z.T. von Fehlerverstetigungen, sowie im Kontext sozialer Rollen geäußert. Problematisiert wurden Pauschalurteile, die auf Grund von Stigmatisierungen getroffen werden sowie auch soziale Rollen bzw. -ausgestaltungen, die mit Vorrechtsansprüchen einher gehen. Unterstützung moralverträglicher Rollenausgestaltungen für die Familienaufführung –

109 Laut Daten des statistischen Amts der Europäischen Union ist die Zahl der erwerbstätigen Mütter mit mindestens einem Kind unter sechs Jahren in Deutschland von 46,7% im Jahr 2005 auf 62,6% im Jahr 2017 gestiegen (vgl. Eurostat 2018).

aber auch etwa in der Klassengemeinschaft in der Schule – kann hier auf pädagogischer Ebene sinnvoll sein, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene gilt es, Leitbilder – gerade im Kontext ‚neuer Väter' und, nicht zu vergessen, ‚neuer Mütter', vielleicht auch ‚neuer Kinder' – mit Blick auf Familie zu entwickeln resp. zu stärken, die verträglich mit moralischen Regeln sind und eine Balance eigener, gemeinschaftlicher und Interessen anderer ermöglichen, zugleich aber nicht noch mehr Druck – wie er in der Studie indiziert wird – auf Familien ausüben. Voraussetzung ist dabei auch ein kritisches Hinterfragen ‚traditioneller' Leitbilder. Vor allem das Fernsehen halte als kleinster gemeinsamer Nenner sozialer Mimesis die Gesellschaft zusammen, so dass hierin möglicherweise ein passendes Medium für solche kritischen Reflexionen und Leitbilder zu suchen ist (vgl. Jörissen 2001; zu Elternrollen im Film vgl. z.B. Iwen 2014). So ist etwa die Identifikation der Mütter mit dem Bild der in der Werbung beschriebenen Familienmanagerin – wie auch im Rahmen der Studie indiziert wird – hoch. Zunehmend gewinnen hier auch (andere) digitale Medien wie das Internet und entsprechende soziale Netzwerke an Bedeutung, die aber i.d.R. milieu- und vormeinungsspezifisch genutzt werden.

Darin, dass Akteure Situationen in ihren Rollenaufführungen interpretieren, also oftmals auf der rollenspezifischen, machtverwobenen Deutungsbasis, nicht einer umfassenden moralischen Ebene, könnte möglicherweise einer der Gründe für bereichsspezifische Moralaufführungen liegen. Hier wird nur umso klarer, dass der Fokus von Moralerziehung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht einfach die Aneignung einer Disposition zur Aufführung moralischer Rollen bedeuten darf, sondern die eines Wissens, Wollens und Könnens im Kontext einer umfassenden moralischen Identität des Darstellers inklusive seiner Rollen. Symbolische Äußerungen über Akteursbilder als Basis von Interaktionsprozessen liefern z.T. Hinweise auf Übereinstimmungen und Differenzen zwischen sozialen Rollen und der moralbezogenen Identität des jeweiligen Akteurs.

Weiterhin wird auch der prozessuale Charakter moralbezogener Identität im Sinne Meads deutlich. So ist die in der Logik-Studie gezeigte, mangelnde Stabilität moralischer Motivation über die Lebensspanne hinweg nicht verwunderlich, wenn man die Sozialität moralbezogener Identität bedenkt, da sich der Mensch immer wieder in neuen Gemeinschaften mit neuen Rollen und neuen Erwartungen bewegt, interagiert sowie sich und seine Identität entwickelt. Auch eine rollenübergreifende moralische Identität ist also stets in Entwicklung, diverse Regelrahmen müssen miteinander in Einklang gebracht, Anerkennung in den jeweiligen Gemeinschaften erkämpft werden usw.

Dies betrifft also nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene (vgl. dazu weiter Unterpunkt ‚Anerkennung'). In besonderem Maße wird dies relevant, wenn moralbezogene, soziale Rollen zynisch aufgeführt werden (vgl. Goffman 2017), was im folgenden Punkt näher ausgeführt wird.

Dramaturgie innerfamiliärer Moralerziehung

Im Rahmen der Untersuchung zeigt sich, dass eine Analyse von Moralerziehung im Familienkern über Erziehungsstile nicht nur auf Grund ihrer Unidirektionalität hinausgehen muss, sondern auch die Dramaturgie von Moralerziehungsprozessen in Familienaufführungen scheint als essentiell auf (vgl. ebd.). Während die dramaturgische Ebene etwa im Kontext von Geschlechterforschung (vgl. Faulstich-Wieland 2000, Schurt 2009) bereits Berücksichtigung findet, wird hier im Kontext der Forschung zu innerfamiliärer Moralerziehung eine Fehlstelle offenbar. So ist etwa Smetanas (1995) Feststellung einer Tendenz von Eltern mit autoritärem Erziehungsstil zur Moralisierung von Konventionen auf der Basis der Einbeziehung der dramaturgischen Ebene im MoKKiE-Projekt auszudifferenzieren: Eine Unterscheidung zwischen Moral und Konvention wird durchaus in den Familien getroffen, obgleich die Grenzen auf Grund der Kom-

plexität der Regelsysteme schwerer erkennbar scheinen. Es wird indiziert, dass in Situationen, in denen ein Verstoß gegen eine konventionelle Regel mittels einem Verstoß gegen eine moralische Regel sanktioniert wird, dies nicht auf eine Vermischung oder Verkehrung von Moral und Konvention zurückzuführen ist, sondern auf eine Aufführungsstörung durch subjektiv wahrgenommene Missachtung in der Rolle vor dem Hintergrund hoher Gehorsamserwartungen. Die Berücksichtigung der dramaturgischen Ebene unterstützt die Annäherung an ein Verstehen des Forschungsgegenstands und indiziert Erklärungsansätze sowie Konsequenzen für die Praxis: Die Inszenierung der Rollen zeigt sich als ein – bewusstes oder (z.T.) unbewusstes – Spiel mit dem Sichtbaren und Verborgenem, etwa bzgl. Ressourcen, deren Einsatz, Zielen und Mitteln, welches sich auf der Vorderbühne von dem auf der Hinterbühne unterscheiden kann. „Ich habe schon darauf hingewiesen, daß (sic!) der Darsteller dazu neigt, diejenigen Handlungen, Sachverhalte und Motive zu verbergen oder wenigstens abzuschwächen, die mit der Idealisierung seiner selbst oder seines Produkts unvereinbar sind“ (Goffman 2017, S. 46). Das Publikum nimmt z.T. auch unbeabsichtigte Zeichen wahr, beabsichtigte z.T. nicht, interpretiert die symbolischen Äußerungen der Aufführung. Es zeigen sich z.T. verdeckte Ebenen im Kontext innerfamiliärer Macht und Moral – z.B. kann in einer asymmetrischen Familienstruktur bzgl. Eltern und Kindern dennoch moralbezogene Regelgleichheit aufrichtig aufgeführt, aber auch in einer Aufführung von Gleichberechtigung Vorrechte gelebt werden – sowie Divergenzen zwischen sozialen Rollen und moralbezogener Identität im Sinne einer zynischen Inszenierung. Eine Dramaturgie von Moralerziehung ist relevant, weil es zu unterscheiden gilt, ob der Akteur eine Rolle zynisch, etwa als ‚moralisches Vorbild‘ bzw. ‚moralisch integere Person‘, im Sinne wahrgenommener Erwartungen entgegen seiner moralbezogenen Identität aufzuführen versucht, wenn er dies überhaupt ernsthaft versucht, oder ob es sich um eine aufrichtige Inszenierung in Übereinstimmung mit seiner moralbezogenen Identität handelt. Dies zieht jeweils Konsequenzen für Moralerziehung mit sich. Eine Einbeziehung der dramaturgischen Ebene in die Analyse von innerfamiliärer Moralerziehung ist also nötig, da hier eine Möglichkeit besteht, heimliche Familienpraxen und -strukturen in den Blick zu bekommen und somit der Annäherung an den Forschungsgegenstand besser gerecht zu werden. Möglicherweise liegt hier auch Potential für andere Erziehungsfelder. Die Bedeutung der bereits erwähnten Entwicklung einer rollenübergreifenden moralischen Identität als pädagogisches Ziel scheint hier evident.

Innerfamiliäre Fehlerkultur

Ein Fokus des MoKKiE-Projekts liegt auf erlebten, moralbezogenen Regelbrüchen im Familienkern und damit tendenziell auf moralbezogenen Konflikten in Familien. Hintergrund ist, dass mit Mead (vgl. GIG) davon ausgegangen wird, dass derartige Situationen im Sinne von Perturbationen reflektiert werden können und hier Moralerziehung oder diesbzgl. Elemente – etwa als Konsequenz, aber auch als Gegenstand des jeweiligen Verstoßes – sichtbar werden, wobei – wie gezeigt – bei letztgenanntem zu fragen ist, ob der Erziehungsbegriff für diese Handlungen angesichts der Frage nach ‚gleicher gesellschaftlicher Dignität‘ und ‚unspezifischer Spontaneität der aneignenden Person‘ im Sinne Sünkels (2013) Verwendung finden kann.

