

Monika Witzke

# Moralerziehung in der Familie

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

Witzke

# Moralerziehung in der Familie



Monika Witzke

# Moralerziehung in der Familie

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

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

k

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine partiell überarbeitete Version einer Dissertation, die im Jahr 2018 unter gleichnamigem Titel im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Augsburg angenommen wurde.

Gutachter: Prof. em. Dr. Hildegard Macha, Prof. Dr. Werner Schneider.

Tag der mündlichen Prüfung: 25.09.2018.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2386-9

## Zusammenfassung

Die Familie ist derjenige Teilbereich der Gesellschaft, in welchem ‚Moral‘ i.d.R. biographisch als erstes entwickelt und gelebt wird. Aber nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene, so die Annahme, entwickeln ihr moralbezogenes Wissen, Wollen und Können – und damit verbunden: ihre moralbezogene Identität – in innerfamiliären Erziehungsprozessen weiter.

Das vorliegende Forschungsprojekt beschäftigt sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit der Frage, wie mit moralischen Regeln in Familien umgegangen wird, d.h. mit Regeln, die aus Sicht der befragten Familienmitglieder für alle Menschen gelten sollten. Im Fokus stehen dabei zum einen moralbezogene Regelverstöße und damit u.a. auch die Frage nach diesbzgl. Fehlerkulturen in Familien. Zum anderen werden Leit-, Selbst- und Fremdbilder der Familienmitglieder in ihren symbolischen Äußerungen in der Momentaufnahme in Bezug auf Moralerziehung analysiert. Dabei werden u.a. auch Hinweise auf eine mögliche Erklärung bereicherspezifischer Moral sowie Zusammenhänge zur Entwicklung einer moralbezogenen Identität indiziert.

Die Untersuchung erfolgt in einer engen Verzahnung von Theorie und Empirie, wobei als theoretisches Fundament der pragmatisch-konstruktivistische Ansatz George Herbert Meads in Verknüpfung u.a. mit Wolfgang Sünkels Erziehungstheorie dient. So wird auch für den empirischen Part der Studie ein interaktionistischer und mehrperspektivischer Zugang gewählt und bewusst über die Frage nach unidirektionalen Erziehungsstilen hinausgegangen. Denn betrachtet man den Forschungsstand, werden oftmals nur Eltern (bzw. Mütter) oder Kinder im Kontext von Moralerziehung in den Blick genommen; und werden tatsächlich Interaktionen betrachtet, geschieht dies fast ausschließlich reduziert auf Einflüsse von Eltern auf Kinder. Die vorliegende Untersuchung, mit Blick auf eine gemeinsame Moralentwicklung in der Familie, bearbeitet dieses Forschungsdesiderat. Auch bisher von der Moralforschung vernachlässigte, innerfamiliäre Beziehungen – und darunter insbesondere Machtaspekte v.a. mit Blick auf Vorrechte im Umgang mit moralischen Regeln, aber auch Deutungsmacht u.ä. – werden in der Untersuchung ins Auge gefasst.

Im Rahmen der Studie wurden 102 Familienmitglieder aus 24 Familien vorwiegend qualitativ befragt. Dabei wurden v.a. mittels Einzelinterviews und Familiengesprächen sowohl die *Perspektiven der Kinder* als auch die *der Eltern* jeweils als Momentaufnahme in ihren Verschränkungen untersucht und hierbei auf diversen Abstraktionsebenen gearbeitet.

Ertrag ist nicht zuletzt der Entwurf eines Modells von Moralerziehung in der und als Familienaufführung, in dem die empirischen Ergebnisse der Untersuchung mit den theoretischen Vorüberlegungen unter Zuhilfenahme von Erving Goffmans „Wir alle spielen Theater“ synthetisiert werden.

## Abstract

In almost all cases, family is biographically the first place human beings develop and practice morality. It is assumed that not only children, but also adults develop their moral knowledge, motivation and abilities thus their moral identity in their intra-family educational processes.

The study asks how family members deal with moral rules, i.e. rules they consider as valid for all human beings. In doing so, one main topic is moral rule breaking and thereby e.g. error cultures in families considering this context. Another point is the meaning of role models, self-images or images of other family members in moral education processes that is analyzed in snapshots. In the course thereof, the study provides indications for a possible explanation of area specific practicing of moral rules and points out connections to the development of a moral identity.

The investigation is carried out in a close interlocking of theory and empiricism, whereby the pragmatic-constructivist approach of George Herbert Mead in combination with Wolfgang Sünkel's educational theory serves as the theoretical foundation. Thus, an interactionist and multi-perspective approach is also chosen for the empirical part of the study and deliberately goes beyond the question of unidirectional educational styles. For if one looks at the state of research, often only parents (or even just mothers) or children are considered in the context of moral education; and if interactions are actually taken into account, this is reduced to influences of parents on children. The present study, with a view to a common moral development in the family, deals with this research desideratum. The study also provides for intra-family relationships that have been neglected by moral research to date – and among them, in particular, aspects of power, especially with regard to privileges in dealing with moral rules, but also power of interpretation and the like.

