



Hans-Rüdiger Müller
Jutta Ecarius
Heidrun Herzberg (Hrsg.)

Familie, Generation und Bildung

Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes

Verlag Barbara Budrich



Familie, Generation und Bildung

Hans-Rüdiger Müller
Jutta Ecarius
Heidrun Herzberg (Hrsg.)

Familie, Generation und Bildung

Beiträge zur Erkundung
eines informellen Lernfeldes

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2010

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2010 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-319-3
eISBN 978-3-86649-693-4 (ebook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: R + S Beate Glaubitz, Leverkusen

Inhaltsverzeichnis

<i>Hans-Rüdiger Müller, Jutta Ecarius, Heidrun Herzberg</i> Einleitung	7
---	---

FAMILIENWELTEN – BILDUNGSWELTEN

<i>Jutta Ecarius</i> Familieninteraktion – Identitätsbildung und Kultur – soziale Reproduktion	17
--	----

<i>Andreas Lange</i> Gesellschaftliche Entgrenzungen und familiale Bildungsprozesse: Melvin Kohn „revisited“	33
--	----

<i>Hans-Rüdiger Müller, Kathrin Borg, Dorothee Falkenreck</i> Das Familienfoto. Annäherungen an den verborgenen Bildungssinn familialer Selbstpräsentation	53
--	----

<i>Hiramoto Makabe</i> „Gemeinsam Schauen“: Symbolgenese in der Mutter-Kind-Interaktion. Ein Vergleich japanischer und europäischer Bilddokumente des 18. und 19. Jahrhunderts	69
---	----

FAMILIALE UND INSTITUTIONELLE BILDUNGSPROZESSE

<i>Anja Tervooren</i> Zusammenhänge schulischer und familialer Bildungsprozesse. Theoretische und methodologische Überlegungen	93
--	----

<i>Gunther Graßhoff</i> Informalisierung versus pädagogische Autorität. Rekonstruktionen pädagogischer Generationsbeziehungen in Familie und Reformschule	109
--	-----

<i>Ingrid Mieth</i> Bildungsaufstieg in drei Generationen in Ost- und Westdeutschland. Theoretische und methodische Konzeptionen	129
--	-----

<i>Christine Thon</i> Das Erbe der Emanzipation? Bildungsaufstieg von Frauen über drei Generationen	149
---	-----

AN DEN GRENZEN DER FAMILIE

<i>Ulrike Loch</i> Schulabbrüche und jugendliche Gewalt im Kontext der Familiengeschichte	169
---	-----

<i>Wassilis Kassis, Rahel Heeg</i> Gewalttätige Mädchen und familiäre Bindung	183
--	-----

<i>Tanja Rausch, Katja Lorenz</i> Familienbindung. Lebenspläne von Jugendlichen in strukturschwachen Regionen Brandenburgs	203
--	-----

FAMILIALE FÜRSORGE UND ALTER

<i>Heidrun Herzberg</i> Biographie, Familie und Altenpflege	227
--	-----

<i>Barbara Dieris</i> Sprechen und Schweigen: Die Aushandlung von Kümmerzuständigkeiten in der späten Familie	239
---	-----

<i>Alexandra Retkowski</i> Männliche Generationensorge. Deutungen familiärer Sorgebeziehungen zwischen Gestern und Morgen	257
---	-----

Die Autorinnen und Autoren	273
----------------------------------	-----

Bildteil	277
----------------	-----

Einleitung

Der Familie wird in der öffentlichen und fachlichen Bildungsdebatte gegenwärtig eine hohe Aufmerksamkeit zuteil (Beckmann u.a. 2009, Rauschenbach u.a. 2004, Wissenschaftlicher Beirat 2002). Dabei stehen insbesondere ihre tatsächlichen und potenziellen Erziehungs- und Bildungsleistungen, ihre sozialisatorische Funktion, wie auch ihre Bedeutung für die Fürsorge zwischen den Generationen zur Diskussion (Brake/Büchner 2007, Lange/Xyländer 2010, Dörner 2007). Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist es, diesen Diskurs aus einer sozial- und kulturwissenschaftlich aufgeklärten Perspektive kritisch zu begleiten, mit empirischen Befunden anzureichern und im Hinblick auf theoretische und praktische Konsequenzen zu reflektieren.

Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg, insbesondere zur strukturellen Benachteiligung von Kindern aus „bildungsfernen“ Milieus und Migrantenfamilien (Baumert/Stana/Watermann 2006, Becker 2009), lassen Fragen nach den Mikroprozessen und Mikrostrukturen im Binnenmilieu der Familie wie auch nach der biographischen Bedeutung familialer Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationserfahrungen aufkommen, die einen qualitativen Forschungszugang nahe legen. Personale Generationsbeziehungen und historische Generationslagen überkreuzen sich in diesem Problemfeld (Ecarius 2007, Fuhs 2007, Herzberg 2004, Müller 1999). Die Familie sieht sich heute einem Horizont gesellschaftlicher Erwartungen, vor allem auch Ansprüchen des Bildungssystems und der Arbeitswelt, gegenüber, die nicht umstandslos mit den im Familienalltag generierten bzw. tradierten Weltansichten, Handlungsorientierungen und Bedürfnislagen in Übereinstimmung gebracht werden können (Jurczyk u.a. 2009, Lange 2007). Äußere Lebensbedingungen und Ansprüche treten in der Familie als innere Spannungen und Differenzen auf, die in Generationen- und Partnerbeziehungen praktisch bearbeitet werden und das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen nachhaltig bestimmen. Umgekehrt fungieren familiäre Sozialisations- und Bildungserfahrungen als spezifische Voraussetzungen für die individuelle Bearbeitung von Problemen und Herausforderungen in den außerfamilialen Handlungskontexten. Dazu gehört auch das Ge-

flecht von Freizeit, Medien, Konsum und individuellen oder generationstypischen Interessen, das bis in die konkrete Familieninteraktion hineinwirkt und seit geraumer Zeit die Aufmerksamkeit der kultur- und sozialwissenschaftlichen Generationen-, Kindheits- und Jugendforschung auf sich zieht. Umso erstaunlicher ist, dass sich die Erziehungswissenschaft in den vergangenen drei Jahrzehnten nur wenig um eine eigene, disziplinäre Perspektive in der theoretischen Modellierung und empirischen Rekonstruktion der Familie als pädagogischem Feld bemüht hat (Ecarius 2002, Ecarius/Groppe/Malmede 2009, eine der wenigen Ausnahmen: Giesecke 1990). So ergeben sich aus der Sicht der erziehungswissenschaftlichen Biographie- und Bildungsforschung neue theoretische und empirische Herausforderungen (Müller 2007), die im Rahmen dieses Bandes aufgegriffen und bearbeitet werden. Dazu gehört die (Neu-) „Entdeckung“ der Familie als Ort informellen Lernens, aber auch als Ort intergenerationaler Transmission von Haltungen, Einstellungsmustern und kollektiven Erfahrungen und Erinnerungen. Aus generationentheoretischer Perspektive richtet sich das Interesse auf die Familie als einen biografisch wie auch gesellschaftlich relevanten Raum reziproker Verantwortungsübernahme und Fürsorge.

Inwiefern Familienwelten als Bildungswelten zu verstehen sind, ist der gemeinsame Fokus der ersten vier Beiträge dieses Bandes. Zunächst stellt Jutta Ecarius unter dem Titel *Familieninteraktion – Identitätsbildung und Kultur – soziale Reproduktion* die Familie als interaktives, identitätsbildendes Generationengeflecht in den komplexen funktionalen Zusammenhang von Kulturproduktion und -transition einerseits und der Reproduktion sozialer Machtstrukturen und ungleicher Bildungschancen andererseits. Unter Rückgriff auf die sozialetische Kategorie der „Anerkennung“ (Honneth) wird das familiäre Generationenverhältnis als interaktiv vermittelte, in das Alltagsgeschehen eingelassene Balanceleistung rekonstruiert, in der innere (personale und generationenbezogene) Differenzen wie auch äußere (milieutypische und sozialstrukturelle) Anforderungen immer wieder neu zu bearbeiten und auszugleichen sind. Anschließend zeigt Andreas Lange in seinem Beitrag *Gesellschaftliche Entgrenzungen und familiäre Bildungsprozesse: Melvin Kohn „revisited“*, wie strukturelle Veränderungen in der Arbeitswelt, insbesondere die zunehmende Erwartung zeitlicher Flexibilität und Mobilität im Beruf, die Familien vor neue Herausforderungen und Probleme bei der Ausgestaltung ihres Alltags stellen. Ausgehend von den Untersuchungen Melvin Kohns in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts und der anschließenden breiten amerikanischen und deutschen Debatte über den Zusammenhang von elterlicher Erwerbsarbeit und familialem Erziehungsmilieu werden die seitdem eingetretenen Veränderungen in der Arbeitswelt nachgezeichnet und anhand eigener aktueller Untersuchungsergebnisse in ihren Auswirkungen auf die Familie als Bildungswelt dargestellt. Ebenfalls aus einer laufenden Forschungsarbeit heraus stellen Hans-Rüdiger Müller, Kathrin Borg und Doro-