Ein moralbezogener Regelverstoß kann, wie in der Untersuchung deutlich wird, als ‚Veranlassen‘, als ein ‚Zeigen wie es geht‘ (vgl. Sünkel 2013) vom Interaktionspartner interpretiert werden, besonders dann, wenn die Handlung nicht klar als Fehler des Akteurs – gerade wenn dieser die Rolle des ‚moralischen Vorbilds‘ inne hat – aufgeführt, keine Verantwortung für den Fehler übernommen bzw. sogar an den Interaktionspartner abgegeben wird und nach dem Verstoß so nicht einer möglichen Aneignung vermeintlich legitimen, moralabträglichen Wissens, Wollens und Könnens entgegengewirkt wird. Obgleich ein Fehler absolut verurteilender Perfektionsan-

spruch nicht notwendigerweise, wie die Daten zeigen, mit einem Verzicht auf Fehleraufführung oder Verantwortungsverleugnung einher geht, wird hier ein starker Druck der betreffenden Familien bzw. Akteure offensichtlich, der wiederum potentiell moralische Regelverstöße begünstigt. Ferner zeigt sich, dass nicht nur in den Selbst- und Fremdbildern, sondern sogar in den Leitbildern Fehler verstetigt werden können. Der möglicherweise die restlichen Dimensionen von Fehlerkulturen verknüpfende Aspekt der Anerkennung der Person in der Fehlerinszenierung wird nachfolgend gesondert zusammenfassend diskutiert.
So scheint eine Systematisierung innerfamiliärer Fehlerkulturen für Moralerziehung als pädagogisch relevant, wozu in dieser Arbeit ein Beitrag geleistet wurde. Es bedarf aber weiterer Untersuchungen zur systematischen Prüfung angedeuteter und vielleicht weiterer Zusammenhängen der erarbeiteten Dimensionen. Mit Oser und Spychiger (2005) stellt sich in diesem Kontext auch, aber nicht nur für den familiären Bereich, sondern für die Pädagogik insgesamt die Frage, wann aus Fehlern wie gelernt wird, obgleich auch hiermit keine rezeptologischen Erwartungen zu verbinden sind.
Weiterhin ist zu fragen, wie – im Sinne einer Fehleraufführung – missachtend auf das regelverstoßende Handeln reagiert und gleichzeitig die Anerkennung der Person als gleichwürdig und Mitglied der Interaktionsgemeinschaft geäußert werden kann. Auch Fragen der Anerkennung in bestimmten sozialen Rollen im Rahmen von Fehlern scheinen nicht nur mit Blick auf Moralerziehung in Familien, sondern insgesamt erziehungswissenschaftlich relevant und stellen eine Herausforderung für die Didaktik – etwa im Schul- und Erwachsenenbildungskontext – dar, besonders wenn die vorliegenden Rollen(ausgestaltungen) mit hohen Perfektionsansprüchen verbunden sind. Der Faktor der subjektiven Wahrnehmung, wann jemand als Person anerkannt oder missachtet wird, stellt hier eine Hürde dar.

Anerkennung
Anerkennung, die auf der – in der Moralforschung häufig vernachlässigten – Beziehungsebene anzusiedeln ist, nimmt den Indizien zufolge eine Schlüsselfunktion im Kontext von Moralerziehung ein. Damit wird an Bergmanns Zentrierung auf „soziale Hoch-Achtung oder Geringschätzung (Miß-Achtung) einer Person" als Kriterium einer kommunikativ konstruierten Moral angeschlossen (Bergmann 2004, S. 32), aber auch mit Fokus auf Moralerziehung unter Einbeziehung der dramaturgischen Ebene Goffmans (2017) darüber hinaus gegangen.
Meads These, dass man sich von einer Gemeinschaft, in der man lebt, anerkannt fühlen muss, um ihren Werten zufolge handeln zu wollen (vgl. GIG), wird unterstützt durch den indizierten Zusammenhang von wenig Partizipation, kaum Weltenvermittlung – z.T. wird in diesem Kontext auch geäußert, dass keine Perspektivenübernahme stattfindet –, Außenseiterposition und Vorrechtshandeln von Vätern. Familie ist nicht automatisch biographisches Zentrum – gerade dann, wenn man kaum Zeit in und mit ihr verbringt, diese nicht qualitativ hochwertig nutzt oder nutzen kann und nicht integriert ist. Aber auch gegenüber Kindern – in den vorliegenden Fällen kaum gegenüber Müttern –, besonders bzgl. derer moralabträgliche Bilder in den Familien vorliegen, wird Missachtung geäußert, z.T. Pauschalurteile verhängt und sie in eine Position eines ‚er' oder ‚sie' gegen den Rest des innerfamiliären ‚wir' gestellt. Befragte berichten in diesem Kontext von moralbezogenen Regelbrüchen des Akteurs, die auf Anerkennung abzielen, Teufelskreise werden indiziert. Anerkennung der zu inszenieren versuchten Rollen nach innen und nach außen erscheint als Druck und Kampf, der nicht immer mit regelkonformen Mitteln bestritten wird.
In anderen Untersuchungen zur Moralerziehung im Familienkontext wird i.d.R. die familiäre Wärme in einem ihrer Teilaspekte (vgl. Kapitel 3), nicht konkret ‚Anerkennung' einbezogen. In

der Logik-Studie wird zwar kein Zusammenhang zwischen der familialen Wärme und der Stärke moralischer Motivation sichtbar sowie kaum Stabilität im Längsschnitt (vgl. Nunner-Winkler 2009), aber möglicherweise wäre eine Untersuchung im Kontext des Zusammenhangs der Identifikation mit und Teilhabe an der Familiengemeinschaft sowie der des Gefühls der Anerkennung der Person durch die Gemeinschaft auf der einen und moralischer Motivation auf der anderen Seite aufschlussreich. Eventuell lässt sich die nicht vorhandene Stabilität moralischer Motivation im Längsschnitt damit erklären, dass die Gemeinschaft wechselt, also mit der Lösung vom ursprünglichen Familienkern die Partizipation an, Identifikation mit und Anerkennung durch andere(n), z.T. auch umfassendere(n) Gemeinschaften auf verschiedenen Ebenen erst geschaffen werden muss und nicht unbedingt gleichermaßen wie im ursprünglichen Familienkern gelingt oder eben auch nicht. Hier liegen auch Möglichkeiten von Politik, entsprechende Strukturen stärker zu unterstützen, in einem – juristisch und moralisch – legalen Rahmen solche Anerkennung zu erhalten und sich als Teil der Gemeinschaft zu fühlen. Pädagogisch scheint es auch etwa auf Familien-, Kinderkrippen-, Kindergarten-, Hort-, Schul-, Betriebs- sowie Erwachsenenbildungsebene relevant, Wege aufzuzeigen, anerkannter Teil nicht nur der jeweiligen, konkreten Gemeinschaft, sondern z.B. auch der deutschen, europäischen und globalen Gemeinschaft zu sein. Dieses Gefühl, ein anerkanntes Mitglied einer gemeinsamen Universalgemeinschaft zu sein, sich mit ihr zu identifizieren, bildet die Basis für die Entwicklung einer rollenübergreifenden moralischen Identität im Sinne Meads. Die Interessen anderer müssen mit Mead erst gesehen, rational und unparteilich geprüft und in die eigene Identität integriert werden – auf allen Ebenen, um moralisch handeln zu können (vgl. GIG). Es handelt sich hier um eine Dimension, die für alle Menschen und aktuell gerade auch angesichts der Flüchtlingsdebatte von Brisanz ist. Ein Auftrag für die Erziehungswissenschaft ist es, entsprechende Konzepte zu entwerfen resp. bestehende (vgl. z.B. Prengel 2013) weiterzuentwickeln.

