

Grenzziehungen und Übergänge: der Umgang mit der Generationendifferenz im Familienritual

Audehm, Kathrin; Zirfas, Jörg

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Audehm, K., & Zirfas, J. (2005). Grenzziehungen und Übergänge: der Umgang mit der Generationendifferenz im Familienritual. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), 145-162. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279222>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Kathrin Audehm/Jörg Zirfas

Grenzziehungen und Übergänge

Der Umgang mit der Generationendifferenz im Familienritual

Boundary drawing and transitions

Dealing with generational differences in family ritual

Zusammenfassung:

Der Aufsatz erläutert anhand eines empirischen Beispiels die Bearbeitung der Generationendifferenz im Tischritual von Familien. Weil die institutionellen Rahmungen und traditionellen Bindungen allein nicht ausreichen, um sich der Gemeinsamkeit und Verbundenheit als Gruppe zu versichern, müssen Familien als handelnde Institutionen ihre Zugehörigkeit in Ritualen nicht nur bezeugen, sondern auch alltäglich erzeugen. Deshalb sind Rituale konstitutive Elemente des Familienlebens und können im Anschluss an Pierre Bourdieu als performative Akte verstanden werden, in denen Familien ihre Differenzen symbolisch bearbeiten und sich die Familienmitglieder wechselseitig erziehen. Der Effekt der sozialen Magie lässt die Familien bei Tisch zu dem werden, was sie sind. Die qualitative Rekonstruktion einer rituellen Selbstbelehrung zeigt, dass die im Tischritual erfolgenden Grenzziehungen an die familialen Autoritätsbeziehungen gebunden sind und dennoch die Familiensozialität bei Tisch erhalten bleibt.

Schlagworte: Autorität, Ethnographie, Familie, Gemeinschaft, Generation, Ritual

Abstract:

An empirical case is analyzed to show how generational differences are dealt with in families' dining table rituals. Since institutional frameworks and traditional bonds alone are not a sufficient guarantee for their community and coherence as a group, families as acting institutions rely on rituals not only to enact their sense of belonging, but to generate it on a day-to-day basis. Rituals, therefore, are constitutive elements of family life and can be seen, in line with Pierre Bourdieu, as performative acts in which families symbolically work out their differences and individual members learn from each other. The effect of social magic is to allow families to become what they are at the dining table. The qualitative reconstruction of ritual self-education shows that while boundaries drawn at the table are tied to familial authority patterns, it is at the table that the solidarity of the family is kept intact.

Keywords: authority, ethnography, family, community, generation, ritual

1. Zum pädagogischen Generationenbegriff

Im folgenden geht es aus der Perspektive der Qualitativen Sozialforschung um das Thema der Generationen im Familienritual. Dabei knüpfen wir nicht an den von Karl Mannheim geprägten historisch-soziologischen Generationenbegriff und ZBBS 6. Jg., Heft 1/2005, S. 145-162

auch nicht im engeren Sinne an den in der historischen Familiensoziologie gebräuchlichen genealogisch-familiensoziologischen Begriff an. Demgegenüber betonen wir die pädagogische Dimension des Generationenbegriffs und greifen somit Überlegungen von Friedrich Schleiermachers Konzeptualisierung der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft vom Generationenverhältnis auf, um diese für eine am Familienritual orientierte erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung fruchtbar zu machen.

In den neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierungen zum Generationenverhältnis (vgl. Lüscher/Schultheiss 1993; Liebau/Wulf 1996; Ecarius 1997; Liebau 1997a; Zirfas/Wulf 2003) lassen sich durchaus unterschiedliche Befunde festhalten: Erscheint das Generationennetzwerk einerseits stabil, so hält man auf der anderen Seite eine Dynamisierung zwischen den Generationen für gegeben. Während einige Theoretiker von einer zunehmenden Distanzierung zwischen den Generationen sprechen (Flitner 1984; Wagner-Winterhager 1990), konstatiert man andererseits eine eher abnehmende Differenzierung zwischen den Generationen (Lenzen 1985; Hörisch 1997; Gogolin/Lenzen 1999). Die Differenz zwischen Erwachsenem und Kind schwinde, so die These, weil weder die ökonomische Reproduktionsfähigkeit, noch die genetische, moralisch-religiöse oder soziale Kompetenz umstandslos mit Erwachsensein identifiziert werden können, von technischen, ästhetischen und medialen Fähigkeiten einmal abgesehen. Bezieht man die Generationenfrage auf die Familie und geht dabei nicht mehr von einer pädagogisch-linearen Beziehung der älteren zur jüngeren Generation, sondern von einem Generationenbegriff als Netzwerk aus (Bien 1994; Rauschenberg 1995), so zeigt die Forschung, dass diese Netzwerke in hohem Maße Stabilität, Nähe und Wohlbefinden für die einzelnen Mitglieder gewährleisten, und im Austausch von Dienstleistungen, finanziellen Unterstützungen und Wertevermittlungen individuell unverzichtbar sind. Moderne Familien sind durch die Leitbilder von Gefühl, Autonomie und Erziehung definiert und vor allem die Frauen erscheinen als Bindeglieder im Mehrgenerationenkontext (bspw. Betreuung von Kindern und Pflegebedürftigen). Auf die pädagogische Dimension der Generationen bezogen, lässt sich zusammenfassen (vgl. Hornstein 1983):


1. Wenn die Distanz zwischen den Generationen fehlt, lässt sich ebenso wenig erziehen wie in einer Situation der zu großen Distanz;
2. die Distanz zwischen den Generationen (Kind, Jugendliche, Erwachsene) schwindet, wozu gerade auch die Pädagogik auf der institutionellen und bildungspraktischen Ebene beiträgt;
3. Resultat ist eine nicht mehr genau definierbare Grenze zwischen den Generationen zugunsten von Brüchen und Unregelmäßigkeiten (vgl. Weber 1987).