thee Falkenreck den Versuch zur Diskussion, über den Weg der qualitativen Fotoanalyse einen Zugang zu relevanten Aspekten der familialen Bildungswelt zu eröffnen. Ihr Beitrag *Das Familienfoto. Annäherungen an den verborgenen Bildungssinn familialer Selbstpräsentation* fragt aus einer kulturwissenschaftlich und symboltheoretisch geprägten Perspektive nach den kulturellen Sinnfigurationen (Elias), die in der Aufstellung der Familie vor dem Fotoapparat performativ hervorgebracht werden, und interpretiert diese Figurationen als heuristischen Hinweis auf spezifische Strukturen des familialen Bildungsmilieus. Den ersten Abschnitt des Bandes beendet ein kulturvergleichend-historiographischer Beitrag von Hiromoto Makabe zur Darstellungspraxis von Mutter-Kind-Beziehungen in populären Bildmedien: „*Gemeinsam Schauen*“: *Symbolgenese in der Mutter-Kind-Interaktion. Ein Vergleich japanischer und europäischer Bilddokumente des 18. und 19. Jahrhunderts*. In thematischer Konzentration auf die Mutter-Kind-Dyade und von der Absicht geleitet, eine weithin vernachlässigte Dimension der Bildung in Erinnerung zu bringen, arbeitet Makabe an einem umfangreichen Korpus von Bilddokumenten zwei unterschiedliche idealtypische Muster der Symbolbildung in der Mutter-Kind-Interaktion heraus, zum Einen das für das vormoderne Japan charakteristische Muster der gemeinschaftlich-kontemplativen (ästhetischen), von praktischen Handlungsabsichten freien Betrachtung der Welt, zum Anderen den europäisch-aufklärerischen, auf Autonomie und rationales Handeln hin ausgerichteten Erziehungsgestus in der pädagogischen Subjekt-Objekt-Konstellation.

Familiale informelle Bildungswelten in ihrem Eigensinn zu thematisieren, ist ein zentrales Anliegen dieses Bandes. Dennoch stehen sie in enger Interaktion mit den Institutionen des Bildungssystems. Familiale Bildungsprozesse und institutionelle Bildungsprozesse greifen ineinander, sei es, dass sie sich wechselseitig ergänzen und unterstützen, oder sei es, dass sie zueinander im Gegensatz stehen und das Problem der Konsistenz und Vermittlung in den individuellen Bildungsbiografien aufwerfen. Über die allgemeine Feststellung eines starken Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg hinaus hat sich die Forschung dem Verhältnis dieser beiden Bildungsorte zueinander bisher nur unzureichend gewidmet. Der zweite Abschnitt des Bandes enthält daher vier Beiträge, die sich besonders mit dem Verhältnis von familialen und institutionellen Bildungsprozessen befassen. So diskutiert Anja Tervooren *Zusammenhänge schulischer und familialer Bildungsprozesse* von Heranwachsenden im Anschluss an einen Überblick über die aktuelle Forschungslage unter theoretischem und methodologischem Blickwinkel. Sie plädiert dafür, den Bildungsbegriff weder auf schulische Bildung einzuengen, noch als normative Kategorie den sozialkulturellen Milieus von Familien vorzugeben, sondern ihn kontextgebunden auszugestalten. So würden – in ethnografischer Perspektive – die speziellen Sinnkonstruktionen beider Bildungsorte erfassbar und in ihrem Verhältnis zueinander disku-

tierbar. In der thematischen Ausrichtung ähnlich liegt auch der Beitrag von Gunther Graßhoff, wobei hier unter der Überschrift *Informalisierung versus pädagogische Autorität* der Blick auf die Rekonstruktion von pädagogischen Generationsbeziehungen in Familie und Reformschule (am Beispiel der Waldorfschule) konzentriert wird. Anhand zweier Fälle, zu denen anhand von biografischen Interviews und Gruppendiskussionen in der Familie sowie Videoaufzeichnungen, Beobachtungsprotokolle und Verbalzeugnissen in der Schule qualitatives Datenmaterial erhoben wurde, werden unterschiedliche personale Beziehungskonfigurationen und Erziehungsstile an beiden Bildungsarten analysiert. Im Ergebnis erweisen sich Schule und Familie im Hinblick auf die Charakteristik ihrer pädagogischen Generationsbeziehungen als grundlegend antinomisches Spannungsfeld, in dem sich sowohl produktive als auch problematische Formen der Differenzbearbeitung herausbilden können. Das Zusammenspiel von familialen Bildungsaspirationen, Bildungssystem und historisch-politischer Gelegenheitsstruktur ist das Thema einer aktuellen Mehrgenerationenstudie, aus der Ingrid Miethe ebenfalls fallbezogen Zwischenergebnisse vorstellt. Ihr Beitrag zum *Bildungsaufstieg in drei Generationen in Ost- und Westdeutschland* erläutert und begründet zunächst ein theoretisches und methodisches Design, das sich von der Mikro- über die Meso- bis zur Makroebene bildungsbiografischer Prozesse erstreckt und dabei in einer Mehrgenerationenperspektive drei verschiedene historische Zeitabschnitte miteinander vergleicht. Ausgehend von zwei exemplarischen Fällen wird die theoretische und empirische Produktivität eines qualitativen Vorgehens demonstriert, das anhand eines Wechsels von detaillierter Fallrekonstruktion und fokussierender Globalanalyse die sukzessive Generierung gehaltvoller Hypothesen und deren Überprüfung an einer größeren Fallzahl ermöglicht. Auch Christine Thon fragt in einer Drei-Generationen-Studie nach den spezifischen Voraussetzungen und Formen des Bildungsaufstiegs, hier allerdings konzentriert auf die Bildungsbiografien von Müttern, Töchtern und Großmüttern aus jeweils einer Verwandtschaftslinie. Ihr Aufsatz *Das Erbe der Emanzipation?* rekonstruiert anhand biografischer Interviews, wie sich über die drei Generationen hinweg die Thematisierung von Bildung verschiebt und dennoch Kontinuitäten dabei sichtbar werden, auch dergestalt, dass sich bei aller inzwischen eingetretenen Selbstverständlichkeit der akademischen Bildung von Frauen Elemente des traditionellen Geschlechterverhältnisses erhalten haben.

Familiale Sozialisations- und Bildungsprozesse interagieren in hohem Maße mit den Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche außerhalb der Familie machen. Dabei hat sich die Bindungsqualität zwischen Eltern und ihren Kindern als besonders relevanter Faktor herausgestellt. Qualität der Bindung und intergenerationale Tradierung erweisen sich gerade dort als relevant, wo sich Kinder und Jugendliche außerhalb der Grenzen ihrer Herkunftsfamilie bewegen, in der Gesellschaft mit Gleichaltrigen, in Freundschaften und Part-

