



Matthias Euteneuer | Uwe Uhlendorff

Familie und Familienalltag als Bildungs- herausforderung

BELTZ JUVENTA

Matthias Euteneuer | Uwe Uhlendorff
Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung

Matthias Euteneuer | Uwe Uhlendorff

Familie und Familienalltag als Bildungsherausforderung

Unter Mitarbeit von Zoi Athanassiadou
und Frank Mücher

BELTZ JUVENTA

Die Autoren

Matthias Euteneuer, Dr. phil., lehrt Soziale Arbeit an der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf.

Uwe Uhlendorff, Dr. disc. pol. habil., lehrt Sozialpädagogik und ihre Fachdidaktik an der TU Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3895-8 Print
ISBN 978-3-7799-5090-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor
Satz: Christine Groh, Frankfurt am Main
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter:
www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	9
Kapitel 1	
Anknüpfungspunkte und theoretischer Rahmen der Studie	11
1.1 Gesellschaftsdiagnostischer Hintergrund: Diversifizierung und Dynamisierung familialer Lebensformen als Bildungsherausforderung	11
1.2 Familie als eine sich selbst bildende Welt: Theoretische Bezugspunkte und Forschungsstand	13
1.2.1 Familiäre (Selbst-)Bildungsprozesse	13
1.2.2 Familie als Lern- und Bildungsmilieu	14
1.2.3 Doing Family, Doing Parenthood und Doing Gender	16
1.3 Familiäre Übergänge als Bildungsherausforderungen	20
1.4 Das Familienkonzeptmodell	23
Kapitel 2	
Anlage und Verlauf der Studie	30
2.1 Ziele, Sample und Erhebungsmethoden	30
2.2 Arbeitsphasen und Auswertungsmethoden	33
2.3 Zwei Ebenen der Typenbildung – Buchgliederung	38
2.4 Modifikation des Bildungsbegriffs	40
Kapitel 3	
Familiäre Alltagsgestaltung im biografischen Wandel	42
3.1 Erziehungskonzepte	43
3.1.1 Bildung des Merkmalsraums und Typenbeschreibung	44
3.1.2 Beschreibung der Transformationspfade	55
3.1.3 Fazit und Einordnung in den Forschungsstand	68
3.2 Balancen von Selbstsorge und familialer Fürsorge	72
3.2.1 Entwicklung und Darstellung der Typologie	74
3.2.2 Beschreibung der Transformationspfade	82
3.2.3 Fazit	88
3.3 Arbeitsteilung im Paar	88
3.3.1 Geschlechterrollen und familiäre Arbeitsteilung im Wandel	89
3.3.2 Entwicklung und Darstellung der Typologie	92
3.3.3 Beschreibung der Transformationspfade	103

3.3.4	Fazit	112
3.4	Die zeitliche Organisation des Familienalltags	114
3.4.1	Beschreibung der Typen	116
3.4.2	Beschreibung der Transformationspfade	125
3.4.3	Fazit	131
3.5	Die Paarbeziehung in der Familie	132
3.5.1	Bildung des Merkmalraumes und Beschreibung der Typen	133
3.5.2	Beschreibung der Transformationspfade	144
3.5.3	Fazit	150
3.6	Familiennetzwerke	151
3.6.1	Bildung des Merkmalsraums	151
3.6.2	Beschreibung der Typen	155
3.6.3	Beschreibung der Transformationspfade	162
3.6.4	Fazit	166

Kapitel 4

	Familiale Bildungskonstellationen und Bildungsprozesse	167
4.1	Adaption des Herkunftsmodells an veränderte Lebenslagen	170
4.1.1	Beschreibung der Bildungskonstellation	171
4.1.2	Bildungsbewegung: Suche nach funktionalen Äquivalenten	173
4.1.3	Zentrale Differenzenerfahrungen und funktionale Äquivalente	175
4.1.4	Bildungsverläufe im Kontext von ‚Adaption‘	181
4.1.5	Fazit	191
4.2	Erzwungene Abwendung vom Herkunftsmodell	192
4.2.1	Beschreibung der Bildungskonstellation	193
4.2.2	Sozial-strukturelle Hintergründe	199
4.2.3	Zentrale Bildungsbewegungen	200
4.2.4	Fallvergleich und Fazit	208
4.3	Abarbeiten am und Transformation des Herkunftsmodells	210
4.3.1	Beispiel für die Bildungskonstellation: Herr Hübner	211
4.3.2	Bildungsbiografische Passung im Elternsystem als fördernder Faktor für Transformationsprozesse	215
4.3.3	Transformation des Herkunftsmodells im Kontext einer fehlenden Passung: Familie Dahl als Beispiel für die gelungene Bewältigung einer komplexen Bildungsherausforderung	220
4.3.4	Fazit: Fördernde Faktoren für die Transformation des Herkunftsmodells und für das Aushandeln eines gemeinsamen Familienkonzeptes im Elternsystem	231

4.4	Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leitbildern	232
4.4.1	Beschreibung der Bildungskonstellation	233
4.4.2	Sozialstrukturell-biografische Hintergründe	234
4.4.3	Zentrale Reflexionsthematiken	235
4.4.4	Bildungsbewegungen	240
4.4.5	Fazit	252
4.5	Basalen normativen Fürsorge- und Erziehungserwartungen gerecht werden	254
4.5.1	Starke biografische Belastungen: Mangelnde Fürsorge im Herkunftsmilieu	255
4.5.2	Das Fallbeispiel Frau Schulz	258
4.5.3	Entwicklung von Fürsorge- und Erziehungsmustern – Beispiel einer moderaten Bildungsbewegung	264
4.5.4	Fazit: Fördernde und behindernde Faktoren für eine erfolgreiche Bewältigung der Bildungskonstellation	268
4.6	Familienfigurationen als Bildungsherausforderung	269
4.6.1	Beschreibung der Bildungskonstellation	270
4.6.2	Festhalten an der Triade und Normalisierungsarbeit	275
4.6.3	Konzentration auf eine Dyade: Autonomie und Selbststärke	282
4.6.4	Komplexe Figuren: pragmatische Konsenssuche	293
4.6.5	Fazit	301
Kapitel 5		
Resümee		303
Das Interviewsetting als ‚Katalysator‘ von Bildungsprozessen		304
Bildung als Gestaltung von Balancen		306
Bildung als Abstecken von (neuen) Möglichkeitshorizonten		309
Sozialpädagogische Arbeit mit Familien als Unterstützung von Bildungsprozessen		316
Literaturverzeichnis		320

Vorwort

Das vorliegende Buch basiert auf den Ergebnissen des Forschungsprojektes „Familienkonzeptbezogene Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen familiärer Übergänge“, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft von April 2013 bis Dezember 2016 gefördert wurde. Es wurde gemeinsam von Zoi Athanassiadou, Matthias Euteneuer, Frank Mücher und Uwe Uhlendorff durchgeführt. An dieser Stelle möchten wir uns bei den 68 Elternteilen bedanken, die uns offen und bereitwillig von ihrem Leben, ihrem Alltag sowie von ihren Nöten und Wünschen berichtet haben. Einige von ihnen haben wir sogar zweimal interviewt.

Ohne die tatkräftige Unterstützung der folgenden Einrichtungen und Personen wäre die Untersuchung nicht zustande gekommen: Anna-Krückmann-Haus e. V. Münster; AWO Familien- und Jugendhilfzentrum Herne; Frau Bircan Kocabas; Evangelisches Bildungswerk Dortmund Arbeitsbereich Familienbildung; Evangelisches Kinderheim – Jugendhilfe Herne & Wanne-Eickel; Grone Bildungszentren NRW, Niederlassung Dortmund; Jugendhilfe St. Elisabeth Dortmund; Katholische Bildungsstätte für Erwachsenen- und Familienbildung Dortmund; Katholische Familienbildungsstätte Bochum; Kinderhaus Berlin/Brandenburg, insb. Steffen Werner; Lebenshilfe Dortmund; Mehrgenerationenhaus – Mütterzentrum Dortmund; Städtische Familienbildungsstätte Bochum; Wellenbrecher e. V. Dortmund sowie folgende Familienzentren: Am Neggenborn Bochum; Bußmannsweg Bochum; Dr.-C.-Otto-Straße Bochum; Eulenaumstraße Bochum; Ev. Trinitatis-Kindertageseinrichtung Bochum; Gropiusweg Bochum; Integrative Kita Wasserstraße Bochum; Waldorfkindergarten e. V. Bochum; Zeichenstraße Bochum.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieser Einrichtungen haben sich über ihre Arbeitszeit hinaus für unser Projekt engagiert.