In the course of the study 102 family members from 24 families were interviewed, mainly qualitatively. The perspectives of the children as well as those of the parents were examined by means of individual interviews and family discussions, each as a snapshot in their entanglements and worked on various levels of abstraction.

The empirical results of the investigation are synthesized with the theoretical preliminary considerations with the help of Erving Goffman's "The Presentation of Self in Everyday Life". Yield is the draft of a model of moral education in and as family performance.

# Danksagung

Allen Personen und Institutionen, die zur Erstellung der vorliegenden Arbeit beigetragen haben, möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen.

In besonderem Maße gehört dieser Prof. em. Dr. Hildegard Macha, die mich stets gefördert, mit ihren Anregungen zum Gelingen der Studie beigetragen und nie die Geduld mit mir verloren hat. Schließlich verdanke ich ihr den nötigen ‚Drive‘, die Arbeit zu einem Abschluss zu bringen. Mein Dank gilt ebenso Prof. Dr. Werner Schneider, der mir bei Bedarf trotz vollem Terminkalender immer beratend zur Seite stand. Auch für das zeitliche Entgegenkommen bin ich beiden sehr dankbar. Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer danke ich für ihre Unterstützung im letzten Teil meiner Promotionsphase.

Weiterhin haben mich über die Jahre viele liebe Kollegen und Kolleginnen mit aufmunternden Worten und anregenden Gesprächen unterstützt, besonders mein Advocatus Diaboli, Dr. Stephanie Handschuh-Heiß – vielen Dank dafür! Auch für die Durchsicht von Teilen der Arbeit danke ich herzlich Myriam Nikolaus-Pannke und Tim Witzke.

Für die Ermöglichung meines Projektes durch Bereitstellung von Haushaltsmitteln danke ich der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg sowie der Ständigen Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs derselben Fakultät für die Gewährung eines Stipendiums aus den Landesmitteln Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre.

Mein herzlichster Dank gilt auch den 24 teilnehmenden Familien, die mir die Studie erst möglich gemacht haben, ebenso wie all denjenigen, die bei der Kontaktaufnahme mit den Familien geholfen haben und aus Gründen der Anonymitätswahrung der Befragten nicht namentlich genannt werden können. Für über die Maßen engagierte Unterstützung danke ich weiterhin allen im Projekt als studentische Hilfskräfte und freiwillige studentische Helfer Tätigen: Sarah Erbach, Franziska Friedemann, Andreas Geppert, Helene Kleber, Dr. Anne-Marie Lödermann, Michael Lutz, Dr. Sina Maren Mayer, Dominic Mühlberger, Dr. Dominik Neumann, Arne Nicklas, Lina Ostermeir, Myriam Nikolaus-Pannke, Katharina Rueß, Wolfgang Schwarz, Enkö Ungurean-Baltres, Melanie Williams und Sonja Zierl.

Nicht zuletzt bin ich meinem Mann und meinen beiden Kindern für den emotionalen Rückhalt sowie ihre Rücksichtnahme und Unterstützung insbesondere in der Endphase dieser Arbeit sehr dankbar.

Juni 2018

Monika Witzke



# Inhalt

<b>A</b>	<b>Einleitung</b>	
1	Themenstellung und Aufbau der Arbeit .....	13
2	Erkenntnistheoretischer Rahmen und Forschungslogik .....	17
3	Überblick über den Forschungsstand aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive .....	21
4	Fragestellung .....	35
<b>B</b>	<b>Theoretische Fundierung</b>	
5	Familie .....	37
5.1	Zum Familienbegriff .....	37
5.2	Aufgaben des Familienkerns .....	39
5.2.1	Familienerziehung .....	40
5.2.2	Identitätsentwicklung in der Familie .....	60
6	Moral als Erziehungsgegenstand .....	76
6.1	George Herbert Meads Konzeption von Moral .....	76
6.2	Moral als Untersuchungsgegenstand .....	83
7	Zusammenfassende Synthese der theoretischen Vorüberlegung .....	86
<b>C</b>	<b>Methodisches Vorgehen in der empirischen Untersuchung</b>	
8	Skizzierung des methodischen Designs des MoKKiE-Projekts .....	87
8.1	Multiperspektivischer Zugang .....	87
8.2	Ein erster Überblick über das Erhebungsverfahren .....	88
8.3	Leitfadengestützte Einzelinterviews mit erzählgenerierenden Elementen .....	90
8.4	Familiengespräch .....	92
8.5	Abstraktionsebenen .....	93
8.5.1	Abstraktionsebene 1: Abstrakte Regeln .....	93
8.5.2	Abstraktionsebene 2: Vignetten .....	95
8.5.3	Abstraktionsebene 3: Narrationen .....	97
8.5.4	Kritische Reflexion des zeitlichen Ablaufs .....	99
8.6	Sample und Feldzugang .....	99
8.7	Datenaufbereitungs- und Auswertungsverfahren .....	107
8.7.1	Aufbereitung der Daten .....	107
8.7.2	Datenauswertung mittels Inhaltsanalyse .....	108
<b>D</b>	<b>Ergebnisse der Untersuchung</b>	
9	Über die Bedeutung von moralbezogenen und konventionellen Regeln in Familien auf der höchsten Abstraktionsebene .....	112
9.1	Moralische Regeln aus Sicht der einzelnen Familienmitglieder .....	112
9.2	Zur Differenzierung zwischen Moral und Konvention in den Familien – Ergebnisse des Q-sort-Verfahrens .....	113