nerschaften, in der sozialen und psychischen Ablösung vom Elternhaus. In diesem Kontext werden gegenwärtig insbesondere auch Entstehungshintergründe für das Gewalthandeln Jugendlicher verortet. Auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse an den Grenzen der Familie beziehen sich die drei Beiträge des dritten Abschnitts. Anhand eines Fallbeispiels beleuchtet zunächst Ulrike Loch den Zusammenhang von *Schulabbrüchen und jugendlicher Gewalt im Kontext der Familiengeschichte*. Ihre Fallrekonstruktion versucht, das komplexe Devianzverhalten eines 19jährigen Jugendlichen (Verstrickung in Drogenszene und rechtsradikale Gewaltszenen, Schulabbrüche) als Ausdruck unverarbeiteter Gewalterfahrungen in der Familiengeschichte zu verstehen und zieht dabei einen weiten Bogen in die nationalsozialistische Vergangenheit des Großvaters und des Vaters und die daran anschließende Konfliktdynamik der Familie. Inwiefern die Entstehung von Gewaltbereitschaft in der familiären Alltagswelt gründet, eruieren auch Wassilis Kassis und Rahel Heeg in ihrem Beitrag *Gewalttätige Mädchen und familiäre Bindung*. Ihre empirisch fundierten Überlegungen basieren auf einer Triangulation unterschiedlicher Methoden (qualitatives Interview und Korrespondenzanalyse) und Datenquellen. Geleitet von der Frage nach der Bedeutung des familialen Erziehungsstils und der Modalitäten der Eltern-Tochter-Beziehungen bei Gewaltphänomenen weiblicher Jugendlicher kommen Kassis und Heeg zu dem Ergebnis, dass besonders die emotionale Beziehung zum Vater (und weniger die zur Mutter) als wichtige Einflussgröße im Hinblick auf die Entstehung von Gewaltbereitschaft anzusehen ist. Ob die Lebenspläne Jugendlicher (13. Jahrgangsstufe des Gymnasiums) von der Stärke der elterlichen Bindung beeinflusst werden, fragen, Tanja Rausch und Katja Lorenz in Ihrem Beitrag *Familienbindung. Lebenspläne von Jugendlichen in strukturschwachen Regionen Brandenburgs*. Ausgehend von der Annahme, dass Jugendliche einerseits mit der Entwicklungsaufgabe der Ablösung vom Elternhaus konfrontiert sind, andererseits aber empirische Befunde darauf hinweisen, dass Jugendliche heute lange in ihren Herkunftsfamilien verweilen und die emotionale Bindung an die Familie eine Ressource für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und einer positiven Lebenseinstellung darstellt, werden anhand von Fotomaterialien und problemzentrierten Interviews zwei exemplarische Fälle kontrastiv herausgearbeitet. Dabei wird insbesondere auch die Ergiebigkeit einer Triangulation von Fotoanalyse und qualitativem Interview betont.

Bildung in familialen Generationsverhältnissen findet nicht nur in Kindheit und Jugend statt. Auch das Altern als späte Lebensphase, häufig verbunden mit Krankheit und Pflegebedürftigkeit, stellt die Familie vor neue Herausforderungen, die zu Umstrukturierungen ihres Beziehungssystems, zur Neudefinition von eingespielten Verhältnissen zwischen den Generationen und zur Veränderung von Einstellungen gegenüber fundamentalen Lebensthemen wie zum Beispiel der selbstständigen Lebensführung oder der Endlichkeit menschlicher Existenz auffordern. „Familiale Fürsorge und Alter“ ist da-

her der vierte und letzte Abschnitt des vorliegenden Bandes überschrieben. Mit einem Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung von biografie- und familiensensiblen Haltungen des professionellen Pflegepersonals und einer Verankerung entsprechender Themen in der Qualifizierung des Pflegepersonals führt Heidrun Herzberg in die bildungs- und biographiebezogenen Aspekte der Altenpflege ein. Die thematische Trias von *Biographie, Familie und Altenpflege* wird in ihrem Zusammenhang expliziert, als notwendige Erweiterung der aktuellen Pflegediskussion begründet und im Hinblick auf professionelle Qualifizierung didaktisch präzisiert. Anhand narrativer Interviews und literarischer Quellentexte entwickelt Barbara Dieris eine deskriptive Typologie zur differenzierten Erfassung von familialen Verständigungsprozessen im Hinblick auf die Zuständigkeit der Familienmitglieder für die Pflege im Alter: *Sprechen und Schweigen. Die Aushandlung von Kümmerzuständigkeiten in der späten Familie*. Aus den erhobenen Daten wird eine vorläufige theoretische Modellierung entworfen, die als Grundlage für eine weitere empirische Durchdringung des Themas dienen kann. Wie Einstellungsmuster und Verhaltensweisen sich im Prozess des Älterwerdens der Elterngeneration verändern und auf die Sorge um das eigene Älterwerden zurückwirken behandelt Alexandra Retkowski in ihrem Beitrag *Männliche Generationensorge. Deutungen familialer Sorgebeziehungen zwischen Gestern und Morgen*. In der detaillierten Interpretation eines narrativen Interviews mit einem 49jährigen Berufsschullehrer wird die Transformation individueller Sichtweisen der Generationensorge in den Kontext des Wandels gesellschaftlicher Subjektivierungsformen einerseits und der besonderen Fallstruktur der untersuchten Familie andererseits gestellt.

Als Herausgeberinnen und Herausgeber danken wir den Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beiträge. Dank gilt auch dem Verlag Barbara Budrich für die kooperative und entgegenkommende verlegerische Betreuung. Schließlich möchten wir uns bei Hannes Viet bedanken, der die redaktionelle Bearbeitung des Buchmanuskripts übernommen hat. Wir hoffen, mit diesem Band der erwachten Aufmerksamkeit auf den Bildungsort Familie neue Diskussionsimpulse zu liefern und Anregungen für weitere Forschungsbemühungen zu geben.

Literatur

- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2009). *Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten*. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften: 85-129.
- Beckmann, C./Otto, H.-U./Richter, M./Schrödter, M. (Hrsg.): *Neue Familialität als Herausforderung der Jugendhilfe-Lahnstein*. Verlag Neue Praxis.

- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörner, K. (2007): Leben und sterben, wo ich hingehöre. Dritter Sozialraum und neues Hilfesystem 4. Aufl.. Neumünster: Paranus.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J. (2007): Familienerziehung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-156.
- Ecarius, J./Groppe, C./Malmede, H. (Hrsg.) (2009): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, B. (2007): Zur Geschichte der Familie. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-35.
- Giesecke, H. (1990): Familie als pädagogisches Feld. In: Neue Sammlung, 30, S. 223-231.
- Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Jurczyk, K./Schier, M./Szymenderski, P./Lange, A./Voß, G. G. (2009). Entgrenzung von Arbeit – Entgrenzung von Familie. Berlin: edition sigma.
- Lange, A. (2007). Neue Freiheiten und neue Zwänge in Zeiten der Entgrenzung. Konsequenzen für Familie, Erziehung und Bildung. In: Peskoller, H./Ralsler, M./Wolf, M. A. Texturen von Freiheit. Beiträge für Bernhard Rathmayr. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 145-163.
- Lange, A./Xyländer, M. (2010) (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Weinheim: Juventa.
- Müller, H.-R. (1999): Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 787-805.
- Müller, H.-R. (2007): Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27, 2, S. 143-159.
- Rauschenbach, T./Leu, H. R./Lingenauber, S. (u.a.) (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim BMFSFJ (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Berlin: BMFSFJ.

1. FAMILIENWELTEN – BILDUNGSWELTEN

Jutta Ecarius

Familieninteraktion – Identitätsbildung und Kultur – soziale Reproduktion

Familie umfasst in der Regel mindestens zwei, aber häufig auch drei lebende Generationen, die in einem vielfältigen Geflecht Kultur hervorbringen, transformieren und weiter entwickeln. Familie als Institution ist auf der Mesebene angesiedelt, in ihr wird über Interaktionen der Generationen Kultur hervorgebracht und gleichzeitig durch die Verbindung zu gesellschaftlichen Strukturen soziale Ungleichheit reproduziert. In Familien wird Kultur gelebt und weitergegeben, sie ist ein gesellschaftlicher Ort, ein sozialer Mikrokosmos, in dem durch die genealogische Abfolge von Generationen über Erziehung und Sozialisation Kultur in der alltäglichen Lebensführung transportiert und transformiert wird. Eltern und Verwandte leben der jüngeren Generation bereits bestehende kulturelle Muster vor, in denen sich gesellschaftliche Strukturen, aber auch die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu sowie die in der alltäglichen Lebensführung sedimentierten Interaktionsmuster widerspiegeln. Gleichzeitig vollzieht sich in der Familie die primäre Identitätsbildung der nachwachsenden Generation über intergenerationelle Interaktionen und Muster der Anerkennung. In diesem Beitrag wird versucht, Familie als interaktives Generationengeflecht und Ort der Identitätsbildung, als Raum der Kulturproduktion und -transition und als Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheit in einen Zusammenhang zu bringen, wobei dies in genau jenem Dreischritt angegangen wird.

1. Familie, intergenerationelle Interaktion und Identitätsbildung

Eine der zentralen Aufgaben der Familie, in der eine jüngere Generation heranwächst, und die damit eine der pluralen Familienformen der Elternschaft favorisiert (Peuckert 2007), ist Erziehung. In speziell dieser Familienform kann die Erziehung der nachwachsenden Generation als eine der zentralen Tätigkeiten und Aufgaben der erwachsenen Generationen (Eltern, Großel-

tern) angesehen werden, die sich über konkrete Erziehungsregeln, aber auch die alltägliche Lebensführung und damit sedimentierte Selbstverständlichkeiten konkretisiert.