Unser besonderer Dank gilt allen studentischen MitarbeiterInnen, die an der Transkription der Interviews und der Aufbereitung und Verwaltung der Daten beteiligt waren: Antonia Hübers, Anne Flamming, Sara Keilholz, Alexander Lambers, Rieke Lammers und Cedrik Wieschollek. Anne Flamming und Cedrik Wieschollek haben das Buchmanuskript in Schrift und Bild in Form gebracht und zahlreiche Fehlerteufel ausgemerzt. Wir danken Petra Bauer, Nicole Kirchhoff, Ruprecht Mattig, Michael Meuser, Hans-Rüdiger Müller, Dominik Kringner, Kim-Patrick Sabla und Lothar Wigger für ihr konstruktives Feedback zu unseren Zwischenergebnissen.

Das folgende Buch ist mehr oder weniger arbeitsteilig erstellt worden. Die ersten beiden Kapitel wurden von Matthias Euteneuer und Uwe Uhlendorff gemeinsam verfasst. Matthias Euteneuer schrieb die Kapitel 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 4.4

sowie 4.6. Uwe Uhlendorff verfasste die Kapitel 3.4, 4.3 und 4.5. Von Frank Mütcher stammt das Kapitel 3.5. Die beiden Kapitel 3.2 und 3.6 schrieben Zoi Athanassiadou und Uwe Uhlendorff gemeinsam.

Kapitel 1

Anknüpfungspunkte und theoretischer Rahmen der Studie

1.1 Gesellschaftsdiagnostischer Hintergrund: Diversifizierung und Dynamisierung familialer Lebensformen als Bildungsherausforderung

In den Debatten zum Wandel der Familienformen in westlichen Gesellschaften besteht inzwischen Einigkeit darüber, dass das Zusammenleben in ‚klassischen‘ Formen von Ehe und Familie von der Bevölkerungsmehrheit weiterhin geschätzt und häufig auch gelebt wird, gleichzeitig aber durch eine Diversifizierung und Dynamisierung des Familienlebens seiner normativen Verbindlichkeit entkleidet ist. Vielfältige gesellschaftliche Wandlungsprozesse tragen dazu bei, dass die familialen Lebensformen insgesamt weniger einheitlich und weniger stabil geworden sind (Bertram 2009; BMFSFJ 2006, S. 150 ff.; Hansen 2005; Jurczyk/Thiessen 2011; Peuckert 2012, S. 11 ff.):

- Zentral sind zunächst eine *Zunahme von Trennungen, Scheidungen und Wiederverpartnerungen* sowie eine (moderate) Zunahme *unkonventioneller Lebensformen* (alleinerziehende, nichteheliche und gleichgeschlechtliche Lebensformen mit Kindern, multilokale Familien). Im Lebensverlauf führt dies dazu, dass der häufig vorhandenen Zwei-Eltern-Familien-Phase vielfältige Lebensformen vor- sowie nachgelagert sind.
- Die *innerfamiliären Strukturen* sind aber auch bei ‚klassischen‘ Familien in Bewegung geraten. Im Kontext *veränderter Geschlechterrollen*, der sozialstaatlich flankierten Etablierung eines ‚*adult worker models*‘ (Lewis/Giullari 2005) sowie einer damit einhergehenden Zunahme von Eineinhalb- und Zwei-Verdiener-Familien haben sich familiäre Arbeitsteilungsmuster zumindest moderat pluralisiert (Kerschgens 2009; König 2012). Zusammen mit einer zunehmenden *Kindzentrierung der Familie* führt dies zu veränderten Rollenstrukturen bzw. Positionen von Müttern, Vätern und Kindern in der Familie (Ivan/Da Roit/Knijjn 2015; Nave-Herz 2012; Böllert/Peter 2012; Ecarius 2002; du Bois-Reymond 1998; Schütze 1988).
- Die Veränderung von Familienformen sowie der innerfamiliäre Wandel haben sich dabei auch auf rechtlicher Ebene niedergeschlagen. Folgt man Gerlach (2015) und Marthaler (2009), so ist in der Nachkriegszeit einerseits der über lange Zeit geltende enge Bezug rechtlicher Regelungen auf die Struk-

turmerkmale der bürgerlichen, heterosexuellen Kleinfamilie sukzessive gelockert worden, andererseits sind die Individualrechte einzelner Familienmitglieder gestärkt und aufgewertet worden. Auch auf der Ebene nicht rechtsverbindlich kodifizierter Normen ist eine ähnliche Dynamik festzustellen (Schneider/Diabeté/Ruckdeschel 2015). Eine zusehende rechtliche und gesellschaftliche Akzeptanz ‚alternativer‘ Familienformen sagt dabei allerdings noch wenig über subjektiv gelebte und präferierte Familienformen aus.

- Im Kontext eines *dreifachen demografischen Wandels*, der durch sinkende Geburtenraten, steigende Lebenserwartung und Erhöhung des Alters bei Erst-Elternschaft geprägt ist, gewinnen multigenerationale, über die Kernfamilie und den Haushalt hinausreichende Bindungen in Familien vermutlich an Bedeutung (Bengtson 2001).
- Die Grenzen zwischen Familie und Öffentlichkeit sind einerseits durch *Entgrenzungstendenzen in der Erwerbsarbeit* sowie andererseits durch vielfältige *institutionelle Einbindungen von Familienmitgliedern* undeutlicher geworden und haben sich teilweise verschoben. Familienalltag und die alltägliche zeit-räumliche Koordination von Familie sind dementsprechend pluraler und dynamischer geworden und müssen oft aufwändig ‚hergestellt‘ werden (Jurczyk et al. 2009).
- Die *Zunahme öffentlicher Verantwortung für Erziehung und Bildung der Kinder (BMFSFJ 2013)* führt dabei nicht nur zu einer Entlastung von Familien von Sorge- und Erziehungsaufgaben, sondern geht auch mit einer verstärkten öffentlichen Einflussnahme auf die Quantität und Qualität familialer Wohlfahrtsproduktion einher (BMFSFJ 2013, S. 69 f.; Nave-Herz 2012). Eltern fühlen sich infolgedessen (besonders im Kontakt mit Schule) nicht selten ‚unter Druck‘ (Merkle/Wippermann 2008; Wippermann/Wippermann/Kirchner 2013) und müssen mit Blick auf Bildung und Erziehung mehr in Außenbeziehungen agieren.
- Schließlich führen *Migrationsprozesse* sowie (zunehmende) *sozioökonomische Ungleichheit* zur Diversifizierung von Familie und familialen Lebenslagen im kulturell-ethnischen sowie ökonomisch-milieuspezifischen Sinne. Beides, kulturell-ethnische Differenzen, die durch räumliche Mobilität entstehen, sowie schicht- und milieuspezifische Differenzen, die durch sozialstrukturelle Mobilität entstehen, überlagern sich in komplexer Weise in Familien mit Migrationshintergrund (Hamburger/Hummrich 2007; Hummrich 2009).

Insgesamt werden auf normativer Ebene eine Pluralisierung von Familien(-leit-)bildern sowie eine leichte Diversifizierung der tatsächlichen Familienformen im gesellschaftlichen Querschnitt sichtbar. Vor allem aber verweist die Lebenslauf-forschung auf eine aus diesen Entwicklungen resultierende Dynamisierung und Differenzierung familialer Lebensverläufe im Längsschnitt (Jurczyk/Thiessen 2011), was von den Familienmitgliedern als *Diversifizierung familialer Lebensführung*

im Lebensverlauf erlebt wird (Bertram 2009, S. 21; Brückner/Mayer 2005; Elzinga/Liefbroer 2007; Finch 2007, S. 69 ff.; Widmer/Ritschard 2009). Es gilt daher zusehends, den Familienalltag und die Beziehungen zwischen Berufs- und Familienleben „bei beiden Geschlechtern nicht ein für alle Mal zu ordnen, sondern je nach Familienphase, Gelegenheitsstruktur und individueller Entwicklung immer wieder neu“ (BMFSFJ 2006, S. 77).

Zentraler Ausgangspunkt unserer Untersuchung ist daher die Annahme, dass die Entwicklung und Gestaltung einer familialen Lebensform zusehends zu einer individuell sowie – im Rahmen der sogenannten ‚Aushandlungsfamilie‘ (Ecarrius 2007, S. 143 f.) – gemeinschaftlich zu bewältigenden Aufgabe wird, der sich insbesondere Eltern im Rahmen von familialen Übergängen – wie etwa dem Übergang zur Elternschaft, dem Wiedereinstieg in den Beruf sowie Trennungen, Scheidungen und Wiederverpartnerungen – immer wieder neu zuwenden müssen (Uhlendorff/Rupp/Euteneuer 2011, S. 339 ff.). Dabei ist davon auszugehen, dass der Entwurf eines ‚guten‘ Familienlebens eine Herausforderung darstellt, der oft nicht einfach mit ‚vorhandenen‘ Familienentwürfen begegnet werden kann, wie sie etwa im Rahmen der eigenen familialen Sozialisation erworben wurden oder als gesellschaftlich-mediale Entwürfe verfügbar sind. Vielmehr nehmen wir an, dass reflexive Auseinandersetzungen mit den eigenen Vorstellungen, mit den Vorstellungen und Konzepten der anderen Familienmitglieder und wahrgenommenen gesellschaftlichen Erwartungen und Normalitätsbildern deutlich an Relevanz gewonnen haben. Insofern diese Reflexionsprozesse auf die Frage gerichtet sind, wie der eigene soziale Nahraum im Rahmen bestimmter biografischer und gesellschaftlicher Konstellationen gestaltet werden kann, schließen sie, so lässt sich vermuten, oftmals Prozesse der Transformation grundlegender Orientierungsrahmen im Sinne von Selbst- und Weltverhältnissen von Individuen ein. Es handelt sich in einem erziehungswissenschaftlichen Sinne dabei also nicht nur um Lernprozesse (also Veränderungen innerhalb eines gegebenen Orientierungsrahmens), sondern auch um Bildungsprozesse, wie sie in verschiedenen Konzepten „transformatorischer Bildungsprozesse“ (Koller 2012; Geimer 2012, S. 230 f.) in den Blick genommen und (qualitativ) erforscht werden.