Die sozialwissenschaftlichen Forschungen zeigen insgesamt sehr deutlich, dass zur Beschreibung von Generationen die traditionellen, zeitlichen, herkunftsbedingten und beziehungstheoretischen Muster allein als Erklärungsmuster nicht mehr hinreichend sind, und dass Differenzrevisionen auf verschiedenen Ebenen – ökonomische, soziale, psychologische, geschlechtsspezifische, moralische, biographische und pädagogische – vorgenommen werden müssen.

Die pädagogische Bedeutung des Generationenverhältnisses wurde für die Neuzeit zuerst von Schleiermacher in seinen Vorlesungen von 1826 pointiert bestimmt und anschließend von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als der „Wissenschaft vom Generationenverhältnis“ ausformuliert (vgl. Schulze 1968; Liebau 1997b). Ein Gedanke erscheint hier zentral: Wenn Gesellschaften oder

Gemeinschaften sich selbst erhalten und verändern wollen, so müssen Antworten auf zwei Fragen gefunden werden: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ und: „Wie soll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beschaffen sein?“ Schleiermacher, der hier nach Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehung fragt und dem es nicht um ein hegemoniales Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation ging, versucht plausibel zu machen, dass Erziehung als Generationenerziehung auf eine Kooperation zwischen den Generationen hinauslaufen habe, in der die Verantwortung für die Kontinuität und die Entwicklung sozialer und kultureller Errungenschaften im Mittelpunkt steht. Nun kann man sich für viele Lebensbereiche – Technik oder Medien, Ästhetik oder auch Bildung – durchaus die Frage stellen, wer denn im strukturellen Sinne eigentlich die ältere und wer die jüngere Generation darstellt. Generell bleibt aber die pädagogische Frage Schleiermachers relevant, selbst wenn man sich seinem linearen und eindimensionalen Modell nicht anschließen möchte und an die mit der Moderne verbundenen Brüche und Ungleichzeitigkeiten des Generationenbegriffs erinnert. Denn wenn man an die kindliche Sozialisation und insbesondere an die in der Familie erinnert, so wird zwar deutlich, dass Kinder heute schon sehr früh soziokulturelle, technische und mediale Kompetenzen erwerben, doch dürfte die Bedeutung der Generationenerziehung hier wohl noch am deutlichsten anzutreffen sein. In der Familie müssen sich die Eltern nicht nur – wenn auch nicht immer in bewusst-reflexiver Form – die Frage beantworten, *was* sie den Kindern präsentieren und repräsentieren, sondern vor allem auch, *wie* sie die Erziehungsverhältnisse gestalten möchten. Erziehung bezieht sich somit nicht unmittelbar auf die Beherrschung der Kinder, sondern, und darauf hat Walter Benjamin aufmerksam gemacht, auf das Verhältnis zwischen den Generationen und damit auf die Beherrschung des Generationenverhältnisses (Benjamin 1984, S. 64).

2. Ritual, Erziehung und Generativität

Unter einem Ritual wird im Folgenden eine symbolische Inszenierung verstanden, die einen räumlichen und zeitlichen Rahmen hat und deren Praktiken mit der Differenzsetzung und -bearbeitung des Sozialen zu tun haben. Rituale sind *normative Inszenierungen*, denn sie begründen Werte, Normen und Regeln einer Gemeinschaft in einem doppelten Sinn: Sie setzen sie in Kraft und legitimieren ihre (relative) reflexive Unbegründbarkeit zugleich durch ihren Vollzug. Dabei nehmen sie *kollektive Identitätsbildungen* vor, indem sie die Grenzen einer Gemeinschaft bezeichnen und diese zugleich potenziell unverfügbar machen, da diese als natürlich und selbstverständlich erscheinen, und sie tragen darüber hinaus wesentlich zur Herausbildung *subjektiver Handlungskompetenz* bei, denn  Vollzug der rituellen Interaktionen werden die Konstruktionsprinzipien der *reflexiven Autoritäts- und Anerkennungsbeziehungen* individuell *inkorporiert*. Schließlich verstehen wir unter Ritualen komplexe *körperliche Aufführungen*, deren Wirkungen sich nicht auf die Intentionen der Handelnden reduzieren lassen.

Aus der Sicht der Ritualforschung liefert Arnold van Gennep das klassische Modell für die Beziehung von Ritual und Generation, in dem er verdeutlicht, dass

Rituale vor allem Lebenskrisen, Statusveränderungen und wechselnde natürliche Phasen des Individuums, der Gesellschaft oder der Natur begleiten, um diese so zu (kon-)figurieren und zu markieren, dass der geordnete Übergang von einem generationellen Zustand in den nächsten ohne größere Schwierigkeiten verläuft. Betonen Rituale einen Übergang, so lässt sich der klassische Begriff der *Übergangsrituale* verwenden (van Gennep 1986), die einem fest geordneten Ablaufschema von Separation, Transition und Wiederangliederung folgen, oder anders: Nach dem Ablösen von alten Identitäten, Eigenschaften oder Altersstufen erfolgt eine Phase der Umwandlung, Neukonstituierung oder Restabilisierung, woraufhin dann die Neuordnung und die Aufnahme in die Gemeinschaft auf einer neuen Ebene erfolgt.

Im Unterschied zu van Gennep zeigt Bourdieu am Beispiel expliziter Einsetzungsakte, dass es in Ritualen um die Frage der Beteiligung geht, d.h. ob und inwiefern man als Ritualteilnehmer zugelassen ist. Damit setzen Rituale eine Differenz zwischen den Ein- und Ausgeschlossenen. Die in rituellen Prozessen zugeschriebenen sozialen und kulturellen Grenzen werden nicht mehr als willkürliche, sondern als natürliche und legitime wahrgenommen (vgl. Bourdieu 1982). Die Macht des Rituals reicht über die Funktion der legitimierten Grenzziehung hinaus, denn Rituale beinhalten Identitätszuschreibungen an die Ein- wie Ausgeschlossenen. Rituale drücken nicht nur Verhaltenserwartungen aus, sondern der Vollzug der rituellen Handlungen verpflichtet die Teilnehmer, sich gemäß der Erwartungen zu verhalten. Rituale beziehen sich demzufolge sowohl auf die soziale und kulturelle Differenz, die zur Institution wird, als auch auf die sozialen Akteure, denen eine Identität zugeschrieben wird. Die Arbeit an der Anerkennung der Differenzen und an ihrer Inkorporierung zu einer zweiten, selbstverständlichen Natur nennt Bourdieu Erziehung (vgl. Audehm 2001). Die paradoxe Formel, die der Magie von Ritualen zugrunde liegt, lautet: *Werde, was Du bist!* In diesem Sinn sind Rituale performative Akte, die erzeugen, was sie bezeichnen.