Nachwort

Obgleich nicht repräsentativ, wird in der Untersuchung, v.a. im Rahmen der erzählten, moralbezogenen Regelbrüche, ein Unterstützungsbedarf von Familien deutlich, der auch auf politischer Ebene anzugehen ist. Im Folgenden werden sichtbar gewordene Problematiken aufgegriffen und erste Ansatzmöglichkeiten vorgeschlagen:

- Eltern der Studie äußern – zwar in verschiedenem Maß, aber weitgehend geschlossen – eine Überlastung, nicht nur weil die Familienzeit auf Grund der vielen Aufgaben knapp ist, sondern auch Eltern in der vorhandenen Zeit oftmals erschöpft und nicht partizipationsfähig sind. Das heißt auch auf der Basis der Hinweise in dieser, wie vieler anderer Untersuchungen (vgl. z.B. Schuhmacher 2012) gilt es, eine Verbesserung von Vereinbarung von Familie und Beruf zu unterstützen, z.B. durch Förderung von – für die Familie finanziell tragbarer – Arbeitszeitentlastung für Eltern mit Kindern in einem bestimmten Alter, Flexibilität, kinderfreundliche Arbeitszeiten und Förderung von Unternehmenskulturen, die ein Abschalten der Mitarbeiter unterstützen, etwa Dauererreichbarkeit der Mitarbeiter am Abend bewusst unterbinden u.ä.
- Dem Übertrittsdruck in der vierten Schulklasse könnte möglicherweise mit mehr Durchlässigkeit, evtl. Gesamtschulen mit unterschiedlich leistungsstarken Klassen nach Fach u.ä. begegnet werden. Der Schulerfolgsdruck wird dadurch insgesamt jedoch nicht reduziert. Hier gilt es, an der Leistungsorientierung der Gesellschaft insgesamt sowie des Bildungssystems anzusetzen (vgl. z.B. Böhme 2010).
- Die Studie indiziert, dass auch Eltern aus bildungsfernen Milieus ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen versuchen. Sie sind aber damit – z.T. auch inhaltlich – überfordert, wobei die Hausaufgabenbetreuung auch Mütter der Untersuchung belastet, die als Lehrerinnen an Schulen tätig sind. Es wird von Meidung und Mobbing von Kindern und sogar ganzen Familien erzählt, was auf schlechte Zensuren der Kinder zurückgeführt wird. Angesichts der vielfach geschilderten, oftmals gewaltvollen, moralbezogenen Regelbrüche im Kontext der Hausaufgabenbetreuung, die mit Überforderung mindestens der Eltern in den Situationen von den Befragten erklärt wird, könnte der Ausbau von staatlich finanzierte Hausaufgabenbetreuungsangeboten – nicht nur in Ganztagsschulen – mit besseren Bedingungen, v.a. kleinen Gruppen und qualifiziertem Personal, für Schüler und kostenlosem, qualitativ hochwertigem Nachhilfe- resp. Förderunterricht angegangen werden. Die geplante Verankerung eines Anspruchs auf Hausaufgabenbetreuung im Sozialgesetzbuch VIII ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Allerdings ist – gerade auch, damit diese Angebote von Kindern aus bildungsfernen und ökonomisch schwachen Familien genutzt werden – der Gebührenverzicht nötig! Eine mögliche Beantragung der Kostenübernahme für einkommensschwache Familien auf der Basis der Darlegung der Einkommensverhältnisse der betreffenden Familie stellt eine Hürde dar, nicht nur z.T. im Rahmen des Ausfüllens der Formulare, sondern da damit eine Stigmatisierung, mindestens in der Antizipation, einhergehen kann. Auch Hilfeleistungen sollten auf einem die Betreffenden anerkennenden, nicht potentiell verurteilendem Weg angeboten werden.
- Deutlich wird weiterhin, dass Familien, die ihren Hilfebedarf sehen, z.T. nicht wissen wo sie sich hinwenden können. Es wird in mehreren Fällen Angst vor dem Jugendamt, ein Misstrauen gegenüber staatlichen Einrichtungen geäußert, u.a. mit der Befürchtung von nicht mehr von den Familien zu kontrollierenden Konsequenzen. Die Androhung eines Anrufs beim

Jugendamt wird etwa in einer der Familien der Studie des Öfteren als letztmögliche Grenzsetzung gegenüber einem Kind eingesetzt, was die negative Assoziation mit der Institution und deren Vermittlungsprozess veranschaulicht. Hier gilt es dringend, einerseits am Image entsprechender Einrichtungen und Ämter zu arbeiten, Befürchtungen ernst zu nehmen, Vertrauen und Transparenz zu schaffen sowie niedrigschwellige Angebote zur Unterstützung von Konfliktlösungen bekannt zu machen. Auch Etikettierungsbedenken mit Blick auf eine Inanspruchnahme derartiger Angebote können eine solche verhindern. Fehler müssen möglichst ohne Missachtung der Person aufgeführt werden können.

Auch im Kontext solcher Unterstützungsmaßnahmen zeigt sich also die dramaturgische Ebene und der Aspekt der Anerkennung als Person von Bedeutung.

Juni 2018 Monika Witzke

Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

Aldous, J. (1978): Family careers. Developmental change in families. New York: John Wiley

Audehm, K./Zirfas, J. (2001a): Familie als performative Gemeinschaft. In: Liebau, E./Schuhmacher-Chilla, D./Wulf, C. (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 107–125

Audehm, K./Zirfas, J. (2001b): Familie als ritueller Lebensraum. In: Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich. S. 37–116

Auhagen, A.E. (1999): Die Realität der Verantwortung. Göttingen: Hogrefe

Aulke, R. (2000): Grundprobleme moralischer Erziehung in der Moderne. Locke – Rousseau – Kant. Berlin: Fischer

Baier, D./Hadjar, A. (2004): Wie wird Leistungsorientierung von den Eltern auf die Kinder übertragen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Familienforschung 15, H. 2, S. 156–177

Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh. S. 35–87

Bambey, A./Gumbinger, H.-W. (2017): Neue Väter? Rollenmodelle zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt a.M.: Campus

Baumann, P. (1993): Motivation und Macht. Zu einer verdeckten Form sozialer Macht. Opladen: Leske + Budrich

Baumrind, D. (1966): Effects of authoritative parental control on child behavior. In: Child Development 37, H. 4, S. 887–907

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Beck-Gernsheim, E. (1998): Anspruch und Wirklichkeit – Zum Wandel der Geschlechtsrolle in der Familie. In: Schneewind, K.A. (Hrsg.): Wandel der Familie. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe. S. 37–41

Behnken, I./Leppin, E./Lutz, M.P.J./Wojtkowiak, A./Zinnecker, J. (1991–1994): Projekt Kindheit im Siegerland. Hochschulinterne Veröffentlichungsreihe. Siegen

Benner, D. (2007): Moralische Erziehung und Bildung der Moral. In: Bucher, A.A. (Hrsg.): Moral, Religion, Politik: psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser. Wien: LIT. S. 169–183

Benner, D./Oettingen, A. v./Peng, Z./Stępkowski, D. (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn: Schöningh

Bergmann, J. (1999): Zur Analyse der Formen moralischer Kommunikation: Konzepte, Methoden, Daten, Transkriptionssymbole. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 39–57

Bergmann, J. (2004): Moralisierung und Moralisierungsdistanz. Über einige Gefahren der moralischen Kommunikation in der modernen Gesellschaft. In: Boothe, B./Stoellger, P. (Hrsg.): Moral als Gift oder Gabe? Zur Ambivalenz von Moral und Religion. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 25–44

Bergmann, J.R./Luckmann, T. (Hrsg.) (1999): Kommunikative Konstruktion von Moral. Opladen: Westdeutscher Verlag

Bergmann, J./Luckmann, T. (1999a): Vorwort. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 7–9

Bergmann, J./Luckmann, T. (1999b): Moral und Kommunikation. In: Bergmann, J./Luckmann, T. (Hrsg.): Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 13–38

Beutler, K./Horster, D. (Hrsg.) (1996): Pädagogik und Ethik. Stuttgart: Reclam

Billmann-Mahecha, E./Horster, D. (2005): Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung. In: Horster, Detlef/Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 193–211

Blasi, A. (2007): „Amicus Plato sed magis amica veritas". Bindung bei „moralischen Revolutionären". In: Hopf, C./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim, München: Juventa. S. 203–244

BMBFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2005): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit – Siebter Familienbericht. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Berlin: Bundesanzeiger

BMBFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2015): Zeit für Familie – Achter Familienbericht. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Online unter: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/zeit-fuer-familie---achter-familienbericht/74968, zuletzt aufgerufen am 26.06.2018