1.2 Familie als eine sich selbst bildende Welt: Theoretische Bezugspunkte und Forschungsstand

1.2.1 Familiäre (Selbst-)Bildungsprozesse

Obwohl in Deutschland eine Vielzahl öffentlich finanzierter sozialer Dienstleistungen existiert, die u. a. durch die Unterstützung und Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen zur gelingenden Gestaltung familialer Lebensformen und des

Familienalltags beitragen sollen, fehlte es bislang an Studien, welche die Entwicklung und situationsadäquate Anpassung von Familienkonzepten als Lern- und Bildungsprozess untersuchen. Dies liegt darin begründet, dass Familie in der pädagogischen Forschung zwar als zentrale und primäre Erziehungsinstanz angesehen wird, lange Zeit aber nicht ebenso gleichwertig als *Bildungsinstanz* in den Blick genommen wurde. So ist dieser Aspekt von Familie im Rahmen der Skandalisierung des Zusammenhangs von familialer Herkunft und Schulerfolg in den 1970er Jahren kurzzeitig thematisiert worden und erst nach der Hervorhebung der Kontinuität dieses Zusammenhangs im Rahmen internationaler Schulleistungsstudien in den 2000er Jahren wieder aufgegriffen worden (Büchner/Brake 2006; Hagen-Demszky 2006; Müller/Ecarius/Herzberg 2010).

Entsprechend des Auslösers dieser Debatten werden in Familien stattfindende informelle Bildungsprozesse vornehmlich als Voraussetzung formeller Bildungsprozesse thematisiert. Dabei wird meist kritisiert, dass die Herkunft aus unterprivilegierten Familien ein Hindernis für formale Bildungserfolge darstellt. Diese Engführung ist deshalb problematisch, da damit familiäre Bildungspotenziale ignoriert werden, die nicht anschlussfähig an Anforderungen des Bildungssystems sind, aber gleichwohl bedeutsam für die individuelle Lebensführung (Müller 2007; Smolka/Rupp 2007). Müller und Krinninger haben deshalb auch Familie als Bildungsmilieu in einem umfassenden Sinne ethnographisch erforscht (Müller/Krinninger 2016). Ihre Ergebnisse verweisen auf die Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten von Familie als Bildungsmilieu und machen (am Rande) auch deutlich, dass Familie nicht nur als Ort bildungsbedeutsamer Anregungen für die Familienmitglieder, sondern auch „als eine sich selbst bildende Welt“ (Müller/Krinninger 2012: S. 247) verstanden werden kann, die insbesondere die Eltern maßgeblich zu gestalten suchen. Diesen Aspekt der elterlichen Gestaltung des Familienalltags und der familialen Binnenwelt greifen wir in der vorliegenden Studie mit Blick auf die damit einhergehenden biografisch sowie gesellschaftlich geprägten, interaktiven Bildungsprozesse auf.

1.2.2 Familie als Lern- und Bildungsmilieu

Grundlegend für eine Erforschung der Familie aus dieser Perspektive ist die Studie ‚Die Familienerziehung‘ von Mollenhauer/Brumlik/Wudtke (1975), in der Familie explizit als Lern- und Bildungsmilieu analysiert wird. Das Besondere an der hier entwickelten Perspektive ist dabei, dass Familie *erstens* aus einer Binnensicht als eigensinniger, interaktiv hergestellter und partiell autonomer Sozialzusammenhang erschlossen wird, zugleich aber *zweitens* die „gesellschaftliche Bestimmtheit der familialen Interaktionen“ (Mollenhauer/Brumlik/Wudtke 1975, S. 144) hervorgehoben wird. Die Autoren analysieren die familiäre Binnenwelt dabei insofern aus einer erziehungswissenschaftlichen Sicht, als sie (in Bezug auf den *ersten*

Aspekt) zwischen Ehesystem, Kindersystem und dem beide Systeme verbindenden Eltern-Kind-System unterscheiden und somit die Generationendifferenzierung und die darin begründet liegende Erziehungs- und Sozialisationsanforderung fokussieren.

Mit dem Blick auf die gesellschaftlich-materielle Bestimmtheit der Interaktionen ist ihre Theoriebildung sozialpädagogisch. Folgt man Mollenhauer (1983, S. 416), so sind bezüglich dieses *zweiten* Aspekts vier gesellschaftliche Rahmenbedingungen in der Moderne prägend für die Familieninteraktionen und Familienerziehung: Die Erziehung ist gesellschaftlich nicht nur als Recht, sondern auch als Pflicht der Familie fixiert worden (*Pädagogisierung*). Familie gilt als relativ geschlossene, nicht-öffentliche Einheit (*Privatisierung*), die durch einen emotional verdichteten Innenraum (*Intimisierung*) geprägt ist. Ihre materielle Existenzsicherung muss Familie weitgehend über *Erwerbsarbeit im exofamilialen Raum* erreichen. Diese gesellschaftliche Rahmung des modernen Familienlebens ermöglicht nach Mollenhauer einerseits die Herausbildung eines durch dichte Interaktionen geprägten, in Bezug auf Bildung und Erziehung hochgradig potenten familiären Innenraums. Andererseits erscheint unter diesen Bedingungen die Erfüllung der pädagogischen Funktionen der Familie auch immer gefährdet, da sie nun als (prekäre) ‚*Balancierungsleistungen*‘ erscheinen. D. h. im familialen Innenraum sowie im Verhältnis der Familie zur gesellschaftlichen ‚Umwelt‘ müssen durch die Familienmitglieder Balancen (immer wieder neu) ausgestaltet werden: Etwa zwischen den Generationen und Geschlechtern, zwischen Abhängigkeit und Emanzipation der Familienmitglieder, zwischen Familie und Erwerbsarbeit oder zwischen Privatisierung und Öffnung der Familie (Mollenhauer 1983, S. 417). Mit Blick auf den vorangegangenen Abschnitt lässt sich sagen, dass Prozesse des familialen und sozialen Wandels all die von Mollenhauer benannten Dimensionen in den letzten Jahrzehnten entscheidend verändert haben, sodass Familien vermutlich häufig herausgefordert sind, andere Formen der Balancierung der familialen Binnenverhältnisse und der Verhältnisse zwischen Familie und gesellschaftlich-sozialer ‚Umwelt‘ zu suchen, als sie sie aus ihrer eigenen familialen Sozialisation kennen.

Produktiv sind aus heutiger Sicht allerdings nicht nur die Überlegungen von Mollenhauer, Brumlik und Wudtke (1975) zur gesellschaftlichen Bestimmtheit der familialen Binnenwelt, sondern auch der Aspekt, einen konstruktivistisch-interaktionistischen Blick auf den familialen Binnenraum zu werfen: Im Aufgriff von Burgess (1926) wird Familie von den Autoren nämlich nicht als objektiv feststellbare Einheit, sondern vielmehr als ein sich stetig wandelnder und selbst immer wieder neu ordnender Interaktionszusammenhang begriffen. Familie als „Einheit interagierender Personen“ (Mollenhauer/Brumlik/Wudtke 1975, S. 91) existiert folglich dort, dann und so lange, wie familiale Interaktionen stattfinden, und verändert sich immer wieder durch Lern- und Bildungsprozesse der Familien-

mitglieder. Insgesamt wird Familie damit als ein nach Regeln geordnetes Lernmilieu beschrieben, dass gesellschaftlich gerahmt ist.

Mollenhauer/Brumlik/Wudtke (1975) legen damit einen bislang nur wenig beachteten Zugang vor für die Untersuchung der interaktiven Herstellung von Familie als Sozialzusammenhang, dessen stetiger Reproduktion und Anpassung an sich ändernde Bedingungen in und außerhalb der Familie sowie der Gestaltung vielfältiger (prekärer) Balancen in diesem Zusammenhang. Obwohl sie dabei den familialen Binnenraum fokussieren, betonen sie die Bedeutung der Einbettung von Familie in gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen. Diese Perspektive ist implizit in einzelnen (sozial-)pädagogischen Studien weiterverfolgt worden, welche die mehr oder weniger eigensinnigen und produktiven Versuche der Alltagsgestaltung und -bewältigung im Kontext sozialpädagogischer Dienste in den Vordergrund stellen (Wahl 1980; Reinders 1999; Woog 1998) – meist allerdings ohne explizit Bezug auf diese Studie zu nehmen.