Wenn man an die Grundparadoxie von Erziehungs- und Bildungsprozessen erinnert, in der es um die Problematik geht, Menschen zu einem Können aufzufordern, das sie noch nicht zu leisten imstande sind, sie damit aber bereits als diejenigen anzuerkennen, die sie erst noch werden sollen (Benner 1991, S. 71), wird auch deutlich, dass Einsetzungsakte in der Pädagogik eine wichtige Rolle spielen, da sie Menschen zu einem Handeln auffordern, das sie zu denen werden lässt, die sie (immer) schon sind (Zirfas 2003). Versteht man unter Pädagogik ganz allgemein diejenigen Handlungspraktiken, welche die Bedingungen dafür bereitstellen, dass Menschen in die Lage versetzt werden, ein bestimmtes gefordertes Verhalten und Handeln zu entwickeln, so bilden Rituale oftmals zentrale Rahmungen dieser Erziehungs- und Bildungsbemühungen.

Rituale sind konstitutive Elemente familiären Lebens. Sie sind hochgradig emotional und symbolisch besetzt und bestimmen in wesentlicher Weise alltägliches Verhalten, aber auch Interaktionen und Kommunikation an Feier- und Festtagen. Sie ermöglichen eine Balance zwischen Stabilität und Wandel in der Familie und sie bilden den sozialen Zusammenhang für Einheit, Zusammenhalt, Intimität, Gemeinschaftlichkeit, Solidarität, Integration etc. Sie können auf mehreren Ebenen des familiären Lebens stattfinden und werden als Familientraditionen, Familienfeste und als Muster familiärer alltäglicher Interaktionen wie auf einer Bühne aufgeführt (Audehm/Wulf/Zirfas 2005).

Familien werden zu sozialen Gemeinschaften durch verbale und nonverbale Formen der Interaktion (Audehm/Zirfas 2000, 2001). Als handelnde Institutionen sind Familien darauf angewiesen, ihre Gemeinsamkeit und Verbundenheit (Zugehörigkeit) als Gruppe alltäglich zu erzeugen, denn die institutionellen Rahmungen und traditionellen Bindungen allein sind dafür nicht (mehr) ausreichend. Um in ihren Umweltbezügen, die Familien zur Institution werden lassen, gemeinsam agieren zu können, müssen Familien sich ihrer Gemeinschaftlichkeit immer wieder versichern. Dieses kollektiv geteilte praktische Wissen um Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit wird in Ritualen symbolisch inszeniert und erzeugt (Douglas 1982), die eine Selbstdarstellung und Reproduktion der familiären Ordnung und Integrität sozial bestätigen (Eder 1997). In diesem Sinne lässt sich unter einer Familie als Gemeinschaft ein konjunktiver Erfahrungsraum (Mannheim 1980) und ein Interaktionssystem verstehen, dass seine Einheit aus dem interaktiv erzeugten rituellen Zusammenhang gewinnt (Burgess 1926, Burgess u. a. 1963).

Folgt man der These Durkheims aus *Les formes élémentaires de la vie religieuse* von 1912 (Durkheim 1994), dass sich Gemeinschaften in und durch Rituale bilden, erhalten oder restituieren bzw. – schwächer formuliert – sich wesentlich durch ritualisierte Sinn- und Handlungsformen auszeichnen, so geht es aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht nur darum, den symbolischen Gehalt der ritualisierten Interaktions- und Kommunikationsformen von Gemeinschaften zu analysieren, sondern auch auf die performativen Prozesse der gemeinschaftlichen Interaktionen und deren Bedeutungsgenerierungen abzuheben. Diese These Durkheims möchten wir aufgreifen und erweitern, insofern Rituale nicht nur Gemeinschaften, sondern auch Generationen als Gelenkstellen und Zwischenräume für die Bearbeitung ihrer Differenzen wie ihres Zusammenhalts dienen. Rituale sind in diesem Sinne die Ordnungsrahmen, die Generativität erzeugen und ihre weitere Entwicklung und Bearbeitung möglich machen. Der hier in Anschlag gebrachte Begriff der Generationen geht davon aus, dass sich Generationen nicht gleichsam naturwüchsig und expressiv erzeugen lassen, sondern – wie Gemeinschaften insgesamt – *performativ* hervorgebracht werden müssen (vgl. Wulf u.a. 2004). Der Begriff des Performativen ermöglicht insofern die Frage danach, durch welche Prozeduren soziale Wirklichkeit hergestellt wird. So wird etwa Sprache als Handeln sichtbar, das sich durch eine bestimmte Weise des praktischen Vollziehens, kommunikatives Wirkens, Wiederholungen, Zuschreibungen, Magie und Rahmungen charakterisieren lässt. Erst die Beschreibung dieser Praxisformen ermöglicht eine Antwort auf die Frage, wie sich Gemeinschaften konkret bilden, wie Generationenverhältnisse und Identitäten ausgehandelt werden. Dass und wie sich Generationen von einander differenzieren, wird in Ritualen aufgeführt und inszeniert, dargestellt und entwickelt, korrigiert und ggf. subvertiert (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001).

