



Leseprobe aus: Müller/Krinninger, Familienstile, ISBN 978-3-7799-4427-0
© 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel

1 Einleitung: Von was und wie die Rede sein wird

Diese Studie geht aus einem Forschungsprojekt hervor, das die „Familie als kulturelles Erziehungsmilieu“ untersuchte.¹ Zu diesem Projekt liegen bereits einige Veröffentlichungen vor, die mit unterschiedlichen Perspektiven unterschiedliche thematische Gesichtspunkte behandeln. Der vorliegende Band greift diese Erträge auf und fügt neue hinzu. Er ist daraufhin angelegt, eine Gesamtdarstellung des Projekts zu geben, bei der dessen wesentliche Elemente und ihr Zusammenhang im Fokus stehen. Dementsprechend konzentriert sich die Darstellung auf eine Beschreibung und Begründung des empirischen und theoretischen Vorgehens sowie auf die Entwicklung einer systematischen Ordnung der empirischen und theoretischen Ergebnisse. Demgegenüber werden andere Aspekte weniger ausführlich behandelt. Wir verzichten etwa darauf, detailliert aus dem weit verzweigten Feld der Familienforschung zu referieren und beschränken uns auf eine knappe Einordnung des Projekts in den unmittelbar relevanten Forschungskontext. Auch theoretische Bezugnahmen werden lediglich dort ausgeführt, wo es um für die Studie relevante Kernfiguren geht. So kann diese Studie im Sinn einer Gesamtdarstellung übersichtlich bleiben.

1.1 Das Projekt im Kontext erziehungswissenschaftlicher Familienforschung

Dezidiert erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit familialer Pädagogik sind rar. In grober Gliederung lassen sich Thematisierungen der Familie in Bezug auf Bildung und in Bezug auf Erziehung unterscheiden. In erster Hinsicht wird die Familie als „Bildungsort“ (Büchner/ Brake 2006;

1 Das an der Universität Osnabrück angesiedelte Projekt mit dem Titel „Familie als kulturelles Erziehungsmilieu. Studien zum Bildungssinn familialer Kulturereferenzen am Beispiel des Spiels, des Fernsehens und der Familienmahlzeiten“ wurde von 2008 bis 2012 durchgeführt. Es wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG; Fördernummern: MU1450/5-1 und MU1450/5-2) gefördert. Die Projektleitung lag bei Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger.