Mit Erziehung, aber auch mit Sozialisation lässt sich der große Bereich der Kultur und Kulturbildung thematisieren. Familie als zentralen Ort der Kulturbildung zu verstehen, meint in Anlehnung an Geertz (1983, S. 99), dass sich Kultur aus einem Geflecht von Bedeutungen zusammensetzt, in dessen Kontext die Menschen – und damit Kinder und Eltern – ihre Erfahrungen interpretieren und ihr gemeinsames sowie individuelles Handeln ausrichten. Dynamik, Heterogenität und alle Erzeugnisse von Alltagspraxis finden in der familialen Interaktion im Hier und Jetzt statt. In diesen familialen Interaktionen entstehen Denk- und Handlungsmuster, die darin involvierten Personen gestalten ihre Interaktionen und entwickeln eine Identität, gleichzeitig erwachsen aus diesen Interaktionen Sedimentierungen. Sedimentierungen führen wiederum zu Institutionalisierungen (Berger, Luckmann 1977), und so kann auch die Familie als eine kulturelle, sozialgeschichtlich entwickelte Institution verstanden werden, die rechtlich abgesichert und durch den Staat in besonderer Weise mit politischen Unterstützungsformen, aber auch Aufträgen an die Familienmitglieder realisiert wird (Ecarius 2007).

Die Familie unterscheidet sich von anderen Institutionen durch ihre besondere Struktur, die sich in dieser Weise in keiner anderen Institution findet. Hierzu gehören die private Erziehung und damit der Modus der liebenden Anerkennung (Honneth 2003a/b) und die Besonderheit, dass die Ganzheitlichkeit von Personen ohne klare Rollenzuweisung (Oevermann 2001) charakteristisch für die Gestaltung von intergenerationellen Interaktionen ist. Mit der Annahme eines Kindes durch Geburt, soziale Elternschaft oder Adoption lässt sich die liebende Anerkennung als ein zentrales Merkmal der Institution Familie benennen, in der Erziehung und Sozialisation eingewoben sind.

In familialen Interaktionsbeziehungen steht – im idealen Fall – die Anerkennung des Subjekts, die Unterstützung und der Aufbau von Vertrauen, die Achtung und Schätzung des Anderen sowie die Anerkennung des eigenen Selbst, das ebenfalls zur Selbstachtung und Selbstschätzung sowie zu Selbstvertrauen führt, im Vordergrund. Dies gilt für die älteren Generationen untereinander als auch für die Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Die intersubjektive Struktur und damit der Aufbau von Identität für die heranwachsende Generation beruht vor allem auf der Erfahrung von Anerkennung und einem positiven „Zusichselbstverhalten“ (Honneth 2003a, S. 277). Das Kind lernt in der Familie, sich in Interaktionen mit zustimmenden und ermutigenden Anderen selbst als Wesen mit mannigfaltigen Eigenschaften und Fähigkeiten zu erkennen und zu schätzen. Die Anerkennung des Kindes in seiner Ganzheitlichkeit (einschließlich seiner Bedürfnis- und Affektnatur) eröffnet zugleich eine individuelle Identitätsbildung des Kindes und den Aufbau von Handlungs-, Wahrnehmungs- und Motivationsmustern.

Das in der Familie zwischen Eltern und Kindern anfangs bestehende symbiotische Liebesverhältnis, die emotionale Anerkennung des Kindes, birgt in sich zugleich die Dramatik bzw. die konflikthafte Aufgabe, sich in der gegenseitigen Anerkennung jeweils zurückzunehmen und sich dabei dem Anderen zugleich liebevoll zuzuwenden. In dieser Interaktionsbeziehung ist eine grundlegende Ambivalenz (Ecarius 2007; Lüscher, Pajung-Bilger 1998; Bauman 1995) enthalten, die es zwischen Selbstanerkennung und Anerkennung des Anderen in den jeweiligen Bedürftigkeiten auszubalancieren gilt. Die Ambivalenz der Interaktionsbeziehung zwischen Eltern und Kindern sowie den Partnern in der Familie können als generell konflikthaft angesehen werden. Dies führt zugleich immer auch zu neuen Aushandlungsprozessen und/oder steten Neujustierungen in der Anerkennung des Anderen und der Anerkennung des Selbst. Innerhalb dessen sind in familialen Interaktionsbeziehungen auch Missachtungsformen wie Beleidigung oder Ignoranz, Vernachlässigung oder emotionale Distanz (Honneth 2003a) möglich.

Wie auch immer die intergenerationelle Interaktionsstruktur zwischen Eltern und Kindern mit Blick auf Erziehung und Sozialisation gestaltet wird und welche kulturellen Sedimentierungen daraus entwachsen, jede Person ist mitsamt ihrer Ganzheitlichkeit involviert. Für die heranwachsende Generation ergibt sich daraus eine Besonderheit, denn sie entwickelt in diesem Kontext eine Identität: Mit Beginn der Entwicklung eines Bewusstseins von Bedeutungen und Sinn ist für das Kind zugleich die Herausbildung eines Bewusstseins von sich selbst als Subjekt verbunden. In dem Moment, in dem das Kind die Fähigkeit entwickelt, Bedeutungen und damit Sinn zu erfassen, mit denen andere – die ältere Generation – seinen Handlungen Sinn verleihen, eröffnet sich für das Kind die Möglichkeit, aus der Perspektive der Anderen ein „Me“ (Mead 1991) zu entwerfen, in der Art und Weise, wie die anderen Interaktionspartner es verstehen, ihm Deutungen zuzuschreiben und Anerkennung zukommen zu lassen, was wiederum eine wesentliche Grundlage für das Ausbilden von Selbstvertrauen ist.

Das Subjekt erfährt sich somit nicht allein aus sich heraus, sondern Identitätsbildung vollzieht sich in Interaktion mit Anderen, dem Bewusstwerden über die eigene Objektstellung, damit auch innerhalb des familialen Interaktionsgeflechts (Mead 1991; Ecarius 2008). Das Erlangen von Bewusstsein über das eigene Selbst gestaltet sich für das Kind als eine primäre Sozialisationserfahrung, die in den ersten Jahren wesentlich in der Familie stattfindet, und sich aus der symbolisch repräsentierten Perspektive der anderen Personen, der Eltern, Geschwister und Großeltern, herleitet. Das „I“ verweist dagegen auf die kreative Beantwortung von Interaktions- und Handlungsthematiken im Kampf um gegenseitige Anerkennung für die Herausbildung von Identität. In diesem Kontext können dann auch Bildungsprozesse stattfinden (Marotzki 1999, Zima 2007).

Identitätsbildung als Selbstverhältnis umschließt folglich die Hereinnahmen der Anderen in Form von Interaktionen mit Eltern, Geschwistern, Groß-

eltern, Verwandten, Freunden und dem nahen Interaktionsfeld sowie die spontane Instanz des unverwechselbaren Eigenen („I“). Das Kind lernt in der Familie über die Reaktion der Eltern und familialen Anderen sein Verhalten als gut oder schlecht zu beurteilen und entwickelt auf diese Weise erste Züge einer Ich-Identität innerhalb von ambivalenten Interaktions- und Beziehungsmustern, die ausgehandelt werden und sich in der Spannbreite von Anerkennung bis Missachtung (Honneth 2003a/b) bewegen. Gerade die Ganzheitlichkeit der Person (Oevermann 2001), die typisch für die Familie ist, verweist auf die Besonderheit der Interaktionsbeziehungen für die Identitätsbildung des Kindes.

Als typisch für familiäre Interaktionsbeziehungen lässt sich zudem die prekäre Balance zwischen Selbstständigkeit und Bindung benennen, prekär deswegen, da es sich um widerstreitende Bedürfnisse handelt, die durch Erfahrungen des Gewährns sowie von Verlustängsten, aber auch der Entgrenzung und Zerstörung immer wieder aufs Neue auszutarieren sind. Das anfangs symbiotische Liebesverhältnis ist dabei – so der normative Anspruch – in eine unterstützende Interaktionsstruktur für das Kind und im Verlauf des Sozialisationsprozesses in eine gegenseitig anerkennende Interaktionsstruktur der Generationen zu überführen. Die Interaktionsbeziehungen sind dabei in einen zeitlichen Verlauf (Schütz 1981, Srubar 2005) eingewoben, durch den sich die Interaktionsmuster permanent wandeln bzw. verändern müssen. Da das Kind laufen und sprechen lernt, Bedürfnisse und Interessen entwickelt, zur Schule geht und einen Schulabschluss macht, eigene Freizeitinteressen und einen Freundeskreis aufbaut und schließlich selbst erwachsen wird, transformieren sich zwangsläufig auch die Muster der Interaktionen zwischen den Generationen.