<b>10</b>	<b>Moralische Regeln in der Familienaufführung</b> .....	117
10.1	Werden moralische Regeln in Familien verhandelt? .....	117
10.2	Situationsdefinitionen – Zwischen Regelbruch und Machtspiel .....	117
10.3	Fallkontrastierung: Moralerziehung in Familien mit kontrastierenden Regelrahmungen – zur Entwicklung einer dramaturgischen Beobachterperspektive von Moralerziehung .....	119
10.3.1	Familie Wagner: „Was sind wir doch für eine regelfreie Familie?“ .....	119
10.3.2	Familie Frinzel: Familienaufführung im einschnürenden Regelgürtel ....	126
10.4	Resümierender Vergleich .....	139
<b>11</b>	<b>Kinderbilder im Kontext von Moralerziehung</b> .....	141
11.1	Moralbezogene Kinderbilder im Überblick .....	141
11.2	Geschwisterkontrastierung und -gleichmachung in der fallanalytischen Gegenüberstellung .....	148
11.2.1	Familie Callweit: Momentaufnahme einer Durchbrechung der moralbezogenen Geschwisterkontrastierung .....	148
11.2.2	Familie Jenner: Versuchte Gleichmachung durch Grenzverschiebungen und ‚Echo-Spiel‘ .....	151
11.2.3	Resümierender Vergleich .....	154
11.3	Kinder als Vorbilder? .....	155
11.4	Kinder als Vermittler? .....	158
11.5	Fazit .....	161
<b>12</b>	<b>Mutter- und Vaterbilder in der innerfamiliären Moralerziehung</b> .....	162
12.1	Elternbilder und Moralerziehung im Kontext der Welten ‚Familie‘ und ‚Beruf‘ .....	162
12.2	Eltern: Von moralischen Vorbildern und moralbezogenem Nichtkönnen ....	168
12.3	Vorrechte im Familienkern .....	173
12.3.1	Erste Skizzierung von Vorrechten im Familienkern .....	173
12.3.2	Gleichberechtigung im Kontext von Vorrechten – zwei Spielarten ....	177
12.3.3	Fazit .....	197
12.4	Erziehung durch moralbezogene Regelbrüche? .....	197
12.4.1	Gewalt im Familienkern als legitimes Erziehungsmittel und Part der Vaterrolle? .....	198
12.4.2	Übertretungen moralischer Regeln als pädagogisch förderliche resp. regelgleiche Maßnahmen? .....	203
<b>13</b>	<b>Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen</b> .....	206
13.1	Weitgehend homogene Fehlerkultur in Familie Mutzke .....	210
13.2	Heterogene Fehlerkultur am Beispiel von Familie Taubner .....	212
13.3	Fazit .....	214
<b>14</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse</b> .....	215

E Ertrag	
15 Synthese der Ergebnisse in der theoretischen Rückbindung: Moralerziehung in der und als Familienaufführung .....	221
16 Diskussion und Ausblick .....	231
Nachwort .....	239
Verzeichnisse .....	241
Literaturverzeichnis .....	241
Abbildungsverzeichnis .....	254
Tabellenverzeichnis .....	254
Anhang .....	254

# Siglen

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

# A Einleitung

## 1 Themenstellung und Aufbau der Arbeit

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

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

Zunächst wird nach dieser Einleitung in die Themenstellung und dem Überblick über den Aufbau der Arbeit (Kapitel 1) der erkenntnistheoretische Rahmen im Anschluss an George Herbert Mead in Kombination mit der Forschungslogik dieser Arbeit, Kelle und Kluge (2010) folgend, dargelegt (Kapitel 2) sowie der Forschungsstand überblickt (Kapitel 3) und darauf basierend