Boehnke, K./Hadjar, A./Baier, D. (2007): Parent-Child Value Similarity: The Role of Zeitgeist. In: Journal of marriage and family 69, S. 778–792
Boehnke, K./Welzel, C. (2006): Wertetransmission und Wertewandel. Eine explorative Drei-Generationen-Studie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, H. 4, S. 341–360
Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 15., überarbeitete Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner
Böhme, G. (Hrsg.) (2010): Kritik der Leistungsgesellschaft. Bielefeld, Basel: Aisthesis
Bohn, C./Hahn, A. (1999): Pierre Bourdieu. In: Kaesler, D. (Hrsg.): Klassiker der Soziologie. Band II. Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu. München: Beck. S. 252–271
Boothe, B./Stoellger, P. (Hrsg.) (2004): Moral als Gift oder Gabe? Zur Ambivalenz von Moral und Religion. Würzburg: Königshausen & Neumann
Borsche, T. u.a. (2001): Universalismus. In: Ritter, J./Gründer, K./Gabriel, G. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe. S. 204–207
Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Otto Schwartz. S. 183–220
Bourdieu, P. (2003): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Brake, A. (2006): Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 49–79
Brake, A./Büchner, P. (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 618–638
Brandes, H./Andrä, M./Röseler, W./Schneider-Andrich, P. (Hrsg.) (2016): Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie" zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. Opladen: Budrich
Brandhorst, M./Weber-Guskar, E. (Hrsg.) (2017): Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp
Brezinka, W. (1975a): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 2., verbesserte. München: Reinhardt
Brezinka, W. (1975b): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. 3., verb. Aufl. Weinheim: Beltz
Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta
Bronfenbrenner, U./Morris, P.A. (1998): The Ecology of Developmental Processes. In: Lerner, R.M. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology. Theoretical models of human development. 5th ed. New York: John Wiley & Sons. S. 993–1028
Brumlik, M. (1973): Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. Mit einem Vorwort von Klaus Mollenhauer. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag
Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden. Berlin: Philo-Verlagsgesellschaft
Büchner, P. (2002): Biographische Bildung als politische Bildung? Über das Problem der kulturellen Teilhabe- und sozialen Anschlussfähigkeit im Kindesalter. In: Heger, B./Hufer, K.-P. (Hrsg.): Autonomie und Kritikfähigkeit. Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung. Bad Schwalbach: Wochenschau-Verlag. S. 119–131
Büchner, P. (2003): The transmission of social and cultural capital between family generations. In: Zeiher, Helga/Mayall, Berry (Hrsg.): Childhood in generational perspektive. London: Institute of Education, University of London. S. 71–86
Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Büchner, P./Fuhs, B. (1994): Kinderkulturelle Praxis. Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: Du Bois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 63–115
Büchner, P./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (1991): Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen: Leske und Budrich
Bühler, K. (1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 3. Aufl., ungekürzter Neudr. d. Ausg. Jena, Fischer, 1934. Stuttgart: Lucius & Lucius
Burgess, E.W./Locke, H.J./Thomes, M.M. (1971): The Family. From traditional to companionship. 4. Aufl. New York: Van Nostrand Reinhold

Chen, X./Dong, Q./Zhou, H. (1997): Authoritative an dauthoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. In: International Journal of Behavioral Development 21, H. 4, S. 855–873
Claessens, D. (1972): Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie". 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Duncker & Humblot

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (2017): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 9. Aufl. 2017. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Cook, G.A. (1985): Moralität und Sozialität bei Mead. In: Joas, H. (Hrsg.): Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 131–155

Cyprian, G. (2003): Familienbilder als Forschungsthema. In: Cyprian, G./Heimbach-Steins, M. (Hrsg.): Familienbilder. Interdisziplinäre Sondierungen. Opladen: Leske + Budrich. S. 9–22

Darling, N./Steinberg, L. (1993): Parenting style as context. An integrative model. In: Psychological Bulletin 113, H. 3, S. 487–496

Diabaté, S. (2015): Mutterleitbilder. Spagat zwischen Autonomie und Aufopferung. In: Schneider, N.F./Diabaté, S./Ruckdeschel, K. (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen, Berlin: Budrich. S. 207–226

Dietenberger, M. (2002): Moral, Bildung, Motivation. Eine Theorie moralischer Handlungskompetenz und ihre schulpädagogischen Bezüge. Weinheim, Basel: Beltz

Dittmar, N. (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Döbert, R./Nunner-Winkler, G. (1982): Formale und materiale Rollenübernahme. Das Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter. In: Edelstein, W./Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 320–374

Döbert, R./Nunner-Winkler, G. (1983): Moralisches Urteilsniveau und Verlässlichkeit. Die Familie als Lernumwelt für kognitive und motivationale Aspekte des moralischen Bewußtseins in der Adoleszens. In: Lind, G./Hartmann, H.A./Wakenhut, R. (Hrsg.): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen. Weinheim: Beltz. S. 95–122

Döbert, R./Nunner-Winkler, G. (1986): Wertewandel und Moral. In: Bertram, H. (Hrsg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Dresing, T./Pehl, T. (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag

Drinck, B. (2005): Vatertheorien. Geschichte und Perspektiven. Opladen: Budrich

Du Bois-Reymond, M. (1994): Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In: Du Bois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 137–219

Duvall, E.M. (1977): Marriage and family development. Philadelphia, PA: Lippincott

Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich

Ecarius, J. (2003): Biografie, Lernen und Familienthemen in Generationenbeziehungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 4, S. 534–549

Ecarius, J. (2008): Familienerziehung und Generation. Empirische Befunde und theoretische Überlegungen. In: Marotzki, W./Wigger, L. (Hrsg.): Erziehungsdiskurse. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 155–176

Ecarius, J. (2010): Familieninteraktion – Identitätsbildung und Kultur – soziale Reproduktion. In: Müller, H.-R./Ecarius, J./Herzberg, H. (Hrsg.): Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes. Opladen, Farmington Hills, MI: Budrich. S. 17–32

Ecarius, J. (Hrsg.) (2007): Handbuch Familie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Elder Junior, G.H. (1999): Children of the great depression. Social change in life experience. 25. anniversary ed. Boulder: Westview Press

Enders, S. (2003): Moralerziehung im Pluralismus. Zu den historischen Vorläufern des Ethikunterrichts im Wilhelminischen Kaiserreich. In: Neue Sammlung 43, S. 61–73

Eurostat. „Beschäftigungsquote von Erwachsenen nach Geschlecht, Altersgruppe, Bildungsabschluss, Zahl der Kinder und Alter des jüngsten Kindes in Prozent". http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do (Abfrage 27.06.2018)

Fahrenwald, C. (2012): Gender als Strukturkategorie der Moderne. In: Boeser-Schnebel, C./Fahrenwald, C. (Hrsg.): Von der Vision zur Profession – die Genderperspektive in der Pädagogik. [Festschrift für Hildegard Macha]. Opladen: Budrich UniPress. S. 19–28

Faulstich-Wieland, H. (2000): Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In: Metz-Göckel, S./Schmalzhaf-Larsen, C./Belinszki, E. (Hrsg.): Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 196–206

Fend, H. (2009): Was die Eltern ihren Kindern mitgeben. Generationen aus Sicht der Erziehungswissenschaft. In: Künemund, H./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven; Martin Kohli zum 65. Geburtstag. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 81–104
Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.) (2009): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Finch, J. (1987): Research Note. The Vignette Technique in Survey Research. In: Sociology 21, H. 1, S. 105–114
Flaake, K. (2014): Neue Mütter – neue Väter. Eine empirische Studie zu veränderten Geschlechterbeziehungen in Familien. Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verlag
Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Flitner, A. (2009): Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. 2. Aufl. Weinheim: Beltz
Friebertshäuser, B. (2004): Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle und forschungsstrategische Überlegungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 2, S. 29–45
Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa
Friebertshäuser, B./Matzner, M./Rothmüller, N. (2007): Familie: Mütter und Väter. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 179–198
Fthenakis, W.E. (1999): Engagierte Vaterschaft. Die sanfte Revolution in der Familie. Opladen: Leske + Budrich
Fuhrer, U. (2009): Lehrbuch Erziehungspsychologie. 2., überarb. Aufl. Bern: Huber
Fuhs, B. (2003): Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 37–54
Fuhs, B. (2007): Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17–35

Gebauer, G./Wulf, C. (1998a): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Orig.-Ausg., 2. Aufl., 5.–6. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
Gebauer, G./Wulf, C. (1998b): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
Gebhardt, M. (2007): „Ganz genau nach Tabelle". Frühkindliche Sozialisation in Deutschland zwischen Normerfüllung und Dissonanzerfahrungen der Eltern, 1915–1965. In: Sektion Historische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft dür Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung. Tübingen. S. 239–266
Geraerts, K. (2015): Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Geulen, D. (1989): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Giesecke, H. (2005): Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim, München: Juventa
Gildemeister, R. (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidungen. In: Becker, R./Budrich, B./Kortendiek, B./Lenz, I. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137–145
Gilligan, C. (1996): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. 1. Aufl. (Ungek. Ausg.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag
Gloger-Tippelt, G. (2007): Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehungen. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 157–178
Gniewosz, B./Noack, P. (2006): Intergenerationale Transmissions- und Projektionsprozesse intoleranter Einstellungen zu Ausländern in der Familie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 38, H. 1, S. 33–42
Goffman, E. (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Erste Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Goffman, E. (2017): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Vorwort von Lord Ralf Dahrendorf. Ungekürzte Taschenbuchausgabe, 17. Aufl. München: Piper
Graaf, N.D. d./Graaf, P.M. d. (1988): Family background, postmaterialism and life style. In: The Netherlands' Journal of Sociology, H. 24, S. 50–64
Griesbacher, M. (2013): Prozessphilosophie und Sozialtheorie bei George Herbert Mead. In: Nungesser, F./Ofner, F. (Hrsg.): Potentiale einer pragmatistischen Sozialtheorie. Beiträge anlässlich des 150. Geburtstags von George Herbert Mead. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 115–134
Gugutzer, R. (2015): Soziologie des Körpers. 5., vollständig überarb. Aufl. Bielefeld: Transcript