1.2.3 Doing Family, Doing Parenthood und Doing Gender

Im letzten Jahrzehnt wurden konstruktivistisch-interaktionistische Perspektiven auf Familie wieder verstärkt aufgegriffen und jüngst um praxistheoretische Ansätze erweitert (zum Überblick: Jurczyk 2014; Keddi 2014). In der englischsprachigen Familiensoziologie ist dies insbesondere in Anlehnung an das sozialkonstruktivistische Konzept des ‚doing gender‘ (West/Zimmermann 1987) geschehen – hier ist dementsprechend auch von ‚doing family‘ (Finch 2007; Nelson 2006; Hertz 2006; Sarkisian 2006), aber auch spezifischer vom ‚doing parenthood‘ (Sparman et al. 2016), ‚doing couple‘ (Lenz 2014) oder ‚doing childhood‘ (Eßer 2013) als im ‚doing gender‘ hierin eingelassenen Prozessen die Rede. Im deutschsprachigen Raum wurde diese Entwicklung unter Einbeziehung arbeits- und industriesoziologischer Traditionen und des Konzeptes der alltäglichen bzw. familialen Lebensführung (Lange 2009, S. 440; Jürgens 2001, 2008; Rerrich 2000) zunächst unter dem Schlagwort ‚Familie als Herstellungsleistung‘ (Jurczyk et al. 2009; Lange/Alt 2009; Schier/Jurczyk 2007; BMFSFJ 2006) thematisiert sowie aus praxistheoretischer Perspektive (Audehm/Zirfas 2000) in den Blick genommen. Der Begriff des ‚doing family‘ hat sich allerdings durchgesetzt und wurde jüngst in sozialpädagogische, erziehungswissenschaftliche und soziologische Forschungen eingebracht (Jurczyk/Lange/Thyssen 2014; Eßer/Köngeter 2012; Eßer/Köngeter 2015; Müller/Krininger 2016). Verbindender Ansatzpunkt all dieser im Detail theoretisch unterschiedlich verorteten Arbeiten ist wiederum, dass Familie nicht als selbstverständliche, quasi-naturegegebene Ressource oder vordefinierte Institution betrachtet werden kann. Stattdessen wird darauf fokussiert, dass und wie sie *interaktiv ausgehandelt bzw. in familialen Praxen alltäglich hergestellt* werden muss. Dabei sind vielfältige Teilaspekte in den Blick der Forschung geraten.

Am prominentesten sind wohl Arbeiten zu der Frage, wer (wie und warum) überhaupt zur Familie gerechnet wird, d. h. wie *Familie als Beziehungsnetzwerk* alltäglich interpretiert, organisiert und hergestellt wird und wie auf diese Weise Familie als soziale Ordnung alltäglich (re-)produziert wird. Untersuchungen zur sozialen Konstruktion von Familienbeziehungen können dabei an quantifizierende Netzwerkanalysen anknüpfen (Bien 2008; Alt/Lange 2004; Widmer 2016). Diese Untersuchungen zeigen, dass biologische Bindungen zwischen Individuen zwar bedeutsames Element der sozialen Konstruktionen von Familie sind, Familienzusammenhänge aber nicht rein biologisch erklärt werden können (DeVault 2000, S. 486; Marbach 1998, S. 91 ff.). Zudem machen sie deutlich, dass über die Kernfamilie hinausreichende Familienbeziehungen von hoher Relevanz sind, die Größe des familialen Netzwerkes aber nach Geschlecht, Familienstand, Familienform und sozialem Herkunftsmilieu stark variiert (Vorheyer 2005, S. 26 ff.; Widmer 2016). Arbeiten aus der Perspektive des *doing family* zielen dabei auf die Identifikation von Praxen, mit denen Familienbeziehungen geknüpft, gepflegt, eingeklagt, in ihrer Gültigkeit hinterfragt oder gar demonstrativ negiert werden (Naples 2001). Es fehlt allerdings bislang an einer systematischen Untersuchung der subjektiven Deutungen und Vorstellungen (der Familienkonzepte), welche diese Praxen anleiten.

Obwohl die Autoren nicht von *doing family* sprechen, sind hier die Arbeiten von Gubrium und Holstein grundlegend, in denen die diskursive Konstruktion von Familie im Kontext pädagogischer, juristischer oder psychologischer Interventionsmaßnahmen untersucht wird (Holstein/Gubrium 1995, 1994; Gubrium/Holstein 1993, 1990; Holstein 1988; Gubrium/Lynott 1985). Diese Arbeiten machen vor allem zweierlei deutlich: Einerseits, dass der Status, Familienmitglied zu sein, immer mit der Zuweisung oder der Einforderung vielfältiger Rechte und Pflichten korrespondiert. Die Konstruktion einer Familienbeziehung bringt die Erwartung einer emotional basierten Verpflichtungs-, Fürsorge- und Solidaritätshaltung zum Ausdruck, wie Familienmitgliedschaft umgekehrt häufig mit dem Verweis auf die Erfüllung von Fürsorge- und Solidaritätsleistungen ‚eingeklagt‘ wird. Andererseits wird gerade durch die Untersuchung von Familie im Kontext professioneller Interventionen deutlich, dass die Konstruktion von Familie nicht auf „interactive work and activities through which connection is created and rehearsed in the private domain“ (Nelson 2006, S. 782) reduziert werden kann: Insofern Familie nämlich ein Doppelcharakter als gesellschaftliche Institution wie als individuell gestaltetes Beziehungsnetzwerk zukommt, muss sie nicht nur interaktiv hergestellt werden, sondern immer auch nach außen in einer Form präsentiert werden, in der sie Anerkennung von relevanten Anderen erlangt – ein Aspekt, den Finch (2007) aktuell mit ‚*displaying family*‘ hervorhebt.

Über die als gesellschaftlich gerahmte Beziehungsarbeit zu bezeichnenden Aspekte des *doing family* hinaus werden insbesondere im Konzept der ‚Familie als Herstellungsleistung‘ (Jurczyk et al. 2009; Lange 2009; Schier/Jurczyk 2007;

Lange/Alt 2009) der *Familienalltag, Alltagsarbeiten und Probleme der alltäglichen zeiträumlichen Koordination von Familie* in den Blick genommen und damit eine Dimension von Familie, deren empirische und theoretische Vernachlässigung in der internationalen Debatte beklagt wird (Rönkä/Korvela 2009; Korvela/Keskinen 2008; Daly 2003). Jurczyk et al. (2009) haben diesbezüglich Wechselwirkungen zwischen Arbeitswelt und Familienalltag untersucht. Im Zentrum der Analyse stand die Frage, wie Familien die Herstellung zeiträumlicher Kopräsenz im Kontext entgrenzter Arbeitszeiten sowie pluraler Familienformen und Geschlechterrollen gelingt. Empirisch wurden fünf Muster zeiträumlicher Kopräsenz identifiziert, die in einem hohen Maß durch die Arbeitszeiten und Beschäftigungsformen der Eltern determiniert sind. Zusammen mit ‚Entgrenzungen‘ der Familie, etwa im Falle von Nachtrennungsarrangements, sowie mit der zunehmenden Einbindung aller Familienmitglieder in institutionelle Kontexte kann es zu einer erheblichen Diversifizierung der Raum-Zeit-Pfade der Familienmitglieder kommen. Es können erhebliche Belastungen durch Zeit-, Energie- und Aufmerksamkeitskonkurrenz zwischen Familie und Arbeit auftreten, die besonders bei Frauen zu der Ambivalenzerfahrung führt, nicht gleichzeitig die Rolle der Mutter und der engagierten Erwerbsarbeiterin ausfüllen zu können. Die Frage, wie diese Erfahrungen biografisch bewältigt werden, bleibt im Rahmen der Studie offen. Die Untersuchung der Geschlechterarrangements bestätigt allerdings die These, dass Frauen während der Familienphase häufig berufliche Abstriche zugunsten der Familie hinnehmen und den aktiveren Part der familialen Lebensführung übernehmen (ähnlich: Träger 2009). Dies deutet darauf hin, dass bei Frauen im Rahmen der Familiengründung Veränderungen der Selbst- und Weltsicht stattfinden, die als Bildungsprozesse gedeutet werden können.