Der pädagogische Generationenbegriff zeigt sich dementsprechend nicht vorrangig an den Themen, die miteinander diskutiert werden, sondern an der Art und Weise, ob und wie die Eltern die Kinder auffordern und unterstützen, sich zu bestimmten normativ formulierten Sachverhalten adäquat in Beziehung zu setzen. Familienrituale dienen gleichsam als Fenster, durch das man die Einführung der Jüngeren durch die Älteren in die Kultur beobachten kann. Denn für die Jüngeren gibt es nach wie vor das Erfordernis, sich spezifisches soziokulturelles (praktisches) Wissen aneignen zu müssen, und für die Älteren gibt es ebenfalls nach wie vor das Erfordernis, die Jüngeren auf eine gleichberechtigte Mitarbeit

im Sozialleben vorbereiten und sie beim Wissen lernen, Können lernen, Lernen lernen und Leben lernen unterstützen zu müssen (Göhlich 2001, S. 232ff.). Dabei dienen die Rituale den Generationen als fortlaufende performative Definitionsversuche, die skizzieren, wie ein gemeinsames Leben aussieht, wie die Rollen in ihm verteilt sind, wie man sich wechselseitig in Beziehung setzen möchte bzw. sollte und wie Macht verteilt, Autorität realisiert und Verhalten bestimmt und eingefordert wird. Aus pädagogischer Perspektive ist dabei besonders interessant, wie es Familien gelingt, die Ritualfunktionen der Identitätszuschreibung und Grenzziehung miteinander zu verbinden. Aufgrund der Generationendifferenz kann davon ausgegangen werden, dass die Gemeinschaftlichkeit der Familien nicht nur eine Abgrenzung nach außen kennt und dass Rituale nicht nur die äußeren Grenzen der familiären Gemeinschaft bearbeiten, sondern dass auch Grenzziehungen nach innen wesentlich werden. Aufgabenverteilung und Rollenzuweisung, die Ausbildung von Verhaltensmustern und Orientierungen, die Verbindung individueller Entwicklung mit der Stabilität (und – wenn es um Gemeinsamkeit geht – auch dem Wandel) der Familie verlangt nach einer Einheit der Differenzen – auch der Generationendifferenz.

3. Familienethnographie

Die für die Untersuchung ausgewählten Familien gehören alle einer Sozial- und Bildungsschicht an und unterscheiden sich durch ihre Familienstruktur, wodurch die Vergleichbarkeit der Familien gewährleistet ist. Wir haben uns für eine Untersuchung des Tischrituals entschieden, weil die Familienmitglieder – Eltern und Kinder – spätestens an zweiter Stelle das gemeinsame Essen als eines ihrer wichtigsten Familienrituale nannten. Wir betrachten Rituale als Fenster, die in Verbindung mit verbalen und nonverbalen kommunikativen Strategien einen Einblick in die familiären Lern- und Erziehungsprozesse geben. Unterschiedliche Erhebungsverfahren wurden eingesetzt: Gesprächsaufzeichnungen, teilnehmende Beobachtung und Leitfadeninterviews. Uns geht es weniger um die Funktion und den Sinn des Essensrituals, als vielmehr um die pädagogischen Prozesse beim Essen. Da diese jedoch in Korrelation zur Bedeutung des Rituals stehen, haben wir in einer ersten Analyseebene die Grenzziehungen und Identifikationen sowie die rituelle Szenerie untersucht. Auf einer zweiten Ebene haben wir einzelne rituelle Sequenzen auf die Werte und Normen sowie auf die Aufgaben- und Rollenverteilung in den einzelnen Familien hin interpretiert. Das folgende Beispiel stammt aus dieser zweiten Ebene, in der wir im Vergleich einzelner Sequenzen innerhalb und zwischen den Familien individuelle Verhaltensmuster und kollektive Typiken bestimmt haben, um auf einer dritten Ebene die Anerkennungs- und Autoritätsbeziehungen der Familien und ihren Zusammenhang zur rituellen Szenerie zu durchleuchten, wobei die Ausprägung eines variablen und dennoch einheitlichen Erziehungsstils in den einzelnen Familien sichtbar wird. Die Kriterien für die weiterführende Ebene haben wir jeweils aus den vorangegangenen Ergebnissen entwickelt, wobei wir die Interpretationen einerseits der Gespräche, die von den Familien selbst aufgezeichnet wurden, und andererseits der Beobachtungen, die in geringem zeitlichen Abstand im Anschluss an die Ge-

sprachsaufzeichnungen erfolgten, zunehmend aufeinander beziehen und dabei auf eine Ethnographie der familiären Erziehungsarbeit zielen.