Habermas, J. (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Hadjar, A./Baier, D. (2004): Soziale Verantwortung. Zur Validierung des Konzepts anhand einer Chemnitzer Jugendstichprobe. In: Soziale Probleme 15, S. 178–200

Hadjar, A./Boehnke, K./Knafo, A./Daniel, E./Musiol, A.-L./Schiefer, D./Möllering, A. (2014): Intergenerationale Werteähnlichkeit, Distanz zu gesellschaftlichen Mainstream-Werten und subjektives Wohlbefinden von MigrantInnen. In: Weiss, H./Schnell, P./Ateş, G. (Hrsg.): Zwischen den Generationen. Transmissionsprozesse in Familien mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 49–70

Hartmann, H.A. (1984): Vom Sollen zum Sein retour. In: Blum, R./Steiner, M. (Hrsg.): Aktuelle Probleme der Marktwirtschaft in gesamt- und einzelwirtschaftlicher Sicht. Festgabe zum 65. Geburtstag von Louis Perridon. Berlin: Duncker & Humblot. S. 137–167

Hartshorne, H./May, M.A. (1928–1930): Studies in the nature of character. New York: MacMillan

Haug, F. (1994): Kritik der Rollentheorie. 5., überarb. Aufl. Hamburg: Argument

Hausner, K. (2013): Pädagogische Handlungskontexte und „Totale Institutionen". Wahlverwandtschaft mit immanenter Gefährdungslage oder Pervertierung im bedauerlichen Einzelfall? Bachelorarbeit. Augsburg

Heinrichs, K./Minnameier, G./Gutzwiller-Helfenfinger, E./Latzko, B. (2015): „Dont't worry, be happy"? – Das Happy-Victimizer-Phänomen im berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 111, H. 1, S. 31–55

Heinzel, F. (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa. S. 396–413

Heinzel, F. (2013): Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl.. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 707–721

Heitkötter, M./Jurczyk, K./Lange, A./Meier-Gräwe, U. (Hrsg.) (2009): Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien. Opladen: Budrich

Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Helfferich, C. (2009): Männer in der Familie. In: Kapella, O./Rille-Pfeiffer, C./Rupp, M./Schneider, N. (Hrsg.): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich. S. 189–202

Helfferich, C. (2017): Familie und Geschlecht. Eine neue Grundlegung der Familiensoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich

Helwig, C.C./Tisak, M.S./Turiel, E. (1990): Children's social reasoning in context: Reply to Gabennesch. In: Child Development 61, S. 2068–2078

Henke, R.W. (1997): Kants Konzept von moralischer Erziehung im Brennpunkt gegenwärtiger Diskussionen. In: Pädagogische Rundschau 51, H. 1, S. 17–30

Henry-Huthmacher, C. (Hrsg.) (2014): Familienleitbilder in Deutschland. Ihre Wirkung auf Familiengründung und Familienentwicklung. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung

Herwartz-Emden, L. (1995): Mutterschaft und weibliches Selbstkonzept. Eine interkulturell vergleichende Untersuchung. Weinheim: Juventa

Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M., New York: Campus

Hierdeis, H. (1983): Erziehungsinstitutionen. 5., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Donauwörth: Auer

Höffe, O. (2009): Lebenskunst und Moral. Oder Macht Tugend glücklich? 1. überarb. Neuausg. München: Beck

Hoffmann, T.S. (1992): Rationalität, Rationalisierung. I. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe. S. 52–56

Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Honneth, A. (1995): Zwischen Gerechtigkeit und affektiver Bindung. Die Familie im Brennpunkt moralischer Kontroversen. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 43, H. 1, S. 989–1004

Hopf, C./Nunner-Winkler, G. (2007): Frühe emotionale Beziehungen, Bindung und moralische Entwicklung. Einleitende Überlegungen zum Forschungsstand und zu aktuellen Kontroversen. In: Hopf, C./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim, München: Juventa. S. 9–42

Horster, D. (2004): Was soll ich tun? Moral im 21. Jahrhundert. Leipzig: Reclam

Horstmann, R.-P. (1980): Menschenwürde. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 1124–1127

Hotfilter, M. (2011): Mädchen als Gewalttäter. Weibliche Gewalt als Gegenstand Sozialer Arbeit. Hannover: MediaLIT

Hoyer, T. (2005): Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike. Zugl.: Kassel, Univ., Habil.-Schr., 2004–2005. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/94088/jungen-und-maenner-im-spagat-zwischen-rollenbildern-und-alltagspraxis-data.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.06.2018

Hügli, A./Thurnherr, U. (Hrsg.) (2004): Ethik und Bildung. Wissenschaftliches Kolloquium vom 4./5. März 2004 organisiert durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Frankfurt a.M.

Idema, H./Phalat, K. (2007): Transmission of gender-role values in Turkish-Gernan migrant families. The role of gender, intergenerational and intercultural relations. In: Zeitschrift für Familienforschung 19, H. 1, S. 71–105

Imber-Black, E./Roberts, J./Whiting, R.A. (Hrsg.) (1998): Rituale. Rituale in Familien und Familientherapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag

Ittel, A. (Hrsg.) (2005): Lügen, lästern, leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer

Joas, H. (2003): Wertepluralismus und moralischer Universalismus. In: Schluchter, W. (Hrsg.): Kolloquien des Max Weber-Kollegs XV–XXIII (2001). S. 29–49

Joas, H. (2012): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead. Freie Univ., Dissertation Berlin, 1979. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Jörissen, B. (2000): Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin: Logos

Jörissen, B. (2001): Aufführungen der Sozialität. Aspekte des Performativen in der Sozialphilosophie George Herbert Meads. In: Wulf, C. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Juventa. S. 181–201

Jörissen, B. (2007): Beobachtungen der Realität. Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien. Freie Univ., veränd. Diss. u.d.T.: Jörissen, B.: Bild – Medium – Realität-Berlin, 2004. Bielefeld: Transcript

Jörissen, B. (2010): George Herbert Mead. Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In: Jörissen, B./Zirfas, J. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 87–108

Juan, L.P./Silbereisen, R.K. (1999): Elterliche Erziehung in verschiedenen ökologischen Nischen und zu unterschiedlichen Zeiten während der Jugend. In: Silbereisen, R.K./Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. Weinheim: Beltz. S. 317–336

Junge, M. (2003): Macht und Moral: eine programmatische Skizze. In: Junge, M. (Hrsg.): Macht und Moral. Beiträge zur Dekonstruktion von Moral. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. S. 7–20

Jurczyk, K./Lange, A. (2002): Familie und die Vereinbarkeit von Arbeit und Leben. Neue Entwicklungen, alte Konzepte. In: DISKURS, H. 3, S. 9–16

Jüssen, G. (1984): Moral, moralisch, Moralphilosophie. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 149–151

Juul, J. (2011): Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Kelle, U. (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Keller, M. (1976): Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Mit einem Vorwort von F.E. Weinert. 1. Aufl. Stuttgart: Klett

Keller, M. (1996): Moralische Sensibilität. Entwicklung in Freundschaft und Familie. Weinheim: Beltz

Keller, M. (2001): Moral in Beziehungen. Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: Edelstein, W./Oser, F./Schuster, P. (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Gedr. nach Typoskript. Weinheim: Beltz. S. 111–140

Keller, M. (2004): Self in Relationship. In: Lapsley, D.K./Narváez, D. (Hrsg.): Moral development, self, and identity. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 267–298

Kenngott, E.-M. (2012): Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Keppler-Seel, A./Knoblauch, H. (1998): Familie als kommunikatives Netzwerk. In: Luckmann, T. (Hrsg.): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh: Bertelsmann. S. 47–101

Keupp, H. u.a. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Kirchhoff, N. (2014): Der neue Vater. Bilder einer Figur im Wandel. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz

Kluckhohn, C. (1967 [org. 1951]): Values and Value Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, T./Shils, E. (Hrsg.): Toward a General Theory of Action. 6th printing. Cambridge, MA: Harvard University Press. S. 388–433

Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot

Koch, L. (1991): Logik des Lernens. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Kohlberg, L. (1958): The Development Of Modes Of Moral Thinking And Choice In The Years 10 To 16. Dissertation. Chicago, IL: Department of Psychology

Kohlberg, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Kohn, M.L./Slomczynski, K.M./Schoenbach, C. (1986): Social stratification and the transmission of values in the family. A cross-national assessment. In: Sociological Forum, H. 1, S. 73–102

Koller, H.-C. (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 8., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Kohlhammer

Krais, B. (1989): Soziales Feld, Macht und kulturelle Praxis. Die Untersuchungen Bourdieus über die verschiedenen Fraktionen der ‚herrschenden Klasse' in Frankreich. In: Eder, K. (Hrsg.): Klassenlage, Lebensstil und kulturelle Praxis. Beiträge zur Auseinangersetzung mit Pierre Bourdieus Klassentheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 47–70