---

1 Zusatz von B.

eine Fragestellung gewonnen (Kapitel 4). Daraufhin wird in einer theoretischen Fundierung der hier grundgelegte Begriff von Familie dargelegt, welcher diese im Kern als Erziehungsinstitution per Gesetz kennzeichnet (Kapitel 5.1), um dann auf Aufgaben von Familie einzugehen (Kapitel 5.2). Nach einem kurzen allgemeinen Überblick wird dabei – an die Definition von Familie anknüpfend – ein Schwerpunkt auf Erziehung gesetzt: Anhand einer kritischen Reflexion von Wolfgang Sünkels eher ungewöhnlicher Begrifflichkeit und Erziehungstheorie wird eine Basis geschaffen, die u.a. die Analyse sowohl von expliziten als auch von impliziten Vermittlungs- und Aneignungsprozessen bzgl. Moral und die Betrachtung von Reziprozität gemeinsamer Entwicklung aller Familienmitglieder im Familienkern mit Blick auf Moral ermöglicht. Nach dieser allgemeinen theoretischen Fundierung von Erziehung werden – als ein bedeutender Aspekt von Familienerziehung – Beziehungen im Familienkern nach außen und innen skizziert, wobei erstere auf Grund der Fragestellung nur kurz Berücksichtigung finden und mit Blick auf letztere insbesondere Machtaspekte herausgearbeitet werden, da diese Konfliktpotential des Umgangs mit moralischen Regeln tragen. Weiterhin wird die Bedeutung von Raum und Zeit für Erziehung im Rahmen dieser Arbeit angerissen (Kapitel 5.2.1).

Ein weiteres Augenmerk bei den Aufgaben von Familie wird neben Erziehung auf Identitätsentwicklung gelegt (Kapitel 5.2.2). Dabei wird das Thema der Erziehung, ausgeweitet auf die Interaktionsdimension, fortgeführt und bereits erste theoretische Implikationen für das Thema ‚Moral als Erziehungsgegenstand‘ vorbereitend eingeführt. Auf Subjektebene ist die Balancierung zwischen Individuellem und Gemeinschaftlichem in der Familie zu erarbeiten. Von besonderer Bedeutung stellte sich in den empirischen Daten das Thema der Anerkennung heraus, weshalb dieses im Vergleich zum Überlegenheitsgefühl auch theoretisch mit Blick auf Familie im Rahmen von Identitätsentwicklung umrissen wird. Inspiriert von Kersten Reich werden dann als eine weitere, identitätstheoretisch bedeutsame Grundlage von Interaktion und Moralerziehung Selbst- und Fremdbilder in Familien aufgegriffen. Dabei geht es zunächst um die Begriffsklärung und die erziehungsrelevante kommunikationstheoretische Einbettung von Selbst- und Fremdbildern sowie die Ergänzung um die Dimension der Leitbilder. Daraufhin werden aktuelle Bilder von Kindern, Müttern, Vätern und Geschlechtern gezeichnet, v.a. gestützt auf den Familienleitbildsurvey (Schneider/Diabaté u.a. 2015). Aber nicht nur die Subjektebene, sondern auch die des Familiensystems gilt es bei der Identitätsentwicklung in der Familie mitzudenken, weshalb diese im Anschluss als Herstellung von Familie (Doing Family) nach innen und außen im Kontext von Differenzbearbeitung im Spannungsverhältnis von Einheit und Fremdheit gezeichnet wird. Das Kapitel schließt mit einem Exkurs zur Dramaturgie von Moralerziehung.

Nachdem das Feld ‚Familie‘ skizziert und mit den Erläuterungen zu Erziehung und Identitätsentwicklung eine erste theoretische Fundierung für Moralerziehung geschaffen wurde, wird Moral als Gegenstand von Erziehung in dieser Arbeit und als ein Rahmenelement der Fragestellung erörtert (Kapitel 6). Hierzu wird die pragmatisch-konstruktivistische Perspektive George Herbert Meads auf Moral nachgezeichnet, welche Identitätsentwicklung mit Moral und Interaktion – und damit auch Erziehung – in Ermöglichung einer Balance von Individuum und Gemeinschaft – verbindet und die Basis für eine Definition der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral‘ darstellt (Kapitel 6.1). Im Anschluss an Meads Theorie, und z.T. in Abgrenzung davon, wird der Moralbegriff für die empirische Untersuchung von Moralerziehung in der Familie unter Fokussierung auf den Teilbereich von moralischen Regeln fruchtbar gemacht (Kapitel 6.2).

Die dargestellten theoretischen Hintergründe liefern v.a. „sensitizing concepts“ im Sinne Blumers für das empirische Forschungsprojekt „Moralbezogene Konzepte und Ko-Konstruktio-

nen<sup>2</sup> in Eltern-Kind-Beziehungen (MoKKiE)<sup>4</sup>. Dieses theoretische Skelett wird in einem nächsten Schritt in einer Zusammenschau skizziert, um die Basis für die Generierung des empirischen Fleisches zu schaffen (vgl. Kelle/Kluge 2010) (Kapitel 7).