Brake/ Büchner 2011) avisiert, an dem sich eine spezifische Transmission und Transformation habitueller Orientierungen vollzieht, bzw. als „Bildungswelt“ (Lange/ Xyländer 2011; Lange/ Soremski 2012) beleuchtet, wobei Fragen nach den Auswirkungen der soziokulturellen Lage für die Familie und familiale Bedingungen für den Bildungserfolg im Fokus stehen. Die Familie wird auch im Kontext frühpädagogischer Diskurse als Bildungsort erfasst (Correll/ Lepperhoff 2013; Stamm/ Edelmann 2013). Hier stehen Fragen der Bildungsbegleitung und -förderung von bzw. für Familien durch professionelle Einrichtungen im Vordergrund und es finden sich Analysen des Verhältnisses von Familie und öffentlichen Institutionen, die zum Teil kritisch, zum Teil aber auch affirmativ gegenüber institutionellen Zugriffen auf die Familie ausfallen. Insgesamt zeigt sich bei den Auseinandersetzungen mit Familie im Hinblick auf Bildung eine starke Streuung der Perspektiven. Einerseits ist häufig eine enge Ausrichtung auf Bildung als Schulbildung zu konstatieren, andererseits wird familiales Aufwachsen aus einer sozialisationstheoretischen Blickrichtung beschrieben. Erziehungswissenschaftliche Beiträge zur Erziehung in der Familie werfen en gros zwar weniger begriffliche Unschärfen auf, allerdings lässt sich für diesen Bereich eine ziemliche konzeptuelle Trägheit festhalten. Seit der von Mollenhauer/ Brumlik/ Wudtke (1975) vorgelegten, interaktionstheoretisch orientierten Studie, die die Autoren „als eine Einführung in Probleme der Familienerziehung“ (ebd., S. 7) verstehen, ist im deutschsprachigen Raum keine ausgearbeitete systematische Konzeption familialer Erziehung mehr erschienen. Jüngere thematisch einführende Beiträge in einschlägigen Handbüchern knüpfen insofern nach wie vor an dieses Werk an (Ecarius 2007; Fuchs 2012; Schmid 2016). Neuere Ansätze zur systematischen Aktualisierung und Neukonzeption familialer Erziehung zeichnen sich demgegenüber durch eine zumeist sondierende und bisweilen additive Zusammenführung unterschiedlicher empirischer Bereiche und theoretischer Bezüge aus (Ecarius/ Köbel/ Wahl 2011; Macha 2011; Winkler 2012). Für die jüngere und aktuelle einschlägige Forschung lässt sich eine Konzentration auf jeweils ausgewählte Aspekte beobachten. So untersucht Ecarius (2002) den Zusammenhang von generationaler Lage mit der Weitergabe und dem Wandel von Familienthemen und Erziehungserfahrungen. Als ein wichtiger Bereich familialer Pädagogik werden zudem Rituale bzw. ritualeförmige Vollzüge in Familien beschrieben (Wulf u.a. 2004; Audehm 2007). Weinert Portmann (2009) arbeitet die symbolische Konstitution von Familien als eine pädagogische Dimension heraus. Auch die Konzepte, die Eltern und Familien von ihrem Zusammenleben und ihrer Erziehung haben, werden in pädagogischer Perspektive als Element der Strukturierung familialer Ordnung erfasst (Uhlendorff/ Euteneuer 2014). Darüber hinaus wer-

den familiale Resonanzen sozialpädagogischer Begleitung und Hilfen für Familie diskutiert (Fegter u.a. 2015).

Zwar ließen sich zu diesem Forschungsstrang der Bearbeitung einzelner Aspekte weitere Arbeiten nennen, insgesamt zeigt sich jedoch schon in diesem kursorischen Überblick, dass zur eigentlich, so könnte man meinen, pädagogisch naheliegenden Frage, wie Familien erziehen, nur wenig und eher facettiertes empirisches Wissen vorliegt. An Beiträgen zu einer aktualisierten systematischen Konzeption der Familienerziehung herrscht eindeutig Mangel. Diese Desiderate wurden und werden seit längerem festgestellt, so dass davon auszugehen ist, dass die Familienerziehung weniger ein vergessener als ein vermiedener Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist (Müller/ Krinninger 2015). Die Gründe für diese Vermeidung könnten darin bestehen, dass die Familie zum einen erst dann zum Feld (sozial-) pädagogisch-professionellen Handelns wird, wenn sie außer Balance gerät und der Hilfe bedarf. Zum andern richten (schul-)pädagogisch-institutionelle Bezugnahmen institutionell-funktionalistische Interessen auf die Familien. Insofern geht es auch diesen Perspektiven kaum um originäre pädagogische Formen aus dem Binnengeschehen des familialen Alltags.

Wir verstehen unsere Studie vor diesem Hintergrund nicht nur als eine empirische Beschreibung, sondern auch als Beitrag zu einer Theorie der Familienerziehung. Gewiss sind die konturierten Desiderate mit dem von uns durchgeführten Projekt und seiner Darstellung in diesem Band nicht aufgehoben. Aber wir legen dieses Buch doch mit den Ansprüchen einer empirischen Analyse, die um Gehalt und Reichweite der in Anschlag gebrachten Begriffe informiert ist, und einer methodisch reflektierten sowie empirisch fundierten pädagogischen Theoriebildung vor.