Kreppner, K. (1989): Familiale Sozialisation. In: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Band 1: Familienforschung. Neuwied, Frankfurt a.M.: Luchterhand. S. 289–309

Kron, F.W. (2009): Grundwissen Pädagogik. Mit 12 Tabellen. 7., vollst. überarb. und erw. Aufl. München: Reinhardt

Krüger, H.-H./Ecarius J./Grunert, C./Michelmann, D. (1994): Kinderbiographien. Verselbständigungschritte und Lebensentwürfe. In: Du Bois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 221–271

Krüger, H.-H./Grunert, C. (2001): Biographische Interviews mit Kindern. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GbmH. S. 129–142

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Kucklick, C. (2008): Das unmoralische Geschlecht. Zur Geburt der negativen Andrologie. Orig.-Ausg. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Kutscher, N. (2006): Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich. S. 189–215

Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz

Lamnek, S. (2018): Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische" Ansätze. 10., durchgesehene Aufl. Paderborn: Fink

Lange, A. (2011): Gestaltungsaufgaben in der Familienbiographie. In: Macha, H./Witzke, M. (Hrsg.): Familie. Studienausg. Stuttgart: UTB/ Schöningh. S. 435–453

Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 515–526

Langewand, A. (2004): Moralerziehung/Tugendbildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz

Lempert, W. (1988): Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40, H. 1, S. 62–92

Lempert, W. (1989): Moralsiches Denken, Handlen und Lernen in der betrieblichen Arbeit. In: Lind, G./Pollitt-Gerlach, G. (Hrsg.): Moral in „unmoralischer" Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. Heidelberg: Asanger. S. 153–169

Liebenwein, S. (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lind, G. (2015): Moral ist lehrbar! Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Berlin: Logos

Lohmar, A. (2017): Falsches moralisches Bewusstsein. Eine Kritik der Idee der Menschenwürde. Hamburg: Felix Meiner Verlag

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Löw, M. (2015): Raumsoziologie. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lück, D. (2015): Vaterleitbilder. Ernährer oder Erzieher? In: Schneider, N.F./Diabaté, S./Ruckdeschel, K. (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen, Berlin: Budrich. S. 227–246

Lück, D./Ruckdeschel, K. (2015): Was ist Familie? Familienleitbilder und ihre Vielfalt. In: Schneider, N.F./Diabaté, S./Ruckdeschel, K. (Hrsg.): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen, Berlin: Budrich. S. 61–76

Luckmann, T. (Hrsg.) (1998): Moral im Alltag. Sinnvermittlung und moralische Kommunikation in intermediären Institutionen. Gütersloh: Bertelsmann

Lühe, A. v.d. (2001): Unparteilichkeit. In: Ritter, J./Gründer, K./Gabriel, G. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe. S. 252–256

Luhmann, N./Schorr, K.E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik 25, H. 3, S. 345–365

Macha, H. (1997): Familienerziehung – Wandel und Perspektiven. In: Macha, H./Mauermann, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 14–33

Macha, H. (2004): Auf dem Weg zu einer Theorie der Familienerziehung – empirische und systematische Aspekte. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 80, H. 1, S. 41–65

Macha, H. (2011): Konturen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie der Familie. In: Macha, H./Witzke, M. (Hrsg.): Familie. Studienausg. Stuttgart: UTB/ Schöningh. S. 7–27

Macha, H./Witzke, M. (2008a): Familienbiographien: Ko-Konstruktionsprozesse im Kontext von Werten, Normen und Regeln. In: Macha, H./Klein, R./Dörr, M./Marotzki, W./Felden, H. v. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 243–261

Macha, H./Witzke, M. (2008b): Familie und Gender. Rollenmuster und segmentierte gesellschaftliche Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 2, S. 261–278

Mangold, W. (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Matthes, E. (2011): Die historische Dimension der Familie. Geschichte der Familie als Erziehungsinstitution. In: Macha, H./Witzke, M. (Hrsg.): Familie. Studienausg. Stuttgart: UTB/ Schöningh. S. 107–127

Matzner, M. (2004): Vaterschaft aus der Sicht von Vätern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Mauermann, L. (2008): Pädagogische Explikationen. Konzepte und Methoden der Moralerziehung. In: Mertens, G. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I: Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh. S. 649–663

Mautz, C. (2012): Disposition und Dispositiv. In: Renn, J./Ernst, C./Isenböck, P. (Hrsg.): Konstruktion und Geltung. Beiträge zu einer postkonstruktivistischen Sozial- und Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 161–180

Mayall, B. (2005): Der moralische Status der Kindheit. In: Hengst, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 135–159

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse., 8. Aufl. WeinheimBasel: Beltz

McAdams, D.P. (2010): Personal Narratives and the Life Story. In: John, O.P./Robins, R.W./Pervin, L.A. (Hrsg.): Handbook of personality. Theory and research. 3. ed., paperb. ed. New York: Guilford Press. S. 242–263

Meilhammer, E. (2008): Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit. Zugl.: Jena, Univ., Habil.-Schr., 2006. Paderborn: Schöningh

Merkle, T./Wippermann, C. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten; eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Stuttgart: Lucius & Lucius

Meuser, M. (2009): Männer und Familie – Perspektiven aus der Männlichkeitsforschung. In: Kapella, O./Rille-Pfeiffer, C./Rupp, M./Schneider, N. (Hrsg.): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen, Farmington Hills, MI: Barbara Budrich. S. 145–155

Meuser, M. (2016): „Der neue Vater entpuppt sich erst". Der Geschlechtersoziologe über neue Vorstellungen von Vaterschaft und Männlichkeit. In: DJI Impulse, H. 1, S. 8–10

Michaelis, H. (2009): Soziale Rollen und objektive Notwendigkeiten. Eine Darstellung der Metamorphose der dem Handeln inhärenten Notwendigkeiten in sozialen Rollen. München: Grin

Micus-Loos, C./Schütze, Y. (2004): Gender in der Familienerziehung. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 349–361

Miller, M. (1982): Interpretatives Paradigma und die empirische Untersuchung der Ontogenese kollektiver moralischer Deutungsmuster. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie. Tübingen: Gunter Narr. S. 49–89

Modgil, S./Modgil, C. (Hrsg.) (1986): Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy. Philadelphia, PA: Falmer Press

Mollenhauer, K. (1998): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 5. Aufl. Weinheim: Juventa

Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H. (1975): Die Familienerziehung. München: Juventa

Montada, L. (1998): Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4., korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz PVU. S. 862–894

Mühling, T./Rost, H. (Hrsg.) (2007): Väter im Blickpunkt. Perspektiven der Familienforschung. Opladen: Budrich

Müller, F./Kals, E. (2004): Die Q-Methode. Ein innovatives Verfahren zur Erhebung subjektiver Einstellungen und Meinungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 5, H. 2. Auch online unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/600, zuletzt aufgerufen am 15.5.2017

Müller, H.-R./Krinninger, D. (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Müller, M. (2015): Sprachliches Rollenverhalten. Korpuspragmatische Studien zu divergenten Kontextualisierungen in Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Habil.-schr. Universität Heidelberg 2014. Berlin: De Gruyter

Nave-Herz, R. (1988): Zum Wandel der Vaterrolle. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 8, H. 4, S. 242–245

Nave-Herz, R. (2015): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 6. Aufl. Darmstadt: Primus

Neidhardt, F. (1975): Die Familie in Deutschland. Gesellschaftliche Stellung, Struktur und Funktion. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Niessen, M. (1977): Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie, Methodenbegründung, Anwendung. München: Fink

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann

Noelle-Neumann, E./Köcher, R. (Hrsg.) (1997): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie. 1993–1997. München: Saur

Nucci, L./Lee, J. (1993): Moral und personale Autonomie. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 69–103

Nucci, L./Turiel, E. (1993): God's Word, Religious Rules, and Their Relation to Christian and Jewish Children's Concepts of Morality. In: Child Development 64, H. 5, S. 1475–1491

Nunner-Winkler, G. (1991a): Zur Einführung. Die These von den zwei Moralen. In: Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a.M., Berlin: Campus. S. 9–27

Nunner-Winkler, G. (1991b): Gibt es eine weibliche Moral? In: Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a.M., Berlin: Campus. S. 147–161

Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1991c): Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Frankfurt a.M., Berlin: Campus

Nunner-Winkler, G. (1993): Die Entwicklung moralischer Motivation. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. (Hrsg.): Moral und Person. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 278–303

Nunner-Winkler, G. (1996): Moralisches Wissen – moralische Motivation – moralisches Handeln. Entwicklungen in der Kindheit. In: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim, München: Juventa. S. 129–156

Nunner-Winkler, G. (2000a): Wandel in den Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 299–336