Mit dieser Gegenstandsbestimmung unterscheiden wir uns von bislang vorliegenden Untersuchungen zum Tischritual in Familien. So zielt Angela Keppler mit ihrer Untersuchung von Tischgesprächen in Familien (Keppler 1995) auf allgemeine sprachliche Muster gegenwärtigen Gesprächsverhaltens und arbeitet mithilfe der Konversationsanalyse die Bedeutung sprachlicher Kommunikation für Prozesse der Vergemeinschaftung heraus. Angela Keppler weist nach, dass soziale Identität und soziale Orientierung sich in einem interaktiven Prozess herausbilden und an bestimmte Bedingungen seines Vollzugs gebunden sind. An dieses Ergebnis knüpfen unsere Überlegungen an, allerdings erscheint uns die normative und regulative Kraft des Tischrituals selbst als eine Vollzugsbedingung der Tischkommunikation. Folglich teilen wir die Auffassung, dass die Einheit der Familie wesentlich im Konsens kommunikativer Verfahren begründet ist, halten es jedoch für notwendig, die familiäre Erziehungsarbeit im Ritual ebenso als Vollzug eines inhaltlichen Konsensus bezogen auf die familiäre Gemeinschaft, auf ihre Differenzen, Werte und Normen, zu untersuchen. Dieser lässt sich jedoch erst dann bestimmen, wenn die nonverbalen Handlungen und der Einfluss des szenischen Arrangements auf die rituellen Interaktionen in die Analyse einbezogen werden. Die in einem therapeutischen Kontext stehende Untersuchung von Mathilde Lossin zur Bedeutung der Tischgespräche für die Stabilität in modernen Familien (Lossin 2003), beschränkt die Bestimmung der rituellen Aspekte auf die Kriterien der Wiederholbarkeit und Rahmung kommunikativen Verhaltens, womit aus Sicht der Ritualforschung wesentliche Aspekte rituellen Verhaltens vernachlässigt werden. Hier zeigt sich exemplarisch die in der Familienforschung zu beobachtende Tendenz einer insofern naiven Ausweitung des Ritualbegriffs, als die Eigenarten ritueller Praktiken und ihre Problematiken aus dem Untersuchungsdesign ausgeschlossen werden bzw. eine Abgrenzung des Rituals von simplen Gewohnheiten nicht erfolgt (vgl. Kaufmann-Huber 1998; Baslé/Maar 1999). Allerdings bezeichnen diese Untersuchungen das Ende einer ehemals verbreiteten Ritualskepsis, wie sie sich noch im Standardwerk der 70er Jahre „Die Familienerziehung“ zeigt (Mollenhauer/Brumlik/Wudtke 1975). Hier werden Rituale als Mechanismen verstanden, die aus komplexen, geregelten und gerichteten familiären Interaktionen eine starre Regelbefolgung werden lassen (ebd., S. 69). Diese mechanistische Lesart von Ritualen ist zudem mit einem kognitivistischen Lernmodell verbunden, das die Inkorporierung von Dispositionen und die Herausbildung von Identität einseitig auf die Ausbildung kognitiver Denk- und Verhaltensschemata begrenzt. Wir wollen diese einseitige Sichtweise auf die Familienerziehung einerseits und die sich komplementär dazu ergänzende funktionalistische Sichtweise auf Rituale andererseits hinterfragen. Aus beiden Perspektiven erschien Autorität in Familien bislang als gesetzte, feststehende und vorwiegend personale Hierarchisierung interpersoneller Beziehungen, was dazu führte, dass diese Thematik im Kontext der konstatierten Entwicklung zur partnerschaftlichen Familie sowohl aus dem familiensoziologischen wie auch aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs herausfiel. Insofern betreten wir mit unserer Untersuchung der Erziehungsarbeit im Tischritual wissenschaftliches Neuland.

Der Eintritt von Forschern in einen Intimbereich wie den der Familie wirft die Frage nach der Natürlichkeit von familiären Abläufen auf. Diese Frage unterstellt jedoch eine „natürliche“ Unveränderlichkeit und Stereotypie von Ritualen, die so nicht gegeben ist, da Rituale anpassungsfähig und dynamisch sein können. Darüber hinaus sind gerade die sprachlich und körperlich inkorporierten Praxen

den Handelnden in einer systematischen Form nicht unmittelbar zugänglich, und insofern auch in einer Beobachtungssituation nicht beliebig inszenierbar. Diese Unverfügbarkeit sichert mithin den „natürlichen“ Ablauf der Situation auf der formalen Ebene der Interaktionen, auch wenn der Störfaktor der Anwesenheit der Ethnographen grundsätzlich nicht zu eliminieren ist. Auf Grund dieser besonderen Situation kommt der Selbstbeobachtung der Forscher ein besonderer Stellenwert zu, die wir mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen unterstützen, die jeweils durch Informationen aus dem Feld verdichtet sowie durch die wechselseitigen Notizen des Forscherteams ergänzt werden, was zu wiederholten reflexiven Überprüfungen der eigenen Wahrnehmung beiträgt. Wir haben den Beobachtungstypus des vollständigen Beobachters gewählt, d.h. wir haben – bis auf wenige, nicht zu umgehende Ausnahmen – nicht selbst am Ritual teilgenommen.

Die Analyse der Gesprächsaufzeichnungen lässt sich auf ausgewählte thematische Passagen begrenzen, die jedoch auf den gesamten Ablauf und das szenische Arrangement des Rituals zu beziehen sind. Hierbei ist zu prüfen, inwieweit die verbalen Interaktionen den nonverbalen Bezugnahmen zwischen den Familienmitgliedern entsprechen bzw. in Kontrast zu diesen stehen. Die Auswahl der Gesprächspassagen orientiert sich vorrangig an thematischen Fokussierungen, die auf Grund ihrer Interaktionsdichte jedoch als szenische Metaphern im Sinne der Dokumentarischen Methode zu charakterisieren sind (vgl. Bohnsack 1999). Insofern geht es nicht allein um die inhaltliche Analyse der im Ritual behandelten Themen, ihrer Häufigkeit oder Bedeutung für die Familien, sondern um die Dramaturgie und Diskursorganisation der ausgewählten Passagen. Das an der Dokumentarischen Methode orientierte mehrstufige Interpretationsverfahren ist formal bezogen auf die Textsorten und Inszenierungsgenres, inhaltlich auf die Indexikalität der Partikel, Wörter und Aussagen sowie strukturell auf die Kommunikationsrollen und Positionierungen während des Gesprächs und ihren Bezügen zur Aufgabenverteilung der Familie, aus denen sich die Normativität des Rituals erschließen lässt. Uns interessiert der *Einsatz* praktischen und reflektierten Wissens zur Erzeugung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit innerhalb eines *institutionellen* Rahmens in Verbindung mit Thematiken, die diesen Rahmen *übersteigen*, und nicht primär das atheoretische Wissen der einzelnen Familienmitglieder. Darin liegt zugleich die Grenze unserer Bezugnahme auf die Methode der rekonstruktiven Sozialforschung, deren wissenssoziologischem Ansatz wir nicht strikt folgen, auch wenn die Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews verdeutlichen soll, wie die rituellen Praktiken selbst in den Familien legitimiert werden und welche Traditionen sich im Werdegang der Familien herausgebildet haben.