1.2 Ein anerkennender Blick auf die Familie

Wenn diese Untersuchung sich also primär der Bearbeitung eines empirischen wie systematischen Desiderats widmet, so speist sie sich darüber hinaus aus einer anderen Motivlage, die zwar mit dem einschlägigen Forschungsstand in Verbindung steht, sich aber auf die auch den Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung rahmenden gesellschaftlichen Diskurse zur Familie bezieht. Wir sehen einen der Gründe für das überschaubare pädagogische Interesse an originären Formen und Potentialen der Familienerziehung in einer diskursiven Unwucht, die sich aus der Dominanz institutioneller Interessen an der Familie ergibt. Im Folgenden wird diese diskursive Rahmung zunächst knapp skizziert, um daran anschließend Gründe für den inhaltlich und normativ anders ausgerichteten Blick unserer

Studie auf die Familie zu geben sowie um Strategien zu benennen, auf die sich dieser Blick im Forschungsprozess stützt.

1.2.1 Institutionelle Vorbehalte

Wenn vom Wandel der Familie die Rede ist, bezieht sich dies zumeist darauf, wie Eltern und Kinder ihr Zusammenleben gestalten und welche neuen Strukturen die dabei entstehenden Lebensformen aufweisen – etwa in den Eltern-Kind-Beziehungen oder hinsichtlich der Koppelung von Ehe und Familie. In diesem Wandel verknüpfen sich bei genauerer Betrachtung zwei Stränge: Zum einen verändern sich die konkreten Formen, in denen Familien leben, zum andern erweisen sich auch die auf die Familie gerichteten gesellschaftlichen Normierungen als dynamisch. In Bezug auf diese Ebene der gesellschaftlichen Diskurse lassen sich gegenwärtig einige Entwicklungen beobachten, bei denen sich in der Summe der deutliche Eindruck gewinnen lässt, dass sich die Verhältnisse zwischen der Familie als zentraler Instanz privater Erziehung und den Institutionen der öffentlichen Erziehung verschieben. Eine wichtige Entwicklung stellt in diesem Zusammenhang die Institutionalisierung der frühen Kindheit dar. Der Ausbau der Betreuungsangebote von Krippen, Kindergärten und in der Kindertagespflege hat zu Betreuungsquoten geführt (Alt/ Hubert/ Steinberg 2015, S. 26), in deren Folge der Institutionenbesuch auch in der frühen Kindheit zur gesellschaftlichen Normalität wird. Zugleich vollzieht sich eine konzeptuelle Akzentuierung der Institutionen der Elementarpädagogik als Institutionen der Bildung. Ein weiterer Aspekt, der zu veränderten Anforderungen an Familien führt, besteht im Wandel wohlfahrtsstaatlicher Strukturen. Schlagwörter wie jenes vom ‚aktivierenden Staat‘ bündeln sozialpolitische Veränderungen, mit denen die individuelle Vorsorge – und die entsprechende Befähigung – an die Stelle staatlicher Fürsorge rückt. Auch vor diesem Hintergrund richtet sich die öffentliche und politische Aufmerksamkeit für Familien maßgeblich auf ihre Leistungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn und dadurch gesicherte Beschäftigungsfähigkeit. Eltern sollen sich in ‚verantwortlich gemachter‘ Elternschaft (Richter/ Andresen 2012) dafür verantwortlich fühlen, Kinder bei ihrem Bildungserwerb optimal zu unterstützen. Ähnliche Tendenzen können auch für das Verhältnis von Familie und Schule beschrieben werden. So nehmen zwar (mehr oder weniger differenzierte) Konzeptionen von ‚Erziehungs- und Bildungspartnerschaften‘ einen prominenten Platz in den entsprechenden Diskussionen ein. Allerdings definieren die öffentlichen Akteure dabei die Ausrichtung der Zusammenarbeit und transportieren unter dem Etikett der Partnerschaft eine