Die damit anklingende Dimension der *Konstruktion von Geschlechtlichkeit sowie Mutter- und Vaterschaft* in der Familie ist vergleichsweise umfangreich aus interaktionistischen, konstruktivistischen und praxistheoretischen Perspektiven in den Blick genommen worden. So ist der Familienhaushalt als ‚gender factory‘ markiert worden: „Simultaneously, members ‚do‘ gender, as they ‚do‘ housework and child care“ (Fenstermaker 1985, S. 201). Daran knüpft die Analyse des ‚doing parenthood‘ an, die ihren Blick auf die Aufteilung von Zuständigkeiten für die Kinderbetreuung sowie auf unterschiedliche Formen der Verrichtung von Sorgearbeit und (emotionaler) Zuwendung zum Kind als institutionalisierte Arrangements und Praktiken der Her- und Darstellung von geschlechterbezogener Elternschaft richtet (Gaunt 2008; Puhmann/Pasley 2013; Behnke/Meuser 2012; Lengersdorf/Meuser 2016). Was ein Vater bzw. eine Mutter ist, wird dabei als das Ergebnis sozialer Aushandlungs- und Konstruktionsprozesse gesehen und gesellschaftsöffentlich (z. B. politisch, medial oder wissenschaftlich), im nahen familialen Umfeld (z. B. Peer-Groups, erweiterte Familie) sowie im familialen Binnenraum (etwa auf der Paarebene) verhandelt (Behnke/Meuser 2005; Meuser 2009). Die Forschung hat in diesem Zusammenhang zunächst Veränderungen

der intrafamilialen Position der Mutter untersucht und dabei z. B. die Geschichte der gemeinhin als ‚natürlich‘ angesehenen Mutterliebe in dekonstruktivistischer Absicht aufgearbeitet (Badinter 1981). Erst in jüngerer Zeit werden vermehrt die Väter in den Blick gerückt (Tölke/Hank 2005; Lengersdorf/Meuser 2016; Behnke/Meuser 2012; Meuser 2012; Kassner 2008; Sabla 2009; Kirchoff 2013) sowie die veränderten Erwartungen an diese, die inzwischen (wenn auch nicht prominent) auf der familienpolitischen Agenda sowohl der Bundesregierung als auch der EU (Hofäcker 2007, S. 161 ff.) stehen. Empirische Studien zur Arbeitsteilung in der Familie zeigen zwar noch keinen tiefgreifenden Wandel auf, sie weisen aber angesichts dieser Dynamiken auf eine Pluralität unterschiedlicher Muster familialer Geschlechterarrangements hin, die zwischen einer modernisierten Reproduktion tradierter geschlechtstypischer Zuständigkeiten und geschlechterindifferenten Praxen variieren (Kerschgens 2009; König 2012).

Schließlich existieren einzelne Untersuchungen, die Hinweise auf weitere Dimensionen des *doing family* geben. Ohne Vollständigkeit zu erreichen wären hier etwa Studien zur Bedeutung von Familienritualen (und hier besonders: der Familienmahlzeit) als normen- und identitätsstiftende Elemente des Familienalltags zu nennen (Audehm 2007; Audehm/Zirfas 2000; Keppler 1994), die Studien von DeVault (2000) und Nentwig-Gesemann (2007), welche Konstruktion von Familie im Rahmen gemeinsamer Konsum- und Freizeitaktivitäten in den Blick nehmen, sowie Studien zum Einfluss medialer Angebote auf das *doing family* (Theunert/Lange 2012).

Im letzten Jahrzehnt ist also insgesamt ein deutlicher Forschungszuwachs in diesem Feld zu konstatieren. Dieser ging allerdings erstens mit einer pluralen Ausformulierung der mit dem ‚*doing family*‘ bzw. der ‚Familie als Herstellungsleistung‘ markierten theoretischen Leerstelle einher, die mit sozialkonstruktivistischen, symbolisch-interaktionistischen sowie zusehends auch praxis- und lebensführungstheoretischen Rückgriffen gefüllt wurde (Jurczyk 2014). Zweitens ist in vielen der rezipierten Arbeiten der Anspruch, den Alltag in seiner ganzen Komplexität zu erfassen zugunsten der Fokussierung auf einzelne Aspekte der Herstellung zurückgestellt worden. Dies ist zwar aus forschungspragmatischer Sicht verständlich, lässt aber die Verschränkung der vielfältigen Herstellungsprozesse in ihrer Abhängigkeit von diversen ideellen, materiellen und personalen Rahmenbedingungen außer Acht (Jurczyk/Lange/Thiessen 2014, S. 12). Schließlich ist drittens der für diese Studie so wichtige Aspekt, Familie als ein sich selbst bildendes Lern- und Bildungsmilieu zu begreifen, etwas aus dem Blick geraten. Die spannende und nachvollziehbare Zuwendung zu praxistheoretischen und performativen Ansätzen, die auf die Rekonstruktion konkreter Herstellungspraxen zielen, erscheint hierfür nur begrenzt zielführend, da hier Bildung und Lernen vornehmlich mikroanalytisch über die Untersuchung mimetischer Prozesse in den Blick geraten.

Die vorliegende Studie fokussiert demgegenüber auf Bildungsprozesse, die (konstruktivistisch-interpretativen Ansätzen folgend) als Sinngebungs- und Deutungsprozesse verstanden werden, die auf den *gesamten* Familienalltag bezogen sind. Insofern beanspruchen wir *nicht*, die familiäre Alltagspraxis und ihre Veränderung an sich in den Blick zu nehmen, sondern Formen der Reflexion und Deutung von Familie (und des Familienalltags) zu untersuchen.¹ Bildung heißt in diesem Kontext die Konstruktion und Veränderung von Familienkonzepten, was insbesondere während lebenslaufbedingter familialer Übergänge gefordert ist.

1.3 Familiäre Übergänge als Bildungsherausforderungen

Wir gehen davon aus, dass familiäre Übergänge (wie z. B. von der Partnerschaft in die Elternschaft) besonders herausfordernde Phasen im Hinblick auf Lern- und Bildungsprozesse sind. Herausfordernd sind diese Lebensphasen insbesondere deshalb, da in ihnen der Familienalltag neu gestaltet wird und sich Familienmitglieder besonders intensiv mit Familienkonzepten, also mit Vorstellungen davon, wie der Familienalltag zu gestalten ist, auseinandersetzen. Damit teilen wir mit den Ansätzen des *doing family* die Annahme, dass (normative und nicht-normative) Übergänge im Lebenslauf von Familien besondere Gelegenheitsfenster zur Erforschung von auf die Herstellung von Familie bezogenen Prozessen sind, weil hier „aufgrund erforderlicher individueller Entwicklungsschritte, Umformungen der sozialen Konfiguration der Beziehungen und veränderter institutioneller und sozialer Logiken [...] neue Fließgleichgewichte des *doing family* etabliert werden“ (Jurczyk/Lange/Thiessen 2014, S. 24). Während dieser Phasen werden Alltagsroutinen, die sonst sprachlich-reflexiv nur schwer verfügbar sind, im Hinblick auf ihre (Neu- bzw. Um-)Gestaltung thematisiert und verhandelt.

Mit Rückgriff auf die (psychologische) Transitionsforschung, die soziologische Lebenslaufforschung und die (erziehungswissenschaftliche) Biografieforchung lassen sich Übergänge im Lebenslauf auch als relevante Bildungsanlässe bzw. Bildungsherausforderungen theoretisch rekonstruieren und so ein erziehungswissenschaftlich-sozialpädagogischer Übergangsbegriff (hier mit Blick auf familiäre Übergänge) gewinnen. Unsere Studie lehnt sich dabei an das familienbiografische Konzept von Lange (2009) an, welches der u. a. von Cowan (1991) geäußerten Kritik Rechnung trägt, dass familiäre Übergänge nicht einfach als

1 Auf eine vertiefende Darstellung der praxis- und performanztheoretischen Ansätze soll daher an dieser Stelle verzichtet werden. Die in der Studie verwendeten Montagen von Playmobil®-Figuren lassen sich allerdings auch praxistheoretisch interpretieren (vgl. Euteneuer/Kirchhoff 2019). Im Kontext des hier dargestellten Projektes werden sie aber neben dem Interviewmaterial als eine zusätzliche, bildlich-ikonische Quelle für das Verständnis der sinnhaften Deutung und Strukturierung der familialen Binnenwelt in den Blick genommen.

Nachvollzug festgelegter (biologischer oder gesellschaftlich normativer) Prozesse zu verstehen sind, sondern als biografische *Handlungen*, die in sozialen Kontexten stattfinden, rekonstruiert werden müssen.

In der Übergangsforschung sind dabei bezüglich der Beschreibung biografischer Übergänge zwei bislang weitgehend unverbundene theoretische Ansätze zu erkennen, die lern- und bildungsrelevante Aspekte von familialen Übergängen konzeptionell berühren: Dies sind zum einen die in der Tradition der psychologischen Übergangs- oder Transitionsforschung stehenden Überlegungen zu familialen Übergängen (Griebel/Niesel/Wustmann 2009; Niesel/Griebel 2006; Fthenakis 1999; Cowan 1991) wie zum anderen die im Kontext der Biografieforschung zu verortenden Untersuchungen zu Statuspassagen im Lebenslauf, die sich inzwischen auch dem Übergangs- bzw. Transitionsbegriff zuwenden (Walther/Stauber 2007).