Dabei ist die affektive Zuwendung zwischen Eltern und Kindern immer auch an eine leibliche Existenz (Husserl 1962) gebunden. Jedes Kind bedarf der Eltern bzw. zentraler Bezugspersonen in leiblicher Form (besonders in den ersten Lebensjahren) sowie umgekehrt. In der tatsächlichen Anwesenheit und Präsenz der Eltern bzw. zentraler Bezugspersonen und dem leiblichen Agieren als Prozesse des Erziehens, der Fürsorge und Sozialisation (in die Arme nehmen und trösten, waschen und ankleiden, lachen und schimpfen, etc.) verstetigen sich Formen der liebenden Anerkennung, Prozesse des Aushandelns sowie Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen des Kindes.

Die liebende Anerkennung beruht dabei vor allem auf der Anerkennung der subjektspezifischen Bedürfnisnatur des Anderen in Bezug auf emotionale Zuwendung, Hilfestellung und soziale Unterstützung sowie in der Art der Ausübung praktischer und intellektueller Handlungen und der Eigenart an Gefühlen, des Vernunftgebrauchs und ästhetischer Interessen. Die Anerkennung des Kindes als ein bedürftiges und sich entwickelndes Wesen in all seinen Dimensionen einerseits und die Anerkennung der Eltern durch das Kind ist im besten Fall eine reziproke Erfahrung, die vor allem eine leibliche und weniger eine virtuelle ist.

Diese „menschlichen Bedürftigkeiten“ nach liebender und sozialer Anerkennung, Selbstachtung und der Entwicklung von Fähigkeiten und Interessen sind an reale Situationen gebunden, sie werden leiblich von jeder Person in der Familie – Vater, Mutter oder soziale Eltern und Kind – direkt und unmittelbar – erfahren. Die leiborientierte Verankerung des Kindes in der Welt umschließt auch die Erfahrung, groß zu werden, eine eigene Gefühlswelt kennen zu lernen, Interessen zu entwickeln, jugendlich zu werden, eine Sexualität zu entwickeln etc. und alt zu werden. Bei den Eltern umfasst die leiborientierte Verankerung in der Welt ein Kind zu gebären und zu erziehen, es zu ernähren und zu schützen, anzuziehen und zu pflegen – neben all den anderen leibgebundenen Erfahrungen.

Handeln und leibliche Erfahrung gestalten sich in Familien als unmittelbare. Das Heranwachsen des Kindes ist somit nicht nur eine leibliche Erfahrung für das Kind selbst, sondern auch eine der Elterngeneration, wenn das Kind auf den Arm genommen und getröstet wird oder im Streit und Wettkampf die Grenzen erfahren werden und in späteren Jahren die Abwesenheit der Kinder leiblich erfahrbar wird. Das erste Laufen, das Erlernen von körperlichen Techniken, die Sportinteressen des Kindes bis hin zum ersten Führerschein sind leibliche Erfahrungen des Kindes, sie sind aber auch durch die Teilnahme der Anderen interaktiv mit dem Familiengeschehen und den leiblichen Erfahrungen der Anderen verwoben.

In der familialen Interaktionsbeziehung wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, ein individuelles Selbstvertrauen über die Bewusstwerdung eines „Me“ und einer Akzeptanz des eigenen Potentials als „I“ aufzubauen, das im Gesamten eine unverzichtbare Basis bildet, um am öffentlichen Leben teilzuhaben (Honneth 2003a, S. 174). Die emotionale Anerkennung präsentiert sich dabei in konkreten Handlungen der familialen Erziehung und damit der Grenzsetzung von Regeln und sozialen Umgangsweisen sowie der alltäglichen familialen Sozialisation, mit der letztendlich die anfänglich symbiotische Einheit der anfänglichen Interaktion beginnend mit der Geburt eines Kindes überführt werden kann in sedimentierte und institutionalisierte Alltagspraxen der Familie, die mit Sinn ausgestaltet und am gesellschaftlichen Leben angekoppelt sind.

Das Besondere in der Familie ist, dass durch die libidinöse Besetzung von Personen (Mutter, Vater, soziale Elternschaft) dieser Kampf um Liebe und Anerkennung nicht beliebig austauschbar bzw. ersetzbar ist. Insofern unterscheidet sich die Familie wesentlich von solchen Institutionen wie Fürsorgeeinrichtungen oder die Schule. Erziehung gestaltet sich somit in einem spezifischen Generationengefüge, in dessen Rahmen der Kampf um Anerkennung eine ambivalente Beziehungsstruktur von Nähe und Distanz vor dem Hintergrund zivilisationsbedingter Machtstrukturen zwischen Älteren und Jüngeren impliziert (Ecarius 2007), da Eltern und Kind Vorstellungen und Wünsche von Subjektbildung, Lern- und Bildungsbedürfnisse und familienpezifische

Anforderungen sowie die Gestaltungsräume innerhalb der Familie auszuhandeln haben. In diesen Interaktionen erfahren Kinder schon sedimentierte bzw. etablierte Alltagspraxen, Muster der Bindung und Loslösung und vorgegebene Entwicklungsräume von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen. Genauso gehören dazu auch Erfahrungshorizonte, die aus sedimentierten „geerbten“ Familienmustern (Ecarius 2003) entstehen, zu denen auch vernachlässigende Beziehungsmuster wie auch Missachtung gehören können. In diese Interaktionsbeziehungen sind Erziehungsvorstellungen und Vorstellungen vom Subjekt, Lern- und Bildungsanforderungen sowie die Vorstellung des Kindes über seine Interessen und Fähigkeiten enthalten.

Die Anforderungen, die Eltern an das Kind stellen, transformieren sich dabei im Verlauf der kindlichen Entwicklung, sie verändern sich, und damit wandelt sich auch das „Me“ von einer kindlichen Konzeption bis hin zu einem jugendlichen Dasein. Hier wird auch sichtbar, dass das „I“ einen permanenten Andrang von Forderungen verspürt und sich mit diesen auseinandersetzt. Das eigene „Me“ und damit die familialen Interaktionsmuster zu bezweifeln oder zu bekämpfen, ist dann ein (selbst-)verständlicher Prozess der Identitätsbildung, dem über die kindliche und jugendtypische Impulsivität und Kreativität Ausdruck (Srubar 2005) verliehen wird. Insofern besteht zwischen dem „Me“, das sich im Verlauf des Lebens wandelt, und dem „I“ ein permanentes Spannungsverhältnis, in dessen Aushandlung es immer auch um die Findung neuer Formen von sozialer Anerkennung geht (vgl. auch Zima 2007). Damit ist zugleich darauf hingewiesen, dass familiäre Interaktionsbeziehungen äußerst dynamisch und immer auch veränderbar sind. Die physischen und psychischen Entwicklungsprozesse der Kinder, aber auch der Eltern, fließen in alltägliche Interaktionsprozesse permanent ein und gestalten die Anerkennungsbeziehungen. In diesen Auseinandersetzungen der alltäglichen familialen Lebensführung wird somit nicht nur über Alltagsregeln debattiert, sondern es steht auch die Beziehungsebene zur Diskussion. Insofern wird dann auch über die jeweilige Zustimmung jeder Person in der Familie verhandelt.

Die Anerkennung vollzieht sich dabei immer auch über ein „Drittes“, das über konkrete Personen hinausreicht. Dieses „Dritte“, das sich das Kind über den Spracherwerb, die Ausbildung von Fähigkeiten und Interessen aneignet, umfasst Medien und Freizeitangebote, schulische Inhalte sowie Normen und Werte der sozialen Milieus und ist ebenfalls Gegenstand der Identitätsbildung. Bezieht man diese Annahmen auf die Identitätsbildung – das „I“ und „Me“ (Mead 1991; Srubar 2005) –, lässt sich weiter formulieren, dass sich Identität auch über die Hereinnahme des „Dritten“ konstituiert, nämlich über Freizeitaktivitäten in der sozialen Nahwelt, Mediennutzung und die Aneignung von schulischen Inhalten.