normative Aufforderung an Eltern, sich (mehr) für den Bildungserfolg ihrer Kinder zu engagieren (Krinninger/ Schulz 2016). Diese sich parallel und verschränkt vollziehenden gesellschaftlichen Entwicklungen teilen ein wichtiges gemeinsames diskursives Muster. Die Legitimation institutioneller Zuständigkeit und der Inpflichtnahme von Eltern folgt einer präventiven Logik, nach der Risiken im Bildungsweg minimiert werden sollen. Eine besondere Rolle spielt in dieser Rhetorik die Chiffre der ‚Bildungsferne‘, mit der Haushalte, die nach operationalisierten Indikatoren über geringes kulturelles Kapital verfügen bzw. Eltern mit als niedrig identifizierten Bildungsabschlüssen versehen werden. Diese Verbesonderung erscheint nicht nur als „verachtend“ (Reichenbach 2015, S. 15) im Hinblick auf die Familien, die so beschrieben werden, sie führt auch zu einer gesellschaftlichen „Problemwahrnehmung“ (Lange 2010, S. 101), von der aus alle Eltern und Familien dazu angerufen werden, etwaigen Risiken, die sie selbst für die Schul- und Hochschulbildung ihrer Kinder vermeintlich aufwerfen, entgegenzuwirken. Dieses gesamtgesellschaftliche „hegemoniale Bildungsdispositiv“ (ebd., 105) prägt sich in einer Sicht auf Kindheit als institutionalisierter Bildungs-kindheit aus und es erzeugt im Zuge dessen eine Engführung des Blicks auf Familien, die als pädagogischer Ort und pädagogische Akteurskonstellation sui generis aus dem Blick geraten.

Aus dieser hier nur knapp angerissenen diskursiven Lage lassen sich verschiedene Schlüsse ziehen. Zum einen ginge es darum, diese nicht zuletzt aus der Erziehungswissenschaft mit hervorgehenden Diskurse weiter kritisch zu begleiten und ihre Undifferenziertheiten sowie die durch sie gesetzten Normative herauszuarbeiten. Dies ist allerdings nicht die Aufgabe einer empirischen Untersuchung wie der vorliegenden Studie. In empirischer Hinsicht ist aus den sich verstärkenden Vorbehalten, die der Familie aus institutioneller Perspektive erwachsen, das Gebot abzuleiten, die Pädagogik von und in Familien gehaltvoll zu beschreiben. Auch diese – zunächst einmal nicht direkt auf den öffentlichen Familiendiskurs bezogene – empirische Würdigung der Familie kann dazu beitragen, die Normalisierungstendenzen zwischen institutioneller und privater Erziehungs- und Sorgepraxis aufzuklären; nicht, indem sie die Normativität gegenwärtiger Bezugnahmen auf die Familie aufzeigt, sondern indem sie ein positives Bild familialer Erziehung erarbeitet. Ein solches Positiv, bei dem gezeigt wird, was Familien tun (und nicht was sie tun bzw. vermeiden sollen) kann dann auch den normalisierenden Rhetoriken entgegengehalten werden. Die Dringlichkeit eines empirischen Blicks auf den pädagogischen Alltag in Familien ist auch deswegen hoch, weil es zu diesem Bereich, wie eingangs konturiert, erstaunlich wenig pädagogisches empirisches Wissen gibt. Dazu trägt nicht zuletzt bei, dass mit der exklusiven Bemessung der pädagogi-

schen Relevanz der Familie unter der Maßgabe ihrer Effekte für den institutionellen Bildungserfolg von Kindern andere Perspektiven vernachlässigt werden. Denn es ist sowohl in empirischer als auch in systematischer Hinsicht ein Unterschied, ob man fragt, in welchem Grad und mit welchen Ressourcen die Familie gesellschaftlichen Erwartungen entspricht oder ob man sein Interesse darauf richtet, wie die Familie die auf sie gerichteten gesellschaftlichen Anforderungen bearbeitet. Erst in dieser Ausrichtung kann dann auch gefragt werden, welche originären, eigenen pädagogischen Potentiale und ihre Erziehungsleistungen die Familie hat und erbringt.