Die psychologisch orientierte Forschung zu familialen Transitionen versucht, die im Rahmen der Lebensereignis-, Stress-, Katastrophen- sowie Bewältigungsforschung entwickelten Ansätze einer ‚Psychologie des Wandels‘ zu bündeln und auf familiäre Übergänge anzuwenden (Fthenakis 2004, Fthenakis 1999, S. 33 ff.). Auf Familien bezogen stellen Transitionen demnach „Veränderungsphasen nach spezifischen Ereignissen dar, wie der Geburt eines Kindes oder Trennung, Scheidung bzw. Wiederheirat, die durch verdichtete und akzelerierte Lernprozesse charakterisiert sind, bei denen psychologische Veränderungen sowie Veränderungen auf der interaktionalen Ebene des familialen Systems stattfinden, deren Richtung vorerst offen bleibt“ (Fthenakis 2004, S. 154). Fokussiert werden hier persönliche Entwicklungs-, Veränderungs- und Bewältigungsprozesse, die in Interaktion mit veränderten Umwelten und Umwelterwartungen ablaufen und auf die Erhaltung individueller Handlungsfähigkeit zielen (Walther/Stauber 2013, S. 28 ff.).

In der Tradition der soziologischen Forschung zu Statuspassagen bzw. Übergängen im Lebenslauf werden Übergänge als *soziale* Zustands- und Positionswechsel begriffen. Das heißt, dass Subjekte einerseits neuen, von ‚außen‘ an sie herangetragen gesellschaftlichen Handlungs- und Rollenerwartungen ausgesetzt sind. Andererseits müssen sie sich in der (konflikthafter) Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen aktiv neue soziale Positionen erarbeiten, was nicht zuletzt mit wandelnden Selbstkonzepten einhergeht (Walther/Stauber 2013, S. 29). Während psychologisch also Veränderungen auf individueller wie familiensystemischer Ebene im Fokus stehen, verweisen soziologische Konzepte auf die (konflikthafter) Vermittlung zwischen „individuellem menschlichen Leben und gesellschaftlicher Struktur“ (Walther/Stauber 2007, S. 19) im Übergangsgeschehen. Damit wird deutlich, dass die Art und Weise, wie Subjekte Übergänge handelnd bewältigen, insgesamt nicht ohne Auswirkungen auf gesellschaftliche Handlungs- und Rollenerwartungen bleibt, also wiederum gesellschaftliche Strukturen beeinflusst. Insofern werden Übergänge auch als „Kristallisationspunkte gesellschaft-

licher Reproduktion“ begriffen, „weil sich hier Kontinuität und/oder Wandel gesellschaftlicher Strukturen, Praktiken und Normen in der Generationenabfolge entscheiden“ (Walther/Stauber 2013, S. 29). Übergänge sind demnach von zwei in Wechselwirkung miteinander stehenden Seiten zu betrachten: Einerseits von der Strukturseite eines geschlechtsbezogenen, wohlfahrtsstaatlich gerahmten, institutionalisierten Lebenslaufs, der Handlungs- und Rollenerwartungen vorgibt; andererseits von der Handlungsseite der Subjekte und ihrer biografischen Perspektiven.

An dieser Stelle liegt der Bezug zur erziehungswissenschaftlichen Biografie-forschung und den hier favorisierten Bildungsbegriffen auf der Hand: Hier wird die Biografie gewöhnlich als subjektiv-sinnhafte Aneignung des Lebenslaufs durch das Individuum begriffen. Das heißt, dass individuelle Biografien zwar in Auseinandersetzung mit Handlungs- und Rollenerwartungen entworfen werden, die an bestimmten Stationen des Lebenslaufs bestehen, empirisch jedoch nie in einem reinen Nachvollzug dieser Strukturen aufgehen. Sie beziehen ihren subjektiven Sinn ebenso aus Abweichungen von Vorgaben wie aus Entsprechungen zu diesen. Die individuell-biografische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich bestimmten Strukturen des Lebenslaufs und die diesem Prozess innewohnende stetige Entwicklung und Modifikation von Selbstkonzepten, Weltkonzepten und Selbst-Welt-Verhältnissen wird in der erziehungswissenschaftlichen Biografie-forschung z. B. mit Rückgriff auf Marotzki (2006) als Bildung bezeichnet. Bildung kann somit, wie Walther und Stauber (2013, S. 28) formulieren, als „Brücke zwischen Lebenslauf und Biographie“ verstanden werden.

Erziehungswissenschaftlich-sozialpädagogisch können so der psychologische Übergangsbegriff (der auf subjektive Lernleistungen zur Bewältigung von Umweltveränderungen fokussiert) und der soziologische Übergangsbegriff (der das Spannungsverhältnis gesellschaftlicher Erwartungen und subjektiver Selbstkonzepte thematisiert) durch den Bildungsbegriff miteinander verwoben werden. Übergänge können als Bildungsherausforderungen begriffen werden bzw. umgekehrt Lernen und Bildung als Mittel zur Bewältigung von Übergängen verstanden werden. In Bildungsprozessen eignen sich Individuen dann nicht nur gesellschaftliche Erwartungen an, sondern setzen sich auch mit sozialen Wandlungsprozessen auseinander. Die spezifischen Formen der Bewältigung von Übergängen bzw. der Weiterentwicklung von subjektiven Selbst-Weltkonzepten trägt dann wiederum zum sozialen Wandel bei, d. h. zum Wandel gesellschaftlicher Handlungserwartungen und Strukturen. Bildung als zwischen Handeln und Struktur vermittelnder Prozess kann folglich sowohl als Motor der Bewältigung von Übergängen als auch des Prozessierens von sozialem Wandel begriffen werden. Individuen bleiben dabei handlungsfähig, sofern eine individuell-biografisch stimmige und zugleich gesellschaftlich ‚akzeptable‘ Bewältigung der Anforderungen in Übergängen gelingt. Von einem sozialpädagogischen Problem kann in Anlehnung an Winkler (1988) und Uhlendorff (2009) gesprochen werden, wenn

Bildungs- und Aneignungsprozesse erstarren und Übergänge nicht auf subjektiv-biografisch stimmige und gesellschaftlich akzeptierte Weise bewältigt werden können. Hier treten häufig sozialpädagogische Angebote und Dienstleistungen präventiv wie ‚kurativ‘ auf den Plan.

1.4 Das Familienkonzeptmodell

Fragt man vor dem Hintergrund des sozialen Wandels nach Lern- und Bildungsprozessen, die auf die Konstitution von Familie als Beziehungskonstellation und auf die Gestaltung und Bewältigung des Familienalltags insgesamt bezogen sind, so ist es erforderlich, auf einer die verschiedenen Dimensionen der familialen Alltagsgestaltung (doing family) reflexiv umfassenden Ebene anzusetzen und dabei Transformationen reflexiv entwickelter subjektiver Vorstellungen von Familie in den Blick zu nehmen. Wir beanspruchen damit – wie bereits dargelegt – nicht zu rekonstruieren, wie Familienalltag tatsächlich gestaltet wird, sondern wie er subjektiv deutend geordnet und mit Bezug auf die Zukunft konzeptionell vorentworfen wird. Wir fokussieren weiterhin, wie sich die dabei entstehenden Konzeptionen und Deutungen über die Zeit im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen verändern. Das Familienkonzeptmodell, das wir im Folgenden vorstellen, ist ein Versuch, diese reflexive Ebene theoretisch-analytisch in den Blick zu nehmen und empirisch erforschbar zu machen. Es betont zum einen die biografisch-individuelle Ebene, verbindet diese aber zum anderen mit gesellschaftsstrukturellen Bezügen, wie wir sie mit den gesellschaftsdiagnostischen Skizzen zum Wandel der Familie sowie unserem Übergangsbegriff betont haben, der die individuell-biografische Bewältigung sozialer Anforderungen und die Prozessierung sozialen Wandels in den Blick nimmt.