Das leibliche Agieren in der Welt ist also eingewoben in Interaktionen mit anderen Generationen und zugleich mit Objekten – als dem „Dritten“ (Fahrradfahren, Schreiben lernen, Freizeitaktivität, etc.).

Diese praktischen und pragmatischen Handlungen konstituieren Bewusstsein in Interaktionen und tragen zugleich durch die Auseinandersetzung mit Anderen zu Identitätsbildungsprozessen bei. Ein gelingendes Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kindern bedarf der Aufrechterhaltung von Interaktion, die immer auch eine Spannung zwischen symbiotischer Selbstpreisgabe und individueller Selbstbehauptung enthält (Honneth 2003a, S. 154). Die komplexe Aufgabe von Erziehung gestaltet sich folglich dahingehend, einen lebenslangen Interaktionsprozess in der Familie herzustellen, in dem sich das Kind von einem undifferenzierten „Einseins“ zu lösen vermag, um im späteren Alter im Familiengeflecht als eine eigenständige Person akzeptiert zu werden.

In der Familie entwickelt das Kind jedoch nicht nur eine Identität über Lern- und Bildungsprozesse, sondern es erlernt auch kulturelle Muster, Normen und Werte, die in Interaktionen mit den Eltern an das Kind herangetragen werden (Berger, Luckmann 1977). Erziehungsvorstellungen und -regeln sind in jeder Familie eingeflochten in einen sozial-historischen Zivilisationsprozess (Elias 1976): Das gegenwärtig dominante Erziehungsmuster des Verhandeln (du Bois-Reymond u.a. 1994) fügt sich dabei in moderne und globale Gesellschaftsstrukturen ein. Durch die alltägliche Erziehungspraxis des Verhandeln in Familien wirkt dieses Muster bis in die Konstitution der Subjekte und ihre Identitätsbildung hinein. Aber auch familiäre Interaktionsmuster wie das Freizeitverhalten oder der Mediengebrauch sind durchdrungen von gesellschaftlichen Normen und Werten.

2. Familiäre Interaktion und Kulturbildung

Die Interaktionsbeziehungen in der Familie, in der Kinder vorhanden sind, weisen Formen der Anerkennung auf, die als konflikthafte und ambivalente immer einen Aushandlungsprozess zwischen Fürsorge, Heteronomie und Autonomie bedürfen. Erziehung und Sozialisation verändern sich dabei über die Zeit, es etablieren sich Muster der alltäglichen Lebensführung, die ebenfalls auf Wechselseitigkeit und Reziprozität (Schütz, Luckmann 1984) beruhen. Diese Reziprozität ist sowohl sprachlich als auch nicht sprachlich, wobei sich jede Interaktion aus einer inhaltlichen (z.B. Erziehungsregeln) Ebene und einer Beziehungsebene (Zuneigung, Ablehnung, etc.) zusammensetzt (Bateson 1994).

In diesen Interaktionen der Familie manifestiert sich Kultur (Geertz 1983): Es entstehen Orientierungs- und Deutungsmatrixen, die von den Subjekten auch in andere Kontexte hineingetragen werden. Die Herausbildung von Orientierungs- und Deutungsmatrixen ist in gewisser Weise offen, gleichzeitig aber aufgrund der Vorerfahrungen der erwachsenen Generation und der Einbettung in Gesellschaft und soziales Milieu begrenzt. Dennoch

sind die Interaktionsmuster, die sich sedimentieren und zu Gewohnheiten werden, weder statisch noch homogen oder beschränkt auf ein spezifisches Muster wie z.B. das soziale Milieu, sondern sie sind immer dynamisch, heterogen und änderbar (Geertz 1983).

In der Familie entsteht Kultur vor allem auch deswegen, weil in der vorthoretischen, „natürlichen“ Lebenswelt der Menschen (Husserl 1962) sich selbstverständlich erscheinende und sinnvolle Muster konstituieren. In familialen primären, vorthoretischen Interaktionen entwickelt sich die Grundlage eines sinnvollen menschlichen Weltzugangs für das Kind durch die Eltern und es entstehen Sinnmuster, die in wechselseitiger Reziprozität konstituiert werden. Wirklichkeitskonstitution findet in der unmittelbaren Interaktion zwischen Eltern und Kindern statt, in der Sinnstiftung von familialen Interaktionsmustern. Hier konstituiert sich eine Lebenswelt, das „Reich ursprünglicher Evidenz“ (Husserl 1962, S. 130). Diese Realität erscheint den Familienmitgliedern dann auch – wie auch immer sie sich darstellt – als sinnhaft und zugleich als gegeben.

Dies ist zugleich eine wesentliche Zugangsweise für die qualitative Forschung. In der Familie können über die Analyse von Interaktionen etc. die sinngenerierenden Mechanismen untersucht werden, mit denen die Lebenswelt an Bedeutung gewinnt. Familiales Geschehen lässt sich mit qualitativen Methoden der teilnehmenden Beobachtung, der Bild- oder Videoanalyse (Pilarczyk, Mietzner 2005) sowie der narrativen Verfahren (Schütze 1984, 1995) erheben und daraufhin analysieren, wie diese sinnhafte Wirklichkeit entsteht. In diesem Sinne könnte dann bspw. der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung Erziehung, Rituale (Wulf u.a. 2007), Geburt, Tod oder Heirat sowie Schulbeginn (Wulf u.a. 2004) oder Freizeitgestaltung für die Familienmitglieder haben, wie diese ausgestaltet werden, welche Muster der Anerkennung vorliegen und wie sich darin Subjektbildung vollzieht (siehe Müller, Borg, Falkenreck in diesem Band).

Da die Lebenswelt der Familie zugleich ein Produkt der konkreten Umsetzung der sinnhaften Muster ist, die sich historisch herausgebildet haben – eben als Lebenswelt –, kann genau diese dann auch als Form konkreter Kulturwelten z.B. auch von sozialen Milieus untersucht werden. Die konkrete sozio-historische Gestalt der Konstitution von Familie durch Generationsbeziehungen stellt eine Lebensweltstruktur dar mit konkreten Deutungsschemata, Semantiken und Diskursen, die sich historisch als Kulturformen generiert haben. Die qualitative Forschung, die sich vor allem für solche sinnkonstituierende Prozesse interessiert und dafür eine entsprechende Methodologie bereit stellt, verfügt über weitreichende geeignete empirische Instrumentarien, solche familiale Kulturwelten zu analysieren. Methodologisch wird dabei an den Phänomenen selbst angesetzt und es wird versucht, deren Charakteristika zu erfassen, die konstitutiv z.B. für Erziehung sind und sich zu einer „typischen“ Gestalt formieren (Husserl 1973, S. 44ff.).

In der Familie entsteht über zentrale Handlungsbereiche wie Erziehung somit nicht nur eine Identität der Subjekte über die Muster der Anerkennung, sondern darüberhinaus auch Kultur. Kultur meint in diesem Sinne Variationen bzw. Selektionen von Denken, Handeln und Fühlen, wobei diese als Wissen präsent sind. Eingelagert sind darin soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Bourdieu 2001), die die Gestaltung von Interaktionen, die Muster der Anerkennung und die Vorstellung von Subjektbildung für das Kind sowie die Formen der Identitätsbildung maßgeblich beeinflussen. Kulturbildung in der Familie ist in soziale Strukturen der Gesellschaft und der sozialen Milieus eingelagert und ohne diese nicht beschreibbar.

Durch die Interaktionsbeziehungen der Generationen entsteht im Kontext von sozialem Milieu und Gesellschaft (Hradil 2004) und vor dem Hintergrund zivilisationsgeschichtlicher Prozesse ein kollektiver Wissensvorrat. Sowohl Kinder als auch Eltern sowie weitere Verwandte und involvierte weitere Personen im unmittelbaren und mittelbaren Interaktionskontext verfügen über dieses Wissen. Dieses Wissen generiert sich aus Prozessen der Interaktion mit Objekten und den konkreten Mitgliedern (der Familie). So ist die Frage der Erziehung des Kindes in alltägliches Handeln eingebettet, aber es entsteht in jeder Familie auch ein Diskurs (Keller 2006, Foucault 1978) darüber, welche Regeln als zentral oder selbstverständlich erachtet werden. Dies führt nicht zuletzt zu Streitereien zwischen Ehepartnern, die darüber auch den kollektiven Wissensbestand ihrer Erfahrungen aus der eigenen Herkunftsfamilie transportieren. Die Eltern rekurren auf ihre je eigene kollektive Herkunft und eine intersubjektive Präsenz ihres eigenen Wissensvorrates, den sie sprachlich und interaktiv kommunizieren und der Gegenstand von Erziehungsinhalten ist. So wird bspw. in Gesprächen oder Auseinandersetzungen auf die eigene Herkunftsgeschichte sowie das soziale Milieu hingewiesen, in dem sie aufgewachsen sind – dies dient häufig zugleich als Erfahrungsgrund und als Begründungsfolie für Erziehungsregeln.