Es folgt eine Beschreibung des Designs der vorwiegend qualitativen Untersuchung (Kapitel 8). Dabei wird zunächst auf den multiperspektivischen Zugang im Rahmen der Kombination offener und strukturierender Methoden des Projekts eingegangen, mit denen Äußerungen von Perspektiven auf einer persönlichen und einer transindividuellen Ebene erhoben werden sollen (Kapitel 8.1). Nach einem ersten Überblick über das Erhebungsverfahren (Kapitel 8.2) werden die verwendeten Erhebungsmethoden – die leitfadengestützten Interviews mit einem Exkurs zu Interviews mit Kindern (Kapitel 8.3) sowie die Familiengespräche (Kapitel 8.4) – vorgestellt sowie die Erhebungsinstrumente mit Blick auf die ihr bis zu drei inhärenten Abstraktionsebenen – der abstrakten, hypothetisch situativen und erlebten Ebene – erläutert und der zeitliche Ablauf der Untersuchung kritisch reflektiert (Kapitel 8.5). Im Anschluss folgt eine Skizzierung des Samplings, des Samples, welches 24 Familien umfasst, sowie des Feldzugangs (Kapitel 8.6), daraufhin das Vorgehen bei der Datenaufbereitung sowie der Auswertung mittels Inhaltsanalyse (Kapitel 8.7), um dann die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorzustellen:

Insgesamt wird in der Ergebnisdarstellung zwischen den Ebenen des Überblicks über alle Befragten, alle Familien und Einzelfallanalysen auf der persönlichen und transindividuellen Ebene changiert. Zunächst geht es um die Bedeutung von moralischen und konventionellen Regeln in Familien, d.h. es folgt ein Überblick über die symbolischen Äußerungen aller Befragten mit Blick auf Geltungszuschreibungen und Regelexplikationen bzgl. moralischer und konventioneller Regeln im Sinne Turiels (1983) und eventuellen Zusammenhängen zwischen den Regeldeutungen und -geltungen auf der abstrakten Ebene als Ausgangsbasis (Kapitel 9). Im Anschluss stehen moralische Regeln in der Familienaufführung im Fokus: Nach dem Nachgehen der Frage, ob moralische Regeln und Familien verhandelt werden und einer kurzen Herausstellung der Bedeutung von Situationsdefinitionen werden fallkontrastierend zwei Familien mit in ihrem Umfang, ihrer Komplexität, Präsenz und Flexibilität unterschiedlichen Regelsystemen hinsichtlich Moralerziehung gegenüber gestellt und die Bedeutung der dramaturgischen Ebene Goffmans (2017) im Kontext von Moralerziehung exemplarisch aufgezeigt, an die in der weiteren Analyse angeschlossen wird (Kapitel 10). Dafür werden erst die in der Studie geäußerten, moralbezogenen Kinderbilder skizziert, auf Aspekte ihrer Verwendung im Rahmen innerfamiliärer Moralerziehung v.a. im Kontext von Macht aufmerksam gemacht und der Frage nachgegangen, ob Kinder ihren Eltern gegenüber auch als Vorbilder und Vermittler agieren und als solche gesehen werden (Kapitel 11). Im nächsten Schritt stehen Bilder bzgl. Eltern im Rahmen von Moralerziehung im Fokus (Kapitel 12). Hier werden die Eltern zunächst – soweit für Moralerziehung relevant – in ihren Rollen zwischen den Welten Familie und Beruf und entsprechender, in der Untersuchung ersichtlicher Ressourcenverteilung in der innerfamiliären Moralerziehung beschrieben sowie im nächsten Punkt mit Blick auf Regelkonformität, eine Rolle als moralisches Vorbild und elterlichem Nichtkönnen. Als eine Schnittstelle von Inhalts- und Beziehungsebene moralbezogener Familienerziehung wird ein Schwerpunkt dann auf offene und heimliche Vorrechtsäußerungen von Eltern u.a. im Kontext von Vater- und Elternbildern in der Moralerziehung gesetzt und dabei u.a. zwei kontrastierende Inszenierungen von innerfamiliärer

---

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

Gleichberechtigung mit Blick auf Vorrechte gegenübergestellt. Weiterhin wird auf die Frage nach Erziehung mittels moralbezogener Regelbrüche, in dessen Rahmen zunächst ein Hauptaugenmerk auf Gewalt im Familienkern gelegt und dann auf als pädagogisch wertvoll betitelte Regelverstöße sowie solche, die mit Regelgleichheit begründet werden, eingegangen werden. Als letzter Aspekt der Ergebnisdarstellung werden Dimensionen innerfamiliärer Fehlerkulturen skizziert (Kapitel 13).