Nunner-Winkler, G. (2000b): Brauchen Kinder mehr Erziehung? In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Mehr Chancen für Kinder und Jugendliche. Stand und Perspektiven der Jugendhilfe in Deutschland. Münster: Votum. S. 62–81

Nunner-Winkler, G. (2000c): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 4, S. 528–548

Nunner-Winkler, G. (2004): Sozialisation und Lernprozesse am Beispiel der moralischen Entwicklung. In: Geulen, D./Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius. S. 131–154

Nunner-Winkler, G. (2005): Soziohistorischer Wandel in der Struktur moralischer Motivation. In: Berger, J. (Hrsg.): Zerreißt das soziale Band? Beiträge zu einer aktuellen gesellschaftspolitischen Debatte. Frankfurt a.M.: Campus. S. 77–117

Nunner-Winkler, G. (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 4, S. 528–548

Nunner-Winkler, G./Edelstein, W. (2000): Einleitung. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Moral im sozialen Kontext. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. S. 7–34
Nunner-Winkler, G./Meyer-Nikele, M./Wohlrab, D. (2006): Integration durch Moral. Moralische Motivationen und Ziviltugenden Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Oelkers, J./Lehmann, T. (1983): Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Braunschweig: Agentur Pedersen
Oser, F. (Hrsg.) (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich
Oser, F./Althof, W. (Hrsg.) (2001): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich mit einem Beitrag von Detlef Garz. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta
Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz
Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Papenkort, U. (2011): Rezension vom 23.03.2011 zu: Sünkel, W (2011): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung Band 1. Weinheim u.a.: Juventa. Online unter https://www.socialnet.de/rezensionen/10609.php, zuletzt aufgerufen am 28.06.2018
Parsons, T. (1973): Beiträge zur soziologischen Theorie. 3., unveränd. Aufl. Darmstadt: Luchterhand
Patton, M.Q. (2009): Qualitative research & evaluation methods. 3. ed., [Nachdr.]. Thousand Oaks, CA: SAGE
Petillon, H. (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Beltz
Peuckert, R. (2012): Familienformen im sozialen Wandel. 8. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
Platon (1960): Sämtliche Werke. Erster Band. Heidelberg: Lambert Schneider
Platon (1991): Politeia. Nach der Übersetzung Friedrich Schleiermachers, ergänzt durch Übersetzungen von Franz Susemihl u.a. Hrsg. von Karlheinz Hülser. 1. Aufl. Frankfurt a.M.: Insel
Pollak, G./Heid, H. (Hrsg.) (1994): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? Weinheim: Deutscher Studien Verlag
Pongratz, L. (2004): Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück. In: Pongratz, L./Nieke, W./Masschelein, J. (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 108–133
Popitz, H. (2009): Phänomene der Macht. 2., stark erweiterte Aufl., Tübingen: Mohr
Prange, K. (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh
Prange, K. (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. 2. korr. u. erw. Aufl. Paderborn: Schöningh
Prechtl, P. (1999): Moral. In: Prechtl, P./Burkard, Franz-P. (Hrsg.): Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 379
Prengel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich

Rawls, J. (2017): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 20. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
Reich, K. (1998): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtungen und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
Reich, Kersten (2000): Interaktionistisch-konstruktive Kritik einer universalistischen Begründung von Ethik und Moral. In: Burckhart, Holger/Reich, Kersten (Hrsg.): Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus. Eine Streitschrift. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 88–181.
Reich, K. (2002): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 4., durchgesehene Aufl. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
Reiche, B. (1998): Väter-Dasein. Die Erfahrungen von Vätern als Versorger ihrer Säuglinge und Kleinkinder im Wechselspiel von Rollenzuschreibung und Übertragung. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 1997. Hamburg: Kovač
Reichenbach, R. (2017): Ethik der Bildung und Erziehung. Paderborn: Schöningh
Retter, H. (1997): Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Eine erziehungswissenschaftliche Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
Ricken, N. (2007): Eine Einführung. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15–40
Rieger-Ladich, M. (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Diss. Bonn
Ritter, J./Gründer, K. (1980): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 5, L-Mn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
Rodgers, R.H. (1973): Family interaction and transaction. The developmental approach. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Rohan, M.J./Zanna, M.P. (1996): Value Transmission in Families. In: Seligman, C./Olson, J.M./Zanna, M.P. (Hrsg.): The Psychology of Values. The Ontario Symposium on personality and social psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. S. 253–276

Rousseau, J.-J. (1998): Emil oder Über die Erziehung. 13., unveränd. Aufl., Nachdr. Paderborn: Schöningh

Ruberg, C. (2002): Wie ist Erziehung möglich? Moralerziehung bei den frühen pädagogischen Kantianern. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2001. Bad Heilbrunn/Klinkhardt

Rutschky, K. (Hrsg.) (1988): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ungekürzte Ausg. Frankfurt a.M., Berlin: Ullstein Sachbuch

Schäfer, A. (2004): Differenzerzeugung und Macht. Rituale als Inszenierungen einer unbegründbaren Geltung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 2, S. 222–230

Schäfer, A./Thompson, C. (2010): Anerkennung – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh. S. 7–33

Schier, M./Jurczyk, K. (2007): „Familie als Herstellungsleistung" in Zeiten der Entgrenzung. In: Politik und Zeitgeschichte, H. 34, S. 10–17

Schleiermacher, F.D.E. (1957): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Pädagogische Schriften. Bd. 1, hrsg. v.E. Weniger, Düsseldorf u.a.: Küpper

Schleiermacher, F.D.E. (1990): Ethik (1812/13). Mit späteren Fassungen der Einleitung, Güterlehre und Pflichtenlehre. 2., verb. Aufl. Hamburg: Meiner

Schluchter, W. (2000): Individualismus, Verantwortungsethik und Vielfalt. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Schmid, M. (2011): Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften. Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Schmid, M.: Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften (1949–2009). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schmid, M. (2016): Familienerziehung und Familienbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, S. 1–42

Schneewind, K.A. (2010): Familienspsychologie. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Kohlhammer

Schneider, N.F./Diabaté, S./Ruckdeschel, K. (Hrsg.) (2015): Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben. Opladen, Berlin: Budrich

Schneider, W. (1989): Die neuen Väter – Chancen und Risiken. Zum Wandel der Vaterrolle in Familie und Gesellschaft. Zugl.: München, Univ., Diplom-Arbeit. Augsburg: AV-Verlag

Schneider, W. (2011): Familie heute – Pluralität der Lebensformen. In: Macha, H./Witzke, M. (Hrsg.): Familie. Studienausg. Stuttgart: UTB/Schöningh. S. 129–152

Schön, B. (2011): Geschlechterrollen: Mutter – Vater – Sohn – Tocher. In: Macha, H./Witzke, M. (Hrsg.): Familie. Studienausg. Stuttgart: UTB/Schöningh. S. 215–236

Schultze-Kraft, M./Birman, D./Rusconi, M./Allefeld, C./Görgen, K./Dähne, S./Blankertz, B./Haynes, J.-D. (2016): The point of no return in vetoing self-initiated movements. In: PNAS 113, H. 4, S. 1080–1085 (auch online unter https://doi.org/10.1073/pnas.1513569112, (Abfrage 4.6.2018)

Schurt, V.S. (2009): Mädchenschulen – Dramatisierung oder Entdramatisierung von Geschlecht? Eine verschränkende Darstellung vertiefter quantitativer und qualitativer empirischer Analysen zur ‚Wirkungsweise' der Geschlechtersegregation. Dissertation. Online ferfügbar unter: https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/1592/Schurt_Dissertation.pdf, zuletzt aufgerufen am 28.06.2081

Schütze, F. (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hrsg.): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart: Metzler. S. 568–590

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, S. 283–292

Schütze, Y. (1986): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe". Bielefeld: Kleine

Schütze, Y. (2010): Mutterbilder in Deutschland. In: Psychoanalyse – Texte zur Sozialforschung 25, 2/3, S. 179

Selman, R.L. (2003): The promotion of social awareness. Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation

Smetana, J.G. (1995): Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence. In: Child Development 66, H. 2, S. 299–316

Stalb, H. (2000): Eheliche Machtverhältnisse. Ein Theorienvergleich. Herbolzheim: Centaurus

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012): Einkommens- und Verbrauchsstichprobe 2008. Einkommensverteilung in Deutschland. Fachserie 15, H. 6. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Haushalte und Familien. Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Online unter: https://www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00032758/2010300167004.pdf, zuletzt aufgerufen am 26.06.2018