Damit ist zugleich angedeutet, dass sich Kulturbildung über subjektive Sinnkonstitutionen und zeitliche, räumliche und soziale Strukturen des Handlungsfeldes Familie in Form mannigfaltiger Sinnschichten herausbildet. Hierbei ist die Erfahrung von Fremdheit für alle Familienmitglieder ein selbstverständliches Element ihrer familialen Lebenswelt. Die Eingebundenheit der einzelnen Familienmitglieder in mehrere Realitätsbereiche der Vergangenheit und Gegenwart, die zudem räumlich und sozial strukturiert sind, führt zum Erleben von Differenz zwischen familialer Interaktion und anderen sozialen Welten, aber auch zu einer Differenz zwischen der eigenen Identität bzw. Biographie und der familialen Welt. Fremdheit ist insofern nicht ein Aspekt des Aufeinanderprallens von unterschiedlichen Kulturen, sondern eingebaut in die alltägliche Lebenswelt eines jeden Subjekts (Nieke 2008).

Der familiale Interaktionsbereich weist somit unterschiedliche zeitliche, räumliche und soziale Strukturen auf und enthält mannigfaltige Sinn- und

Wirklichkeitsschichten. Die zeitlich, räumlich und sozial strukturierten Sinn- und Wirklichkeitsschichten sowie die Erfahrung von subjektiver Sinnkonstitution mit Einbindung in die Leiblichkeit präsentieren sich in familialen Interaktionen und daraus resultierenden Diskursen (Srubar 2005, S. 154). Die Handlungen lassen sich versprachlichen und werden als geäußerte Resultate der intergenerationellen Interaktion in Form von Anerkennungsprozessen zur Realität. Diese Realität als versprachlichte ist wiederum Ausgangspunkt für die qualitative Forschung (Bohnsack 2003). Als sinn generierte versprachlichte Akte geben sie Auskunft von familialer Interaktion über Prozesse des Aufwachsens, der Identitätsbildung, der alltäglichen Lebensführung, der Erziehungsregeln und der Freizeit- und Mediengestaltung. Solche Handlungen können mit videogestützten Verfahrenstechniken oder teilnehmenden Beobachtungen empirisch einfangen werden, die dann wiederum versprachlicht und mit entsprechenden interpretativen Analyseansätzen (Bohnsack 2003, 2009; Schütze 1984, 1995; Oevermann 1983, 2000; Pilarczyk, Mietzner 2005) rekonstruiert werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass bei der empirischen Erhebung von praktischem Sinn und versprachlichtem Sinn unterschiedliche Ebenen vorliegen, die über triangulierende Prinzipien vorsichtig aufeinander zu beziehen sind. Empirische Erhebungen von familialen Erzählungen, praktischem Handeln und körperlichem Agieren oder von Bildmaterialien offenbaren die komplexe symbolische Ordnung der zeitlich, räumlich und sozial strukturierten familialen Realität.

Die steten familialen Interaktionen, die sich sedimentieren und Wissen generieren, können auch als familiäre Kulturformen verstanden werden. So lässt sich formulieren, dass in Familien kulturelle Muster entstehen, die auf Dauer gestellt werden. Sie dienen der Handlungsorientierung und -sicherung für die alltägliche Lebensführung. Dieses kulturell sedimentierte Wissen strukturiert und normiert auch zugleich die familialen Interaktionen. In familialen Interaktionen entstehen unterschiedliche Relevanzsysteme und damit sowohl legitimes als auch illegitimes Wissen. Die einzelnen Familienmitglieder sind sich im Handeln als auch in ihrem Wissen darüber bewusst, welche Verhaltensmuster als legitim anerkannt sind und welche Verhaltensweisen (Bourdieu 2001; Ecarius, Wahl 2008) davon ausgegrenzt werden. Jedes Familienmitglied hat ein kollektives Wissen darüber, wie z.B. Weihnachten gefeiert wird, Geburtstage verlaufen oder auch Familienferien organisiert und gelebt werden und welche Verhaltensmuster erwünscht oder nicht erwünscht sind. Das Wissen über die alltägliche Lebensführung fußt in den konstitutiven Anerkennungsprozessen der Interaktion und ist perspektivisch (zeitlich) sowie räumlich angelegt. Darüber werden Regelmäßigkeiten und Selbstverständlichkeiten gewährleistet, aber genauso darin enthalten sind auch Tabuisierungen, Missachtungsformen und Ausblendungen.

Es entwickeln sich auch (Macht-)Diskurse (Keller 2006), die ganz selbstverständlich in die Lebensweltstruktur der Familie eingebettet sind. Sie sind

ebenfalls Teil der Wissensproduktion von Kultur. In Diskursen wird über legitime wie illegitime Handlungsmuster verhandelt, die von den Subjekten produziert und zugleich reproduziert (Bourdieu 1992) werden.

Jede nachkommende Generation erfährt die Familie als eine Institution, sie erlebt tradierte Handlungs- und Verhaltensmuster sowie ein Sanktions- und Belohnungssystem. Die wiederkommenden Handlungen, die sich habitualisieren und die durch die darin involvierten Mitglieder beiderseitig und gleichzeitig hergestellt werden (Berger, Luckmann 1977), tragen zur Institutionalisierung von Familie bei. Gewohnheiten und Routinen erscheinen so als objektiv Gegebenes und der darin erzeugte Sinn- und Handlungszusammenhang wird über Sedimentierungen und Institutionalisierung zu einem Teil von sozialer Wirklichkeit. Die Familie, die als eine Institution verstanden werden kann, bringt in Interaktionen, Handlungen und Sprache – sozial, räumlich und zeitlich dimensioniert – Kultur hervor und reproduziert zugleich Wissensbestände.

3. Soziale Milieus und soziale Reproduktion

Die familiäre Lebenswelt ist eingebettet in einen sozialen Nahraum, der sich für jedes Familienmitglied aufgrund der leiblichen Präsenz als Kind, Erwachsener oder alter Mensch und der Eingebundenheit in soziale und gesellschaftliche Institutionen (z.B. Kindergarten, Arbeitswelt, Rentenzeit) in eine Vielfalt heterogener, sozialer Wirklichkeiten auffächert (vgl. Mollenhauer, Brumlik, Wudtke 1975). Durch die Teilnahme der einzelnen Subjekte an diesen sozialen Welten partizipieren die Familienmitglieder an unterschiedlichen Kulturformen und folglich auch Institutionen. Diese Kulturformen und Institutionen sind in milieuspezifische Lebensformen eingebunden und als solche Teil spezifischer Muster sozialer Reproduktion. Aber auch – oder gerade deswegen – ist die Familie eingerahmt von sozialen Milieus, in denen sie lebt.

Leider gibt es über den Zusammenhang von Familienhabitus und sozialem Milieu nur wenige theoretische Arbeiten (z.B. Büchner, Brake 2006), die dies explizit ausbuchstabieren. Aber schon in klassischen Studien (Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1992) wird dieser Zusammenhang herausgestellt. Dass sich soziale Milieus nicht nur aus Einzelpersonen, sondern vor allem auch aus Familien mit Generationenzusammenhängen und -beziehungen zusammensetzen, ist dabei selbstverständlich, wenn auch wenig erforscht. Ein soziales Milieu besteht nach Hradil (2004) aus einer Gruppierung von Individuen, die eine ähnliche Mentalität aufweisen und in einem ähnlichen sachlichen Umfeld (Stadtviertel, Beruf, Region, etc.) leben. In einem Milieu liegen Übereinstimmungen in den Prinzipien der Lebensgestaltung und der Gestaltung von Beziehungsformen vor.