Abschließend werden die Ergebnisse der Studie zusammengefasst (Kapitel 14), theoretisch in einem Modell von ‚Moralerziehung in der und als Familienaufführung‘ zurückgebunden (Kapitel 15) sowie diskutiert und ein Ausblick aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gegeben (Kapitel 16).

## 2 Erkenntnistheoretischer Rahmen und Forschungslogik

Ziel von Wissenschaft – und damit auch dieser Arbeit – ist es, Erkenntnis zu befördern und Wahrheit zu suchen. Angesichts des mindestens seit der griechischen Antike immer wieder aufblühenden Gedankens der Unmöglichkeit des Erkennens einer absoluten Wahrheit bleibt zu fragen, welcher erkenntnistheoretische Rahmen hier zugrunde gelegt wird.

Als Hintergrundfolie der Arbeit, also nicht nur erkenntnistheoretisch, fungiert – trotz der nicht unproblematischen Literaturlage<sup>3</sup> und zum Teil überholter Ansichten etwa bzgl. der Symbolgenese (vgl. Jörissen 2010, 2000) – George Herbert Meads Theorie u.a. auf Grund der Betonung des fehlbaren Charakters von Wahrheit, der Idee einer zwischen Individuum und Gesellschaft ausbalancierten, also das Individuelle nicht unterdrückenden und implizit Beziehungen berücksichtigenden Moral mit Blick auf das Gemeinwohl – welches auch das betreffende Individuum einschließt –, des sozialen und prozessualen Charakters des ‚Self‘, der körperlichen Situiertheit des Menschen und nicht zuletzt der Perspektivenübernahme (siehe Joas 2012, S. VIII; Jörissen 2010). Meads Ansatz birgt also großes Potential was die Untersuchung von Interaktionen in Familien – zu denen auch Erziehung gehört – und Moral anbelangt. Er ist aber auch erkenntnistheoretisch von Interesse. Seine späteren Schriften<sup>4</sup> werden im Nachhinein als pragmatisch-konstruktivistisch bezeichnet (vgl. Jörissen 2007, Kellner 1969). Es handelt sich dabei jedoch um keinen (!) radikalen Ansatz, der etwa von operationaler Geschlossenheit autopoietischer Systeme und damit der Unmöglichkeit von Pädagogik ausgeht (vgl. Pongratz 2004).

Erkennen meint nach Mead einen Prozess, in dem man das Problematische aufdeckt – oder positiver<sup>5</sup> formuliert: eine Fragestellung entdeckt (vgl. PS, S. 74). Wahrheit existiert ausschließlich in Relation zu einer problematischen Situation – alles außerhalb des Problems ist einfach da und kann erst im Rahmen einer Problem- bzw. Fragestellung bzgl. seines Wahrheitsstatus<sup>6</sup> bewertet werden (vgl. PS, S. 44). Demzufolge ist es unerheblich, ob „[...] die uns zugängliche Erfahrung<sup>6</sup> in irgendeiner Welt oder Erfahrung enthalten ist, welche jene transzendiert“ (PS, S. 237). Dies bedeutet nicht, dass Abstraktionen sinnlos sind. Im Denken ist eine Annäherung an dauerhafte Strukturen und ihren Gesetzmäßigkeiten möglich – unter einer konkreten Problemstellung

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3 Überblick über den Forschungsstand aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

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

#### Werte- und Tugenderziehung

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

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

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

Studien zur familialen Wertetransmission, auch auf internationaler Ebene, beschäftigen sich i.d.R. mit der Frage, ob Werte zwischen Familienmitgliedern, v.a. zwischen Eltern und Kindern, übereinstimmen (z.B. Kohn/Slomczynski/Schoenbach 1986; White/Matawie 2004; Boehnke/Welzel 2006; Gniewosz/Noack 2006; Hadjar/Boehnke/Knafo u.a. 2014) und zeigen z.T. Zusammenhänge zu Erziehungsstilen (z.B. Rohan/Zanna 1996; Idema/Phalat 2007; Fend 2009; Fend, Berger u.a. 2009, Stein 2013). Gearbeitet wird hier häufig mit Fragebögen, anhand derer Kinder bzw. Jugendliche oder – manchmal auch und – ein Elternteil, selten beide Elternteile befragt wurden. Positiv in diesem Kontext hervorzuheben ist hier etwa eine Untersuchung von Boehnke, Baier und Hadjar (2007) zum Zeitgeist im Sinne von Wertpräferenzen des Verallgemeinerten Anderen, in der mittels Fragebogen 341 vierköpfigen Familien – bestehend aus zwei gegengeschlechtlichen Geschwistern sowie Vater und Mutter – befragt wurden. Selten sind im Bereich ‚Wertetransmission und Familie‘ qualitative Untersuchungen, wobei etwa in der Life-Studie quantitative Daten durch qualitative ergänzt werden (vgl. Fend u.a. 2009). Ein Beispiel für eine qualitative Studie, die sich unter der Frage nach Reziprozität mit Wertetransmission in der Familie beschäftigt, wurde von Macha und Witzke (2008b) durchgeführt.