Wir haben uns für eine Auswertung der Gesprächsaufzeichnungen nach den Prinzipien der Dokumentarischen Methode entschieden, weil eine Analyse der allgemeinen kommunikativen Verfahren, mit denen die Differenz der Generationen konstruiert wird, mithilfe der Konversationsanalyse nicht im Interesse unseres Gegenstandes liegt. Darüber hinaus gehen wir im Unterschied zur Konversationsanalyse nicht von einer machtfreien Familienkommunikation aus und müssten entgegen unserem Interesse den ausgewählten Passagen eine Kontextungebundenheit erst unterstellen. Von der Objektiven Hermeneutik unterscheiden wir uns grundsätzlich hinsichtlich des Strukturbegriffs, denn wir untersuchen das Tischritual nicht auf seine latenten Sinnstrukturen hin, die im rituellen Handeln reproduziert werden, sondern als kulturelle und soziale Praxis, die individuelles und kollektives Verhalten reguliert.

Der rituelle Stil der familiären Erziehungsarbeit wird im Rahmen einer Triangulation und mithilfe der komparativen Analyse der rituellen Regelmäßigkeiten auf der verbalen wie nonverbalen Ebene deutlich. Erst durch die Kontrastierung des Materials und der gewonnenen Interpretationsergebnisse in Bezug auf eine Familie sowie durch die Komparation mit den rituellen Sequenzen der anderen Familien lässt sich der Erziehungsstil einer Familie prägnant formulieren. Wir bezeichnen unsere Untersuchung als ethnografische Fallstudie, wobei die untersuchten Fälle sich auf die Pädagogik des Tischrituals beziehen, die allerdings nicht vom Kontext der jeweiligen Familie zu lösen ist.

4. Rituelle Selbstbelehrungen

Das Thema Schule ist eines der beherrschenden Themen familiärer Tischgespräche (neben Planungen, Medien, Essen, Hobbys, Freunden). Schule meint hier zunächst den ganzen systemischen Zusammenhang von Lehrern, Mitschülern, Freunden, Unterrichtsformen, Projekten, Hausaufgaben etc. Dabei erscheint aus performativer Sicht interessant, *wie* sich Familien über die Schule und das Lehren und Lernen selbst wechselseitig belehren. Wie stark wirken die Anforderungen und Normen der Schule in die Familie hinein? Bildet die Familiengemeinschaft ein Gegenmodell zur Schulgemeinschaft? Welche ritualisierten Muster des Lehrens und Lernens werden in den Familien deutlich? Inwiefern übernehmen Eltern dabei Interaktionsmuster von Lehrern, Kinder Handlungsmuster von Schülern?

Familie Zobel besteht aus den ca. vierzigjährigen Eltern, den 12jährigen Zwillingen Anna und Björn und der 9jährigen Carolin. Die Familie frühstückt jeden Morgen gemeinsam in der engen Küche ihrer ansonsten großzügigen Wohnung. Das Frühstück dauert durchschnittlich 40 Minuten.

Beispiel: Transkript, Familie Zobel, 14. 03. 1999, Sequenz: Lernen

- 1 M is er müßig (?) Kann jetzt machen, was er will!
- 2 V Jetzt will er Rechtsanwalt werden.
- 3 M Mhph!
- 4 B Ja?
- 5 M Na ich weiß ja nich, da muß er aber noch das Lernen lernen, du.
- 6 B Ja genau, wollt ich doch fragen: (voller Mund) Der ist doch gar nicht so gut.
- 7 V Schafft aber immer sein Ziel.
- 8 M Der is nich dumm, aber er is stink*faul*. - Als Rechtsanwalt - wenn du so was studierst, das sind einfach *Lern*fächer. Da musst de dir die ganzen Sachen in'n Kopf knallen.
- 9 B Ist der immer noch so *faul*?
- 10 M Er hat jetzt aufm Zeugnis wohl wieder Alarmstufe Rot. Nich das er wieder 'nen blauen Brief kriegt. Da muss er wieder ran. (2)
- 11 V Aber das ist bei ihm normal.
- 12 M Aber das hat er ja wohl schon öfter gehabt. Und dann setzt der sich im Zweifelsfall wieder ein bisschen / hin Aber nehmt euch das nicht als Vorbild!
- 13 B Aber das macht der immer. Dann lernt der das (?) und dann hat er 'ne Vier. Dann
- 14 M Ja, aber was heißt das denn? Hat er das dann verstanden?
- 15 A Na nich richtig.
- 16 M Also das soll euch kein Vorbild sein.

- 20 B Gut.
 21 C Das da (gemurmelt).
 22 M Kann ich mal bitte!
 23 C Ja.
 24 M Oder: Ich möchte mal bitte die Aprikosenmarmelade. Eh, Carolin!
 25 C Ach so ja.
 26 B Und Kerstin war gut, ja?
 27 M Die war ziemlich gut - aber die hat auch mal so 'nen Knack gekriegt. Aber ich denk
 28 mal, die hat ihr Abitur ordentlich gemacht, ne? Aber (1)
 29 B Ist er aufm Gymnasium?
 30 M Tim ist aufm Gymnasium.
 31 B (unverständlich) Der ist doch einmal
 32 M Ja- mh also, er hätte es wohl geschafft, aber hat freiwillig gesagt, er macht das in 'nem
 33 Jahr.
 34 A Zu uns hat er erzählt, der Lehrer war so doof, der war so (unverständlich)
 35 B (lacht)
 36 A so schwerhörig (lacht dabei, B auch), und hat ihm das dann immer falsch erklärt.
 37 B Ja genau.
 38 A Das hat er uns erzählt, und wenn dann mal was kam, dann hat er das nicht verstanden.
 39 B Hat er erzählt.
 40 M Hat Tim erzählt, jo. Da gehen so die Eigenwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung
 41 auseinander.
 42 A Ja is (lacht, unverständlich)
 43 M Im Grunde ist der dann schon - also sehr alt. Wenn er dann wirklich noch sein Abi
 44 machen will, dann zum Bund
 45 A Zum Bund?
 46 M Da wird er hier keine Stelle kriegen.
 47 B Muss der zum Bund?
 48 A Na klar. Muss.
 49 B Aber, will der zum Bund?
 50 M Das weiß ich nicht, oder ob er verweigert. Aber das ist zumindest 'ne Zeit, die
 51 er - nicht für seine Hauptaufgabe zur Verfügung hat. Ich weiß nich
 52 C Abii?
 53 M wie er darüber denkt.
 54 C Abi, das heißt doch Abitur.