Stegbauer, C. (2002): Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Stein, M. (2013): Familie als Ort der Werteentwicklung. Strukturelle, soziokulturelle und erzieherische Bedingungen. In: Boos-Nünning, U./Stein, M. (Hrsg.): Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation. Münster: Waxmann. S. 175–216
Stemmer, P. (2000): Handeln zugunsten anderer. Eine moralphilosophische Untersuchung. Berlin, New York: Walter de Gruyter
Stenger, U. (2015): Erziehung (in der frühen Kindheit). Ein phänomenologischer Zugang. In: Stenger, U./Edelmann, D./König, A. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. 1. Aufl. Weinheim: Beltz. S. 39–67
Stephenson, W. (1935): Correlating Persons Instead of Tests. In: Journal of Personality 4, H. 1, S. 17–24
Stephenson, W. (1953): The Study of Behavior. Q-Technique and Its Methodology. Chicago: University of Chicago Press
Sünkel, W. (2013): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Juventa

Tenorth, H.-E. (2004): Wolfgang Brezinka oder: Wissenschaftliche Pädagogik im Spiegel ihrer ungelösten Probleme. In: Pädagogische Rundschau 58, H. 4, S. 453–465
Thomas, W.I. (1965): Person und Sozialverhalten. Neuwied: Luchterhand
Thomas, W.I./Thomas, D.S. (1928): The Child in America. Behavior Problems and Programs. New York: Alfred A. Knopf
Trommsdorff, G. (2005): Eltern-Kind-Beziehungen über die Lebensspanne und im kulturellen Kontext. In: Fuhrer, U./Uslucan, H.-H. (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer. S. 40–59
Turiel, E. (1983): The Development of Social Knowledge. Morality and Convention. Cambridge, MA, London: Cambridge University Press
Turiel, E./Killen, M./Helwig, C.C. (1987): Morality: It's structure, functions, and vagaries. In: Kagan, J./Lamb, S. (Hrsg.): The Emergence of Morality in Young Children. Chicago: University of Chicago Press. S. 155–244

Ueding, G./Steinbrink, B. (2005): Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. 4., aktualisierte Aufl. Stuttgart: Metzler
Uhl, S. (1996): Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Valtin, R./Walper, S. (1995): Ehrlich oder rücksichtsvoll? Höflichkeitslügen aus der Sicht von Kindern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 4, S. 354–373
Vinken, B. (2011): Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos. 2., erweiterte und aktualisierte Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag

Wagner, H.-J. (1993): Strukturen des Subjekts. Eine Studie im Anschluß an George Herbert Mead. Freie Univ., Habil.-Schr./88 u.d.T.: Wagner, H.-J.: Handlung und Ich-Identität-Berlin, 1987. Opladen: Westdeutscher Verlag
Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (2007): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 11., unveränd. Aufl. Bern: Huber
Weber, E. (1999): Pädagogik. Eine Einführung. Grundfragen und Grundbegriffe. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik. Donauwörth: Auer
Weber, M. (1992): Politik als Beruf. Nachwort von Ralf Dahrendorf. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber. S. 45–65
Wetterer, A. (2003): Rhetorische Modernisierung. Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. 1. Aufl. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 286–319
Weyers, S. (2013): Moral. In: Andresen, S./Hunner-Kreisel, C./Fries, S. (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 10–19
White, F.A./Matawie, K.M. (2004): Parental Morality and Family Processes as Predictors of Adolescent Morality. In: Journal of Child and Family Studies 13, H. 2, S. 219–233
Wiechmann, R. (2013): Zur Verabsolutierung des Problemlösens im Kompetenzkonzept und ihren Folgen. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 89, H. 1, S. 124–147
Wieland, W. (1999): Verantwortung – Prinzip der Ethik? Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter
Wigger, L. (1983): Handlungstheorie und Pädagogik. Eine systematisch-kritische Analyse des Handlungsbegriffs als pädagogische Grundkategorie. Sankt Augustin: Hans Richarz
Winkler, M. (2012): Erziehung in der Familie. Innenansichten des pädagogischen Alltags. Stuttgart: Kohlhammer

Wippermann, C. (2013): Jungen und Männer im Spagat. Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten. Berlin: BMFSFJ. Online unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace–661724

Witzke, M. (2010): Konstruktivistische Implikationen von Theoriegenerierung mit Blick auf Typenbildung am Beispiel des MoKKiE-Projektes. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Budrich. S. 233–247

Witzke, M. (2012): Über die (Un)Möglichkeit, als Vater moralisch gut zu handeln. In: Boeser-Schnebel, C./Fahrenwald, C. (Hrsg.): Von der Vision zur Profession – die Genderperspektive in der Pädagogik. [Festschrift für Hildegard Macha]. Opladen: Budrich UniPress. S. 41–50

Witzke, M./Macha, H. (2010): Methoden zur Untersuchung von Interaktionen in der Familienforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.). Weinheim: Juventa. S. 723–732

Wolde, A. (2007): Väter im Aufbruch? Deutungsmuster von Väterlichkeit und Männlichkeit im Kontext von Väterinitiativen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wulf, C. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz

Wulf, C. (2003): Performative Macht und praktisches Wissen im rituellen Handeln. Bourdieus Beitrag zur Ritualtheorie. In: Rehbein, B./Saalmann, G./Schwengel, H. (Hrsg.): Pierre Bourdieus Theorie des Sozialen. Probleme und Perspektiven. Konstanz: UVK. S. 173–185

Wulf, C. (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: Transcript

Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J. (Hrsg.) (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich

Wulf, C./Zirfas, J. (2004): Bildung im Ritual. Perspektiven performativer Transritualität. In: Wulf, C./Althans, B./Audehm, K. u.a. (Hrsg.): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 359–382

Ziebertz, H.-G. (1990): Moralerziehung im Wertpluralismus. Eine empirisch-theologische Untersuchung nach moralpädagogischen Handlungskonzepten im Religionsunterricht und in der kirchlichen Jugendarbeit zu Fragen der Sexualität. Zugl.: Nijmegen, Kathol. Univ, Diss., 1990. Kampen, Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Ziegler, M. (2000): Das soziale Erbe. Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen einer Familie. Wien, Köln, Weimar: Böhlau

Zirfas, J. (1999): Die Lehre der Ethik. Zur moralischen Begründung pädagogischen Denkens und Handelns. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erhebungsmethodik (eigene Darstellung) 93
Abb. 2: Q-sort-Kärtchen nach Regeltyp (eigene Darstellung) 94
Abb. 3: Q-sort-Aufgabenstellung am Beispiel des Interviewleitfadens für Eltern (eigene Darstellung) 95
Abb. 4: Typische Alltagssituation in Familie Frinzel, gemalt von Fiona 128
Abb. 5: Alltagssituation – Familie Jenner beim Spazieren gehen – gemalt von Jana 152
Abb. 6: Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen im Kontext von Moralerziehung (eigene Darstellung) 206
Abb. 7: Moralerziehung in der und als Familienaufführung (eigene Darstellung) 221

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Sozio-ökonomische Daten der befragten Familien (Teil I) 103
Tab. 2: Sozio-ökonomische Daten der befragten Familien (Teil II) 104
Tab. 3: Sozio-ökonomische Daten der befragten Familien (Teil III) 105
Tab. 4: Sozio-ökonomische Daten der befragten Familien (Teil IV) 106

Anhang

Die Anhänge sind unter folgender URL verfügbar:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus4-708304

A1: Transkriptionsregeln
A2: Codierregeln
A3: Codebaum mit Codedefinitionen und Ankerbeispielen

klinkhardt forschung

In Familien nehmen Moralerziehung und die Entwicklung einer moralbezogenen Identität biographisch meist ihren Ausgang. Daher sind Prozesse der innerfamiliären Vermittlung und Aneignung des Erziehungsgegenstands ‚Moral' auch von großer Relevanz für Moralerziehung und -bildung in allen anderen Feldern wie Kita, Schule, Arbeitsstätte usw. Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit dem Lösen von Problemen in Familien im Kontext von Verstößen gegen Regeln, die aus Sicht der Akteure für alle Menschen gelten sollten. Welche Fehlerkulturen werden in Familien praktiziert? Wie zeigen sich ggf. Rollen bzw. Leit-, Selbst- und Fremdbilder der befragten Mütter, Väter, Mädchen und Jungen, die das Brechen solcher Regeln legitimieren, z.B. mit Blick auf das Geschlecht? Werden auch Kinder als Vermittler moralbezogenen Wissens, Wollens und Könnens tätig und falls ja, wie wird in Eltern-Kind-Beziehungen damit umgegangen? Können oder sollen auch Kinder moralische Vorbilder sein? Werden moralische Regeln in Familien im Sinne eines Verhandlungshaushalts verhandelt? Diese und weitere Fragen werden in der vorliegenden Untersuchung aus interaktionistischer Perspektive bearbeitet.

Die Autorin

Monika Witzke, Dr. phil., Diplom-Pädagogin, Jahrgang 1982. Seit 2005 tätig in Forschung und/oder Lehre, dabei u.a. als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Augsburg, als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e.V. München und aktuell als Lehrbeauftragte an der Katholischen Stiftungshochschule München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Moral- und Familienforschung, qualitative Forschungsmethoden sowie Kindheitspädagogik.

978-3-7815-2386-9

9 783781 523869