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

### Über historische Entwicklungen von Moralbegriffen und -erziehung

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

Begriff ‚Moral‘ geht auf das lateinische ‚mos‘ resp. ‚mores‘ zurück, was so viel bedeutet wie die „Gesamtheit der akzeptierten und durch Tradierung stabilisierten Verhaltensnormen einer Gesellschaft“ (vgl. Jüssen 1984, S. 149). Moral und entsprechend auch Moralerziehung beschäftigt sich im Verlauf der Geschichte bis heute aber nicht immer mit einer solchen Tradierung und der damit potentiell einhergehenden Stabilisierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse – dies stellt nur eine mögliche unter vielen Definitionen dar. Im Zentrum von Moral steht die Frage nach dem ‚Guten‘ im Vergleich zum ‚Bösen‘ (vgl. Weyers 2013), wobei sich dies z.T. auf unterschiedliche Aspekte bezieht, also das gute Leben des Einzelnen oder der Gemeinschaft, eine gute Haltung, gutes Handeln, Urteilen usw. Außerdem variieren etwa die zugrunde gelegten Maßstäbe für das ‚Gute‘, d.h. welche Prinzipien liegen dem ‚Guten‘ zugrunde, etwa ‚Gerechtigkeit‘ wie bei Kohlberg (1958) oder ‚Fürsorge‘ bei Gilligan (1996), und wann liegt das ‚Gute‘ vor? Ist das ‚Gute‘ überhaupt erreichbar? Und was ist die Basis, auf der der Gegenstand inhaltlich bestimmt wird – also etwa metaphysisch wie bei Kant (vgl. GMS) oder empirisch wie bei Mead (vgl. Joas 2012)? Als Moral gebietende Instanz werden beispielsweise Gott, die menschliche Vernunft, die Natur, die Gesellschaft, das Gewissen oder ein Vertrag angeführt (vgl. dazu Stemmer 2000; Diitenberger 2002). Nicht zu vernachlässigen ist auch die Frage, für wen Moral gilt, also ob sie partikularistisch – wie in Platons (1991) Politeia – oder universal – wie etwa bei Rawls (2017) – angelegt ist. Diese und weitere Fragen können einer Systematisierung dienen.

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

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

Experiment – eine Diskussion über die Existenz von Willensfreiheit neu entbrannt, die u.a. die menschliche Handlungsverantwortung in Frage stellen, was wiederum Sinnlosigkeit von Erziehung(sversuchen) bedeuten kann und ggf. auch mit Konsequenzen für unser Strafvollzugssystem in Verbindung steht. Neuere Befunde sprechen gegen die Determinismusthese (vgl. Schultze-Kraft u.a. 2016). Auch Theorien, welche Moralerziehung bestreiten, sind relevant, u.a. da durch sie die Prämissen von Moralerziehung kritisch geprüft werden können und müssen.

Wird von Lehr- und Lernbarkeit von Moral ausgegangen, gilt es, die entsprechenden Konzeptionen von Lehren und Lernen bzw. Erziehung zu analysieren. Hier sind Vorannahmen zu klären, etwa welches Menschenbild zugrunde liegt, z.B. ob der Mensch etwa von Natur aus ‚gut‘ ist, wie bei Rousseau (1998), oder etwa eine verkehrte Denkungsart erst revolutioniert werden muss, wie bei Kant (vgl. MS). U.a. abhängig davon, ob es v.a. um kognitive Aspekte von Moral als Erziehungsgegenstand geht, variiert in der Regel der Zeitpunkt von Moralerziehung (zur Begriffsverwendung in dieser Arbeit vgl. Kapitel 5.2.1 und 6). So erklärt etwa Langewand (2004), dass es sich bei der antiken Tugendbildung auf Grund der tendenziell intellektuell-rationalen Akzentuierung i.d.R. um Erwachsenenbildung handelt, Familienerziehung hier kaum thematisiert wird. In diversen Konzeptionen soll Moralerziehung trotz Betonung von Einsicht und Vernunft bereits von der Wiege an angesiedelt werden – etwa bei Erasmus von Rotterdam z.B. mittels Lernen am Vorbild, Beispielen und Märchen –, der Schwerpunkt liegt aber auf einem späteren Alter der aneignenden Person. Es schließt sich damit auch die Frage an, wer Vermittelnder, wer aneignende Person in welchem Feld – z.B. Schule, Familie – sein soll. Weiter kann auch gefragt werden, wie Moral mit welchen Mitteln gelehrt bzw. die Aneignung unterstützt werden kann, mit welchem Ziel, usw. – hieran soll mit Blick auf Moralerziehung in der Familie noch einmal weiter unten angeschlossen werden.