Diese Annahmen der Milieuforschung lassen sich zur Beschreibung von sozialer Reproduktion in Familien (als Gruppe) heranziehen. Dies lässt sich dann auch für sedimentierte Interaktionsmuster von gleich mehreren Familien annehmen, in denen mehrere Generationen zusammen leben und die in der alltäglichen Lebensführung – einer familialen „Mentalität“ sowie der habituellen Übereinstimmung in den Prinzipien der Lebensgestaltung und Beziehungsmustern – soziale Ungleichheit produzieren und reproduzieren. Erwachsene als Eltern, die einem sozialen Milieu angehören, erziehen insofern dann ihre Kinder auch in ähnlicher Weise (Hradil 2004, S. 278) und etablieren über die Familie hinaus Strukturen sozialer Ungleichheit, die sich über den Geschmackssinn und Distinktionsstrategien (Bourdieu 1992, 2001) kollektiv verfestigen.

Die alltägliche Lebenswelt und damit die Prinzipien der Lebensgestaltung einer Familie weisen somit Kongruenzen zu einem spezifischen sozialen Milieu auf; in der Familie präsentiert sich im alltäglichen Miteinander ein Habitus sozialer Ungleichheit, der über Generationsbeziehungen generiert und praktiziert wird. Familiäre Muster, die sich Kinder aneignen, enthalten milieuspezifische Reproduktionsformen, die über die Interessen der Kinder, ihre schulischen Leistungen und ihre Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster wirksam werden. Familial habitualisierte Muster als Verbindungsmoment zum sozialen Milieu umfasst körperliche (Hexis), moralische (Ethos), kognitive (Eidos) und ästhetische Dimensionen (Ecarius, Wahl 2008), die sich im Lebensstil präsentieren. Der „praktische Sinn“ (Bourdieu) im Familienhandeln – als Muster sozialer Ungleichheit – präsentiert sich in der Struktur der sozialen Beziehungen, im Körperlichen, in den emotionalen Befindlichkeiten der Familienmitglieder, den Kommunikationsstrukturen, mit denen sich nicht nur die Familienmitglieder untereinander erkennen und anerkennen, sondern mit denen sie sich auch in ein soziales Milieu einordnen und über die auch Andere sie erkennen und anerkennen (Grundmann 2009).

Über die bewusste und unbewusste Ausgestaltung eines Lebensstils (Hradil 2004) entwerfen die Familienmitglieder durch die Teilnahme an diesen Lebensbereichen milieuspezifische Lebensformen (z.B. im Freizeit- und Medienbereich), die wiederum in familiäre Interaktionen einfließen. Die Interaktionen der Subjekte bringen einheitliche Sinneinheiten hervor, gleichzeitig resultieren daraus unterschiedliche Erlebnis- und Handlungsarten, sodass Familienkultur innerhalb eines sozialen Milieus immer auch unterschiedlich ausfällt und eigene Muster präsentiert.

Familiäre Strukturen enthalten – neben ihrem „Eigensinn“ (vgl. Tervoorren in diesem Band) – Momente sozialer Reproduktion. Zwar ist die liebende Anerkennung der Familienmitglieder (im positiven Fall) ein unverwechselbares Element von Familie, zugleich aber weisen Interaktionen auch Muster sozialer Wertschätzung (Honneth 2003a/b) auf, da Familien in einen klassen- und geschlechtsspezifischen Wertepluralismus (Honneth 2003a, S. 203) ein-

gebunden sind. Die gesellschaftlichen Muster sozialer Wertschätzung sind Ergebnis historischer Prozesse. Sie beruhen auf einem permanenten Kampf bzw. Dauerkonflikt (als Form der Anerkennung) um die inhaltliche Ausgestaltung des symbolischen Kapitals. In bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften gründet dies im individualistischen Leistungsprinzip, mit dem die Ungleichverteilung von Ressourcen und Gütern moralisch und rechtlich gerechtfertigt werden (vgl. Honneth 2003a, S. 175).

Das einzelne Subjekt ist als Familienmitglied eingebettet in ein soziales Milieu und als ein solches Mitglied reproduziert es über den Umfang und das Volumen seines zur Verfügung stehenden ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals soziale Ungleichheit, denn die individuelle Leistung ist in der bürgerlichen Gesellschaft mit einem sozialen Wertesystem bzw. einem evaluativen Bezugssystem verknüpft. Die Eingebundenheit der familialen Subjekte in ein gesellschaftliches Wertesystem der individuellen Leistungsbeurteilung und das Leben in einem sozialen Milieu wirken in Erziehungsprozesse und in die alltägliche Lebenspraxis hinein. Die Familie ist somit immer auch ein Ort der Reproduktion von sozialer Ungleichheit, über die sich dann wiederum soziale Milieus etablieren (Büchner 2005), bestätigen oder sich transformieren. Bildungsleistungen werden von jedem Subjekt einer Familie erbracht (Kinder, Eltern, Großeltern), wobei sie außerhalb der Familie Gelegenheitsstrukturen bedürfen, um wirksam werden zu können. Solche Gelegenheitsstrukturen ergeben sich – negativ wie positiv – für die jüngere Generation vor allen Dingen über die Bildungsinstitution Schule (Ecarius, Wahl 2008).

Die Schule ist ein zentraler Ort der kulturellen Reproduktion, die fern von familialer Kultur und Besitz eine formale Gleichheit über die Etablierung von Bildungsstandards mit ihren Leistungskriterien (vgl. Ditton 2009) beansprucht. Mit dieser Beanspruchung ist eine Ideologie der Begabung (Ecarius, Wahl 2008) verknüpft, mit der – aus reproduktionstheoretischer Sicht – schulischer Erfolg begründet wird. Die Begabung – oder das Talent – eines Kindes wird als etwas Individuelles interpretiert, als natürliche Intelligenz und gegebene Fähigkeiten, die mit der schulischen Bildung ausdifferenziert und letztendlich auch benotet und konfiguriert werden. „Die Begabungsideologie, Grundvoraussetzung des Schul- und Gesellschaftssystems, bietet nicht nur der Elite die Möglichkeit, sich in ihrem Dasein gerechtfertigt zu sehen, sie trägt auch dazu bei, den Angehörigen der benachteiligten Klassen das Schicksal, das ihnen die Gesellschaft beschieden hat, als unentrinnbar erscheinen zu lassen“ (Bourdieu 2001, S. 46). Sowohl die Schule als auch die Eltern orientieren sich mit den Fähigkeiten des Kindes und seinen Interessen an einer „natürlichen“ Begabung, mit der die schulischen Leistungen als Talente ihres Kindes betrachtet werden. Darüber wird die individuelle Leistung als Modus für soziale Wertschätzung (Honneth 2003a) zu einem Hebel für soziale Ungleichheit, da diese verankert ist in privilegierte Lebens- und Kul-

turformen von Familien dominanter sozialer Milieus, die letztendlich die Begründungsmuster für Begabung liefern. Eltern vermitteln ihren Kindern in der alltäglichen Lebensführung, der Erziehung und Sozialisation kulturelles Kapital und ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, die zu einem spezifischen Passungs- oder Nicht-Passungsverhältnis mit der Schule führen. Zugleich werden über die familiäre Lebensführung Interessen ausgebildet, die sich im Freizeit- und Peerbereich auswirken und die dazu führen, dass Kinder ihresgleichen als Freunde wählen und sich damit die sozialen Milieus nicht nur über die Interessen der Erwachsenen, sondern auch über die Gleichaltrigen verfestigen.

In der Familie liegen insgesamt Identitätsbildung und die Ausbildung von Kulturformen eng nebeneinander. Einheit und Differenz werden in ihrer Ambivalenz in alltäglichen Interaktionen ausgehandelt im Kampf um die liebende und soziale Anerkennung, die sich über ein Drittes, wie z.B. Musikinteressen, Medien, Ausgestaltung von Familienfesten, etc. konkretisieren. Familienkulturen präsentieren zugleich Lebensstile sozialer Milieus, wobei über die soziale Wertschätzung die Leistungen jedes Familienmitglieds als auch habitualisierte Familienmuster insgesamt eine Bewertung erfahren. Der Zusammenhang von Familie, Identitätsbildung und sozialem Milieu ist m.E. noch stärker in den Fokus der qualitativen Forschung zu nehmen, um Mechanismen sozialer Ungleichheit, der Transmission von einer Generation zur nächsten, mit Blick auf Verbesserungsmöglichkeiten des Bildungssystems erklären zu können.

Literatur

- Bauman, Z. (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bateson, G. (1994): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berger, P. L.; Luckmann, T. (1977): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Eine dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1992): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Büchner, P. (2005): *Individuelle Bildung als kollektive Investitionsleistung. Konzeptionelle Überlegungen zum Stellenwert des kulturellen und sozialen Familienerbes und zu den Möglichkeiten, der Bildungsbedeutsamkeit der Familie empirisch auf*