1.2.2 Zu Gast sein bei Familien und davon erzählen

Diese Frage nach dem Wie, oder anders ausgedrückt: nach den familialen Praktiken legt ein ethnografisches Vorgehen nahe. Bei allen methodischen Adaptionen, die im Detail mit Rücksicht auf die Privatheit und Intimität der Familie notwendig werden (siehe Kap. 3), geht es uns mit der Ethnografie als einer aufsuchenden und beobachtenden Forschung generell um ein pädagogisches Verstehen und Beschreiben der sozialen Ordnung der Familien. Dass wir die Beobachtungen im Feld in diesem Kontext als ‚Besuche‘ mit den Familien verabredet haben, ist nicht nur im Rahmen forschungspraktischer Erwägungen bei der Gestaltung des Feldzugangs zu sehen. In forschungsethischer Perspektive leiten wir aus der Bereitschaft der Familien, uns als Gäste zu empfangen und uns Einblick in ihren Alltag zu gewähren, die für unsere Beobachtungen und Analysen grundlegende Einstellung ab, dass die soziale Ordnung der Familie für die Familie sinnvoll ist. Wenn wir dies so ‚annehmen‘, dann tun wir das nicht lediglich in dem Sinn, dass wir der Familie heuristisch etwas ‚unterstellen‘, sondern wir ‚akzeptieren‘ ohne von außen an die Familien herangetragene Vorbehalte, dass die im Feld jeweils fungierenden Strukturen und Gehalte sinnvoll und legitim sind. Daraus ergibt sich eine Dialektik zwischen dem Eigensinn des Feldes und dem disziplinären Interesse, das wir ja auch verfolgen. Eine solche Dialektik liegt nicht erst vor, wenn sich etwa deutliche normative Widersprüche zwischen feldimmanenter Pragmatik und in der wissenschaftlichen Analyse herangezogenen Konzepten zeigen. Sie besteht in der generellen Differenz zwischen praktischen (auf Handlungsprobleme bezogenen) und theoretischen (systematisierenden) Logiken, die dem sozialen Geschehen jeweils einen unterschiedlichen Sinn zuweisen. Wir arbeiten nun keineswegs darauf hin, diese unterschiedlichen Perspektiven miteinander zu versöhnen. Unser Anspruch ist es, die Bewegungen der Analyse zwischen Feldbezug und Theoriebezug reflektiert zu gestalten und methodisch nach-

vollziehbar zu halten, so dass beide Ordnungen erkennbar bleiben und in ihrer Reziprozität zur Gewinnung von Impulsen für eine systematische Beschreibung und die (Weiter-)Entwicklung einer empirisch gestützten Theorie genutzt werden, ohne einander relativistisch zu überschreiben.

Dieses Vorgehen wirft die Notwendigkeit einer Reflexion der Normativität von Beschreibungen von Familie auf. Das betrifft nicht nur Fragen der Analyse, sondern ist auch für die Darstellung relevant. Neben ihrer Durchführung als aufsuchende Forschung ist es ein zweites wesentliches Merkmal der Ethnografie, dass sie aus Beobachtungen Beschreibungen erstellt. Diese „Versprachlichung der ‚schweigenden‘ Dimension des Sozialen“ (Hirschauer 2001, S. 429) macht eine Reihe von Justierungen erforderlich. Dazu gehört, die spezifische Autorschaft der Beschreibung und die sie orientierenden Interessen zu markieren (vgl. ebd.). Auch in dieser Hinsicht knüpfen wir an die oben angesprochene Grundannahme an, dass die jeweilige Ordnung der Familie für die Familie sinnvoll ist, und wir verbinden mit dieser forschungsethischen Einstellung wiederum ein korrespondierendes methodisches Vorgehen. So leitet uns bei der Erstellung unserer Beschreibungen das Interesse, die Praktiken und Themen, die wir in den Familien beobachten können, im Licht pädagogisch-systematischen Verstehens darzustellen. Wenn es dabei auf den ersten Blick um den Umgang mit fixierten Dokumentationen (Texte, Fotografien, Videos) geht, die in darauf Bezug nehmende Texte eingearbeitet werden, so liegt dem – das jedenfalls ist unser Maßstab – auch ein Verhältnis der Anerkennung der in den Dokumentationen des Feldes erscheinenden Akteure durch die die Beschreibungen erstellenden Forscher zu Grunde. Einfacher gesagt: wir beschreiben die familialen Praktiken in der Sprache pädagogischer Theorie als pädagogische Praktiken und in ihren pädagogischen Potentialen, weil die Familien ein Recht darauf haben, als pädagogische Orte und Gemeinschaften anerkannt zu werden.