Die Frage nach dem ‚Guten‘ ist vermutlich so alt wie die Menschheit. Die Anfänge von ‚Moralerziehung‘ im europäischen Raum lassen sich laut Benner bis in die griechische Antike zurückverfolgen, „in anderen Kulturen wie z.B. der ägyptischen und jüdischen sogar noch weiter“ (Benner u.a. 2015, S. 15). Eine systematische Aufarbeitung der Geschichte der Moralerziehung liegt bisher höchstens in Bruchstücken vor. Eine solche, die sich mindestens von der griechischen Antike (etwa Homer, Protagoras, Platon, Aristoteles, Seneca), über Christentum und Mittelalter (z.B. Irenaeus, Clemens von Alexandrien, Aurelius Augustinus), Renaissance, Reformation und Humanismus (z.B. Peter Paul Vergerius, Maphaeus Vegius, Michael Tarchaniota Marullus, Baldassare Castiglione, Erasmus von Rotterdam, Martin Luther, Johann Amos Comenius), die Aufklärung (z.B. John Locke, Jean-Jaques Rousseau), die deutsche Klassik (z.B. Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Johann Friedrich Herbart, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Friedrich Schleiermacher, Jean Paul, Friedrich Fröbel, Johan Heinrich Pestalozzi) und weiter vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart (z.B. Siegmund Freud, Talcott Parsons, Otfried Höffe, Ernst Tugendhat, Martin Seel, Wolfgang Brezinka, Lawrence Kohlberg, Georg Lind, Fritz Oser, Jörg Ruhloff, Wolfgang Fischer) erstrecken müsste (vgl. Langewand 2004, Thimm 2007), ist nicht die Problemstellung dieser Arbeit und kann hier nicht geleistet werden.

Einen historischen Abriss gibt Langewand (2004), wobei hier etwa Moralerziehung im Nationalsozialismus eine Ergänzung wert wäre. Beispielsweise Thimm (2007) beschäftigt sich mit der Differenz und dem Zusammenspiel ausgewählter antiker und moderner moralpädagogischer Konzeptionen in der Gegenwart. Mit seiner „Grundlegung der Moralpädagogik in der Antike“ bereichert Hoyer (2005) das Fach. Auch die Arbeiten von Aulke (2000) und Ruberg (2002), die sich mit Moralerziehung in der Moderne beschäftigen, sind erste Beiträge um die Forschungslücken zu schließen (vgl. Hoyer 2005).

In der Literatur wird der Beginn von Moralphädagogik z.T. erst im 18. Jahrhundert angesetzt (vgl. z.B. Enders 2003, Ziebertz 1990). Hier wurde eine Emanzipation der Moralerziehung von religiösen Vorstellungen forciert (vgl. Hügli 2004) und die Zahl der Publikationen zum Themenbereich Moral und Erziehung steigt zu dieser Zeit sprunghaft an (vgl. Hoyer 2005). Tatsächlich handelt es sich aber um sich in der Geschichte wiederholende Schleifen: So zeigt sich etwa bereits bei den Sophisten eine Art Aufklärungsbewegung, die über physis, moira und theoi – Natur, Schicksal und Götter – hinaus geht (vgl. Langewand 2004). In der Geschichte alteriert das Interesse an Moralerziehung von Öffentlichkeit und Wissenschaft in hohem Maß, wobei sich Hochphasen nicht nur im Rahmen von Aufklärung, sondern z.B. auch im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts mit der Diskussion um die Einführung eines religionsunabhängigen Ethikunterrichts zeigen (vgl. Hügli 2004). Nach 1945 ist keine derartige Hochphase zu verzeichnen, die Publikationsdichte steigt erst langsam wieder ab den 1980er und v.a. Ende der 1990er Jahre, insbesondere im Kontext der Kontroverse um einen Wertpluralismus. Hier wird zwar ein erhöhtes Augenmerk auf das Feld der Moralerziehung in der Familie proklamiert (Hoyer 2005), allerdings bewegen sich die Untersuchungen hier oftmals im Bereich der Wertetransmission (siehe oben). Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich an der Konzentration der Erziehungswissenschaft im Bereich Moralerziehung auf Schule seit dem 18. Jahrhundert bis heute nichts maßgeblich geändert hat. Eine systematische Aufarbeitung der Geschichte der Moralerziehung und entsprechender theoretischer Konzeptionen steht nicht nur allgemein, sondern insbesondere auch für das Feld ‚Familie‘ aus (vgl. ebd.).

### **Moralerziehungsrelevante, aktuelle empirische Forschungen**

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

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