Rekonstruktion und Interpretation

In dieser Passage wird die Differenz vom Lernen in institutionalisierten und normierten Mustern der Ausbildungs- und Berufskarriere und dem Lernen in den familiären, solidarischen Beziehungen bearbeitet. Im Mittelpunkt steht zunächst „Tim“, der schon vorher im Gespräch im Zusammenhang mit seiner Schwester erwähnt wurde; Episoden aus deren Kinderzeit wurden geschildert und sich dabei an eigene Erlebnisse (der Eltern) erinnert. Beide sind entfernte Verwandte der Mutter. Vor dieser Sequenz wurde das Alter von Tim geklärt (18 Jahre). Es wird seit ca. 14 Minuten gefrühstückt. Die Atmosphäre ist entspannt und die Stimmlage ruhig.

In den *Zeilen 1-4*: Der ironische Tonfall der Mutter in der ersten Zeile impliziert die Frage danach, was Tim jetzt wohl – wieder – will. Der Vater verbindet das Wollen von Tim ohne Zögern mit dessen Berufswunsch. Der Zweifel der Mutter (Z 3) könnte sich sowohl auf das Wollen qua konsequenter Verfolgung des angestrebten Berufswunsches, aber auch auf diesen selbst beziehen, insofern sie kaum Möglichkeiten für Tim sieht, diese Karriere einzuschlagen (vgl. Z 43 u. 44).

Ihre Replik ordnet dem Beruf keine bestimmten Inhalte zu, die Tim vielleicht nicht erfüllen könnte, sondern im Beruf ist die Erfüllung bestimmter Anforderungen notwendig, für die man gewappnet sein muss, subjektives Wollen muss mit den objektiven Leistungsanforderungen korrespondieren.

In den *Zeilen 5-13* wird eine Bildungsvorstellung diskutiert, die darauf abhebt, dass die Bedingungen jeglicher Form von Bildung der subjektiven Fähigkeit bedarf, das Lernen zu lernen (Z 5). Dass dieser Vorgabe eine *petitio principii* inneohnt – die darin liegt, dass man, um das Lernen zu *lernen*, immer schon etwas *gelernt* haben muss, ist für den weiteren Verlauf des Geschehens weniger entscheidend als die Tatsache, dass die individuellen Voraussetzungen Tims nicht mit den objektiv vorgegebenen, institutionell erwarteten in Einklang zu bringen sind. In diesem Sinne ist auch der von Björn bestätigte Zweifel zu verstehen (Z 6), der dann vom Vater umgelenkt wird. Gut sein heißt für diesen, ein gesetztes Ziel zu erreichen (Z 7). Mit seinem Einwurf bewertet der Vater das Setzen eigener Ziele als positiv, und unterstreicht, dass Tim immer wieder Strategien findet, die institutionellen Anforderungen zu unterlaufen, um so doch zu seinem Ziel zu kommen – und auch das will gelernt sein. Die Mutter verschiebt dann den Diskurs auf die Ebene der Tugenden, indem sie das Klischee vom intelligenten, aber faulen Kind bemüht (Z 8). Ihre Kritik an Tims Faulheit wird überdeutlich: Die Faulheit ist so „wirklich“, dass man sie sogar riechen kann. Ihre Kritik an den typischen Lernfächern unter den Studienfächern bezieht sich auf alleiniges Auswendiglernen (Rechtsanwalt). Sie verschärft damit ihre Zweifel und ihre Kritik an der Intention Tims, denn aufgrund seiner objektiv geltenden Faulheit gäbe es kaum Möglichkeiten, den Leistungsanforderungen durch geschickte Manipulationen gerecht zu werden.

Björn äußert Unverständnis über die anhaltende Faulheit von Tim (Z 10). Die Mutter bezieht das Faulsein auf Leistungen bzw. Noten, die als objektive Daten das subjektive Faulsein von Tim dokumentieren (der „Blaue Brief“). Der Einwurf des Vaters, dass Tim nur dann lernt, wenn er wirklich muss (Z 13), lässt sich zwar als Entschuldigung für Tim verstehen, zugleich aber als Abgrenzung zu den eigenen Kindern begreifen: Was für Tim „normal“ ist, darf für uns kein Maßstab sein. Das Erreichen des Klassenziels wird dann seitens der Mutter positiv bewertet, da das kurzfristige Lernen dem Erreichen des Klassenziels dient und als praktikable Schlussfolgerung für Tim dient: das kurzfristige Lernen ist sein Prinzip.

In den *Zeilen 14-20* kommen dann die Lernvoraussetzungen zur Sprache. Die Mutter macht ihre Kritik an Tims Faulheit zur Forderung an die Kinder, sich diese nicht zum Vorbild zu nehmen. Auf den folgenden Einspruch Björns, dass diese Art der Faulheit doch funktioniert, eröffnet die Mutter mit ihrer Frage die Möglichkeit einer Kritik an der Art des Erlernenen, dass so nicht wirklich verstanden worden sein kann, was von Björn bestätigt wird. Daraufhin wiederholt die Mutter ihre Aufforderung als Feststellung, sich dieses Verhalten nicht zum Vorbild zu nehmen. Von Björn wird diese Aufforderung akzeptiert, womit er anerkennt, dass richtiges Lernen ein reflektierendes und reflektiertes Lernen ist.