Die im Vergleich mit den Arbeiten zum doing family angekündigte Verschiebung des Blickwinkels von alltäglichen Herstellungspraxen zur Reflexion und zum Entwurf von Vorstellungen von Alltagspraxen im Rahmen biografischer und gesellschaftlicher Kontexte gelingt uns dabei über den Begriff der *Familienbilder*, welcher die Grundlage des Familienkonzept-Modells bildet. In theoretischen und empirischen Arbeiten zu Familienbildern wird auf höchst unterschiedliche und oft auch etwas unscharf bleibende Begriffe wie Familienbilder, Familienselbstbilder, Familienleitbilder bzw. Familienkonzepte zurückgegriffen (zum Überblick z. B. Knuth/Sabla/Uhlendorff 2009; Diabaté/Lück 2014). Dabei werden Familienbilder auf der Mikroebene als individuelle Bedeutungszuweisungen an Familie und in diesem Sinne als mentale Repräsentationen von Familie gefasst, die aber durch kulturell-gesellschaftliche tradierte Normen beeinflusst sind (Reinders 2009). Umgekehrt wird auf der Makro-Ebene – oft mit dem Begriff der *Familienleitbilder* – auf normative, kulturspezifische und überwiegend kollektiv geteilte Vorstellungen von Familie Bezug genommen, die wiederum auf

der individuellen Ebene empirisch erforschbar sind (Diabaté/Lück 2014). Einigkeit scheint dabei über zweierlei zu bestehen: Erstens geht es darum, Zusammenhänge zwischen individuellen Vorstellungen von Familie und kollektiv-kulturellen Repräsentationen mit dem Begriff der Familienbilder in den Blick zu nehmen. Zweitens besteht Einigkeit über die Notwendigkeit des Plurals im Begriff: Menschen (in westlich-modernen Gesellschaften) verfügen offenbar nicht nur über ein Familienbild, sondern über vielfältige Familienbilder. Letzteres lässt sich auf die einleitend beschriebenen Prozesse der Dynamisierung und Diversifizierung der Lebensform Familie zurückführen. Es liegt jedoch auch darin begründet, dass Familienbilder intentionale Phänomene sind; also Repräsentationen von Familie, die immer durch eine bestimmte Perspektive auf Familie geprägt sind. Je nachdem, welche Erfahrungen mit Familie man aus welcher (biografischen, gruppen- oder milieuspezifischen) Perspektive fokussiert, entstehen unterschiedliche Familienbilder – selbst mit Blick auf die gleiche Familie.

Aus einer an Lernen und Bildung interessierten Perspektive provoziert die grundsätzliche Pluralität von Familienbildern die Fragen, auf welche Familienbilder Individuen im Rahmen der Herausbildung ‚eigener‘ Entwürfe des alltäglichen Familienlebens zurückgreifen und wie sie diese dabei zueinander ins Verhältnis setzen. Der oftmals synonym zu Familienbildern verwendete Begriff *Familienkonzepte* wird in unserem Forschungsansatz verwendet, um – ausgehend von der Mikro-Ebene – genau diese Fragestellung zu fokussieren. *Unter dem Begriff Familienkonzept verstehen wir folglich ein individuelles, mehr oder weniger klar strukturiertes Konglomerat bildhafter Deutungen und Vorstellungen von Familie, welche Familienmitglieder durch die Reflexion ihres Familienalltags sowie gesellschaftlich vermittelter Vorstellungen im Laufe ihres Lebens stetig weiterentwickeln.* Familienbilder aus verschiedenen biografischen Phasen, Wunschbilder sowie vielfältige gesellschaftlich vermittelte Bilder werden in Familienkonzepten zueinander positioniert und bilden in ihrer Gesamtheit einen reflexiven Rahmen für die Gestaltung und (Re-)Organisation des Familienalltags.²

Unter *Familienbildern* verstehen wir weiterhin die zentralen Vorstellungen, Ideen und Ideale, die Individuen in den Sinn kommen, wenn sie über ihre eigenen Erfahrungen mit Familie sowie über Familie im Allgemeinen nachdenken (ähnlich: Cyprian 2003; Reinders 1999; Wahl 1999). Sie sind sowohl Ergebnis der reflexiven Verarbeitung familienbezogener Alltagserfahrungen als auch Ausgangspunkt von auf den Familienalltag bezogenen Reflexions- und Gestaltungsprozessen. Die Wahl des Begriffs Familienbilder weist dabei auf die Annahme hin, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit – und somit auch Familie – nicht nur

2 In ähnlicher Weise ist der Begriff in der Forschung beiläufig genutzt worden (vgl. z. B. Lenz 2005, S. 152), selten aber genauer bestimmt oder gar zum zentralen Begriff eines Forschungsvorhabens gemacht worden.

sprachlich, sondern auch mittels bildhafter Vorstellungen konstruiert und rekonstruiert wird (Bohnsack 2009, S. 25 ff.). Dies gilt insbesondere für große Teile unseres Alltagswissens, das oft in Form von Bildern sowie mit diesen Bildern verbundenen Geschichten sedimentiert ist.

Aufbauend auf einer ersten Pilotstudie (Knuth/Uhlendorff/Sabla 2009) zur Struktur von Familienkonzepten konnten folgende Familienbilder als relevante Elemente von Familienkonzepten identifiziert werden:

- 1) Eltern verfügen auf *biografischer Ebene* über ausgeprägte bildhafte Vorstellungen ihres gegenwärtigen Familienlebens (Gegenwartsbild), von ihren Herkunftsfamilien (Herkunftsbild) sowie bis auf wenige Ausnahmen auch über (relativ klare) Vorstellungen eines möglichen, zukünftigen Familienlebens (Zukunftsbild):
 - *Gegenwartsbild*: Eltern reflektieren ihren aktuellen Familienalltag sehr ausgeprägt und können spontan relativ detaillierte Beschreibungen sowie Erzählungen zu einzelnen Dimensionen ihres Alltags geben. Diese bilden den Familienalltag natürlich nicht unmittelbar ab, sondern sind als Erklärungsmuster, als ordnende Deutung und Interpretationen des gegenwärtigen Familienalltags einzuschätzen. Sie beinhalten auch evaluative Aspekte im Sinne von Einschätzungen, wie zufriedenstellend oder belastend gewisse Aspekte des Alltagslebens für verschiedene Familienmitglieder sind. In diesem Kontext umfassen sie oft auch Deutungen der Perspektiven anderer Familienmitglieder auf den Familienalltag.
 - *Herkunftsbild*: Entsprechend unseren theoretischen Vorüberlegungen zeigte sich in der Pilotstudie, dass für die Bewertung der aktuellen Alltagserfahrungen und zur Konstruktion eigener, subjektiver Leitbilder von den Müttern und Vätern die eigenen Erfahrungen des Aufwachsens in Familie häufig als ein zentraler Referenzpunkt herangezogen werden. Die Bedeutung der biografischen Vorerfahrungen mit Familie ist vielfach lebenslauftheoretisch beschrieben worden (Hearlth 1989; Lüscher 1993; Mansel/Rosenthal/Tölke 1997) und hat sich in unserer Studie bestätigt. Allerdings wurde zugleich auch deutlich, dass die Relevanz der Herkunftsbilder für die Gestaltung des Familienlebens je nach ‚Bildungskonstellation‘ (vgl. die Ausführungen in Kap. 4) stark variiert.
 - *Zukunftsbild*: Eltern verfügen nicht nur über abstrakte Vorstellungen, wie eine ideale Familie im Allgemeinen aussieht, sondern haben meist auch mehr oder weniger konkrete Vorstellungen davon, wie ihr eigener Familienalltag zukünftig aussehen könnte und sollte. Diese gegenüber gesellschaftlichen Leitbildern oder abstrakten Wunschvorstellungen weitaus konkreteren Entwürfe zeigen dabei mitunter auch deutliche Abweichungen von gesamtgesellschaftlichen Normvorstellungen.

- 2) Weiterhin *positionieren sich Eltern auch zu gesellschaftlichen Leitbildern*. Familienleitbilder bestimmter sozialer Gruppen oder einer ganzen Gesellschaft sind vermutlich die in der Familienforschung am häufigsten erforschte Kategorie von Familienbildern (Schneider/Diabeté/Ruckdeschl 2015). Dabei geht es solchen Studien meist darum, das Spannungsfeld zwischen den Alltagserfahrungen mit Familie und den normativen gesellschaftlichen Erwartungen aufzuzeigen (Cyprian 2003, S. 10). In der hier vorgelegten Studie stand allerdings nicht die Erfassung bzw. (Re-)Konstruktion gesellschaftlicher Normbilder im Sinne durchschnittlicher oder typischer Erwartungen an Familien im Vordergrund. Vielmehr interessierten uns die reflexiven Positionierungen gegenüber bestimmten, aus subjektiver Sicht als gesellschaftliche Anforderung, Erwartung oder ‚Normalität‘ erlebten Aspekten von Familie und familialer Leistungserbringung. Jenseits der jeweiligen empirischen Stichhaltigkeit solcher wahrgenommenen Anforderungen und Normbilder geht es uns darum, die Bedeutung sowie reflexive Positionierung gegenüber solchen Erwartungen empirisch zu erfassen.
- 3) Schließlich positionieren sich Eltern auch zu den Familienkonzepten anderer Familienmitglieder, insbesondere den Vorstellungen der PartnerInnen sowie (bei Trennungen) der ehemaligen PartnerInnen.³ Hier wird nicht selten auf markante Differenzen verwiesen, z. B. im Hinblick auf die Erfahrungen in den Herkunftsfamilien, die Wahrnehmung und Bewertung des gegenwärtigen Alltags sowie in Bezug auf die jeweiligen Zukunftsbilder.