Diese Orientierung ist indes nicht gleichbedeutend damit, auf Unterscheidungen zwischen den rekonstruierten familialen Ordnungen und Formen familialer Praktiken zu verzichten. Gerade aus der Beschreibung der jeweiligen Eigenart, in der die Familie ihre soziale Ordnung gestaltet, ergibt sich im Nebeneinander der Fälle eine anerkennende Differenzierung. Dabei können eine Würdigung der je spezifischen familialen Potentiale und Leistungen einerseits und eine komparative Analyse der Formen pädagogischer Praktiken sowie der eröffneten Möglichkeitsräume andererseits miteinander verbunden werden. Durch die begleitende Reflexion der normativen Implikationen einer pädagogisch systematischen Beschreibung der Familien als Erziehungsmilieu kann und muss hierbei dafür Sorge getragen werden, nicht in eine vertikal hierarchisierende Differenzierung abzukippen (was

etwa bei der misslichen Unterscheidung zwischen ‚bildungsnahen‘ und ‚bildungsfernen‘ Familien der Fall wäre). Eine horizontale Differenzierung im Vergleich unterschiedlicher familialer Binnenwelten vermeidet demgegenüber nicht nur normative Übergriffe, sondern kann – gerade weil sie sich einer binären Logik der Bewertung enthält – detaillierter über die Strukturmomente Auskunft geben, die die familialen Praktiken fallübergreifend prägen. Zugleich kann sie empirisch sensibler die Spielräume ausloten, über die die Familien als Gemeinschaften in der Gesellschaft verfügen.

1.3 Fragestellungen und Ziele der Studie

Die Anerkennung der Familie als pädagogische Gemeinschaft ist eine wichtige Grundlage für die Fragestellungen dieser Untersuchung. Wir legen in diesem Abschnitt die Fragen und Ziele der Studie ausgehend von einer ersten allgemeinen pädagogischen Perspektive auf die Familie dar. Die Familie ist in aller Regel der erste und lange Zeit der wichtigste Ort, an dem Kinder in Berührung mit den kulturellen Lebensformen der Erwachsenen kommen. In ihren Erfahrungen mit der in und durch die Familie präsentierten Kultur entwickeln Kinder den ersten Zugang zu ihrer gesellschaftlich-kulturellen Umgebung, der in seiner Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf kaum zu überschätzen ist. In diesem aktiv-passiven Prozess der Aneignung formt sich zugleich die kindliche Person in ihren psychosozialen und kulturellen Dimensionen. Diese grundlegende Relevanz hat die Familie nicht nur als Erfahrungsraum, in dem sich den familialen Akteuren soziale und kulturelle Bedeutungen im alltäglichen Zusammenleben einschreiben, sondern auch als eine pädagogische Gemeinschaft, bei der die Gestaltung der eigenen Lebensform verwoben ist mit einer Moderation der Transmission von Kultur. Die Familie fungiert in diesem fundamentalen Sinn pädagogisch, weil ihr als Gemeinschaft der Generationen die intergenerationale Bearbeitung der Entwicklungsdifferenzen zwischen Eltern und Kindern, wie sie vor der Folie einer kulturellen Lebensform erscheinen, strukturell inhärent ist. Ein in dieser Weise weit gespanntes Verständnis der Pädagogizität der Familie erfasst mehr als intentionale Erziehungshandlungen und nimmt das Interaktions- und Kommunikationsgeschehen zwischen den Familienmitgliedern insgesamt in den Blick. Diese Öffnung erscheint heuristisch notwendig, weil die Familie nicht nur und auch nicht unbedingt in erster Linie ein pädagogischer Ort ist. Familien leben auch als Versorgungsgemeinschaften zusammen, sie bilden für gewöhnlich einen gemeinsamen Haushalt, der ‚geführt‘ werden muss und sie konstituieren sich über Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern, die ihre je eigenen Gehal-