Familienbilder thematisieren dabei gewöhnlich mehrere Dimensionen des familialen Alltags in ihrem Zusammenspiel. So werden in ihnen etwa Fürsorge- und Selbstorgemuster und Muster der familialen Arbeitsteilung mit Bezug auf das bestehende Familiennetzwerk sowie auf institutionell geprägte Zeitschemata thematisiert oder Konzepte der Gestaltung des Verhältnisses von Partnerschaft und Familie vor dem Hintergrund familialer Zeitschemata reflektiert. Ausgehend von einer ersten heuristischen Dimensionierung in der Pilotphase und basierend auf den empirischen Daten haben wir im Projekt insbesondere sechs aufeinander bezogene Dimensionen in den Blick genommen, die sich trotz enger Bezüge und partieller Überschneidungen ausreichend klar trennen ließen: Erziehungskonzepte, Selbst- und Fürsorgemuster, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, zeitliche Organisation des Familienalltags, die Gestaltung des Verhältnisses von Partnerschaft und Familienleben sowie Familiennetzwerke.

Die zentrale bildungsbezogene Hypothese des Familienkonzeptmodells lautet, dass die subjektiven Familienbilder einen reflexiven Rahmen zur Auseinan-

³ Wo ältere Kinder in Familien leben (was in unserem Sample selten der Fall war), spielt häufig auch die Reflexion ihrer Erwartungen und Vorstellungen eine Rolle.

dersetzung mit dem gegenwärtigen Familienalltag bilden und insbesondere die in den Familienkonzepten thematisierten *Differenzerfahrungen* Lern- und Bildungsprozesse anleiten und zu Transformationen des Familienkonzeptes sowie des Familienalltags führen. Mit der Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen haben wir uns dabei heuristisch an der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990) orientiert, welche beide Begriffe qualitativ differenziert: Lernen meint demnach, bezogen auf unseren Untersuchungskontext, die Ausdifferenzierung von subjektiven Familienkonzepten (im Sinne einer Weiterentwicklung eines bestehenden Konzeptes) und Bildung eine grundlegende Veränderung des Familienkonzeptes. Als ‚sensitizing concept‘ war diese Unterscheidung anfangs fruchtbar, im Laufe der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material zeigte sich jedoch, dass die Trennung zwischen Lernen und Bildung empirisch kaum anwendbar war, wie insgesamt in der Auseinandersetzung mit dem Material Schwächen des transformatorischen Bildungsbegriffes deutlich wurden. Im Verlauf des nächsten Kapitels werden wir darauf zurückkommen und Anpassungen und Öffnungen des Bildungsbegriffs vorschlagen.

Die Annahme, dass Lernen und Bildung durch Differenzerfahrungen in Gang gesetzt werden und von ihrem Ablauf und ihrer Richtung auf die Bearbeitung dieser Differenzerfahrungen ausgerichtet sind, findet sich in Ansätzen auch bei Marotzki (1990, S. 156) und ist implizit in vielfältigen Theorieangeboten angelegt: Es sind Konflikte, Spannungen und Irritationen, die Individuen und Gruppen dazu bringen, Routinen infrage zu stellen und zu verändern sowie ggf. auch die hinter den Routinen stehenden Gestaltungsprinzipien zu hinterfragen. Diese Annahme hat sich als weitgehend passfähig erwiesen. Allerdings führen Differenzerfahrungen nicht automatisch und zwangsläufig zu Lern- und Bildungsprozessen. Eine Untersuchungsfrage ist daher auch, unter welchen Umständen und Bedingungen solche Lernprozesse möglich werden, welche Faktoren dagegen Lernen sowie Bildung eher verhindern und auf welche unterschiedlichen Arten und Weisen Familienmitglieder mit Differenzerfahrungen umgehen, die nicht durch Lern- und Bildungsbewegungen überwunden werden können. Hier kann man in Anlehnung an Winkler (1988) und Uhlendorff (2009) von der Entstehung sozialpädagogischer Probleme ausgehen, wenn die Bildungs- und Aneignungsprozesse (im Sinne von Ausdifferenzierung und Veränderung der Familienkonzepte) erstarren, wenn also Bildungsbewegungen und die damit einhergehende Lebenspraxis nicht weitergeführt werden können. Die Individuen erleben sich dann in einem Modus der Differenz, den sie ohne Hilfe von außen nicht aufheben können. Ein Wissen um Typen von Differenzerfahrungen sowie über die Bedingungen und Möglichkeiten, ausbleibende oder blockierte Lernprozesse anzustoßen, ist aus dieser Sicht von hoher Relevanz für die sozialpädagogische Praxis.

Anhand unseres Familienkonzeptmodells lassen sich theoretisch folgende Varianten des Auftretens von Differenzerfahrungen konstruieren:

- Differenzerfahrungen können thematisiert werden innerhalb des Familienkonzeptes einer Person. So können etwa deutliche Spannungen zwischen Herkunftsbild und Gegenwartsbild, Gegenwartsbild und Zukunftsbildern oder Herkunftsbild und Zukunftsbildern einer Person bestehen, die es auszubalancieren und produktiv zu verarbeiten gilt.
- Die Mitglieder einer Familie können unterschiedliche z. T. gegensätzliche Familienkonzepte haben, was als konflikthaft erlebt werden kann.
- Schließlich können individuelle sowie kollektiv geteilte Elemente von Familienbildern in deutlicher Differenz zu gesamtgesellschaftlichen Leitbildern sowie exofamilialen Anforderungen stehen.

Aufbauend auf dieser groben Differenzierung und der genauen Analyse der Differenzerfahrungen in vielfältigen Einzelfällen wurde zum einen deutlich, dass oft mehrere dieser Ebenen relevant waren, zum anderen aber auch, dass innerhalb einer Ebene (z. B. innerhalb der biografischen Ebene) verschiedene Formen von Differenzerfahrungen vorliegen können. Zusammen mit dem empirischen Befund, dass sowohl Differenzerfahrungen als auch Übereinstimmungen zwischen Familienbildern positiv-affirmativ wie negativ-distanzierend gedeutet werden können, hat uns dies sukzessive dazu geführt, weniger einzelne Differenzerfahrungen, sondern die *Konstellation der Familienbilder insgesamt*, d. h. ihre Positionierung zueinander in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne haben wir sukzessive typische *Bildungskonstellationen*, d. h. typische Arten und Weisen der Relationierung von Familienbildern herausgearbeitet, die mit bestimmten Bildungsherausforderungen und Bildungsbewegungen einhergehen. *Mit dem Begriff der Bildungskonstellation bezeichnen wir also eine typische Struktur der reflexiven Positionierung von Familienbildern zueinander*. Eine Bildungskonstellation ist dabei immer zugleich Ausdruck bereits erfolgter Bildungsbewegungen, wie in ihr aktuelle Herausforderungen und spezifische Möglichkeitsräume für veränderte, zukünftige Konstellationen enthalten sind.

Das Familienkonzeptmodell ergänzt damit hervorragend die Arbeiten zum doing family: Während sich im Rekurs auf die thematisierten Einzelaspekte des doing family nur ein heuristisches Raster verschiedener, unverbundener Aspekte des doing family entwickeln lässt, bietet die Verbindung mit dem im Familienkonzeptmodell zentralen Begriff des Familienbildes die Möglichkeit, verschiedene Aspekte des doing family integriert, also in ihrem Zusammenspiel zu betrachten. Familienbildern kommt eine Scharnierfunktion auf verschiedenen Ebenen zu: Sie verbinden erstens das doing und das displaying family, insofern in ihnen die Notwendigkeit zum Ausdruck kommt, ein Bild von Familie sowohl zu entwerfen als auch nach ‚außen‘ darzustellen. Auch gesamtgesellschaftlich betrachtet existieren Bilder von Familie, die einerseits als ‚Bastelmaterial‘ zur Entwicklung eines Familienbildes herangezogen werden können, andererseits aber auch zum Maßstab werden können, mit dem Familie durch relevante andere beurteilt wird.

Zweitens werden in Familienbildern im Sinne verdichteter kultureller Vorstellungen des Familienlebens vielfältige Aspekte des alltäglichen Familienlebens bildhaft synthetisiert und in ihren Zusammenhängen sichtbar. Schließlich ist es drittens in methodisch-konzeptioneller Hinsicht mit dem Begriff des Familienbildes auf der biografischen Zeitebene möglich, zu untersuchen, in welchem Verhältnis die Erfahrungen in der eigenen Herkunftsfamilie (Herkunftsbild), der gegenwärtige Familienalltag (Gegenwartsbild) und biografische Zukunftsentwürfe (Zukunftsbild) zueinander stehen und wie diese Bilder mit gesellschaftlichen Normvorstellungen abgeglichen und konfrontiert werden.