Aus dem Blickwinkel des oben skizzierten pädagogischen Generationenbegriffs, der auf die mit der Einführung der Jüngeren in eine Kultur verbundenen Anforderungen und Unterstützungsleistungen der Älteren abhebt, werden hier die pädagogischen Leistungen der Eltern besonders deutlich. Das für das Lernen insgesamt und darüber hinaus für Bildungskarrieren relevante Lernmuster ist das Lernen des Lernens (Z 5), das gemäß institutionellen Standards (Z 11), als kontinuierliches Lernen (Z 14f.) und als reflektiertes und reflektierendes Lernen

(Z 17) beschrieben wird. Deutlich wird an dieser Stelle, dass die ältere Generation, d.h. hier die Mutter, von den Kindern nicht bloßes Wissen lernen (Z 8f.), und auch nicht primär – das auf das strategische Minimalziel des Erreichens institutioneller Vorgaben gerichtete – Können lernen (Z 14f.) und letztlich auch nicht prinzipiell auf das Leben lernen abzielt, sondern auf ein gründliches, kontinuierliches und reflektiertes Lernen. Damit stellt die ältere Generation die *Metaebene* des Lernens heraus, die als durchgängiges Moment des Lernens selbst gelten kann; gleichzeitig erfolgt der Hinweis auf das Lernen lernen als ein Auf-Dauer-Stellen des Lernens selbst, da die rekursive Schleife des Lernen Lernens nicht zum Ende gebracht werden kann.

Das Lernen zu lernen wird hier als Aufforderung eingeführt, die das Wissen, Können und Leben lernen durch seine illokutionäre Struktur (Austin) umgreift: *Indem* ich Wissen, Können und Leben lerne, lerne ich auch etwas über das Lernen selbst, vollziehe ich diese diversen (oftmals nur analytisch trennbaren) Lernvorgänge implizit oder explizit mit. Über den Sachverhalt hinaus, dass das Lernen lernen als Metaform die anderen Lernformen immer schon performativ umgreift, fordert die Mutter hier einen bewussten, expliziten und nachhaltigen Umgang mit dieser Lernform.

In den *Zeilen 21-25* folgt eine Belehrung der jüngsten Tochter Carolin über richtiges Benehmen bei Tisch durch die Mutter. Eingefordert wird hier ein korrektes Verhalten, das sich durch die zweimalige Verwendung von „bitte“ (Z 22, 24) ausdrückt. Während in der schulischen Laufbahn mithin Selbstdisziplin mit Bezug auf ein Lernen des Lernens erforderlich ist, wird im familiären Umgang auf Höflichkeit (Zurückhaltung) Wert gelegt. Die Mutter verschafft dieser Norm einen gewissen Nachdruck, wenn sie statt des üblichen Kosewortes für ihre jüngste Tochter hier das offizielle „Carolin“ verwendet (Z 24).

Wie man auch immer das Bitten hier verstehen kann: als Höflichkeitsform, bestimmte Vorstellungen zu äußern und diesen zu praktischen Wirkungen zu verhelfen, als Aufforderungsform, sich den Anforderungen entsprechend zu verhalten, oder auch als Befehlsform, die Äußerungen direkt und konkret umzusetzen – die Bitte ist vor allem ein performativer Akt, eine exerzitive (und eine konduktive) Äußerung, die darin besteht, sich für ein bestimmtes Verhalten zu entscheiden (vgl. Austin 1985, S. 169ff.). Mit exerzitiven Äußerungen übt man Macht und Einfluss auf sein Gegenüber aus, und versucht diesen, auf ein bestimmtes Verhalten festzulegen; man übt damit Recht aus oder macht – wie hier – Gebrauch von seiner Autorität – als Mutter. Diese Äußerung richtet sich hier auf ein spezifisches Können, sie ist eine Aufforderung, sich an praktischen familiären Umgangsformen zu orientieren.

Als Kontrastmodell zu Tim wird dann in den *Zeilen 26-28* „Kerstin“ (Tims Schwester) ins Gespräch gebracht. Als Kontrastmodell kann Kerstin insofern gelten, als sie im Unterschied zu Tim als leistungsfähige Schülerin bezeichnet wird, die das Abitur schon erreicht hat, wenn auch nicht – und darin besteht eine Parallele zu Tim – auf einem kontinuierlichen Weg (Z 27). Mit dieser Replik der Mutter wird die Auffassung deutlich, dass eine „wirklich“ gute Schülerin keine schlechte Lernphase hat, und deshalb war Kerstin eben nur „ziemlich“ gut (Z 27).

In den *Zeilen 29-42* wird deutlich, dass Tim wohl einmal „sitzen geblieben“ ist (Z 32) bzw. von sich aus die Klasse noch einmal wiederholt hat (Z 33). Hier steigt Anna richtig ins Gespräch ein und erzählt, bestätigt und unterstützt von Björn, eine unwahrscheinliche Geschichte von Tims Lehrer, was die seltsame und bisher als negativ bewertete Lerneinstellung Tims unterstreicht (Z 34-39). Und wieder-

um ist der pädagogische Kommentar der Mutter auf die charakterlichen Eigenschaften von Tim gerichtet (Z 40f.). In einer ironischen Form greift sie das Thema der Wahrnehmungsschwierigkeiten des Lehrers (Hörprobleme) auf und wendet es auf eine fundamentale Differenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Tim an, so dass deutlich wird: dieser, nicht der Lehrer, hat noch „nicht verstanden“ (Z 38), worauf es wirklich ankommt.

Implizit besteht hier die Aufforderung darin, Eigen- und Fremdwahrnehmung nicht divergieren zu lassen. Wer den Leistungsanforderungen gerecht werden will, muss Selbst- und Fremdwahrnehmung idealiter miteinander in Übereinstimmung bringen. Diese pädagogische Forderung erscheint an der von Mead und dem symbolischen Interaktionismus ausgearbeiteten Figur, I und Me oder personale und soziale Identität in Einklang zu bringen, orientiert zu sein, und verweist somit auf eine balancierte Form von Identität, die aufgrund ihrer (geforderten) reflektierten Struktur die eigenen Erwartungen mit denen der anderen in ein ausgewogenes Verhältnis setzen kann. Anders formuliert geht es der Mutter darum, dass bei einem Auseinanderfallen der jeweiligen Perspektiven und Ansprüche die Eigenwahrnehmung nicht die ausschlaggebende sein kann.

Darüber hinaus unterstreicht sie im nächsten Abschnitt (*Zeilen 43-51*) die Schwierigkeiten einer solchen Lerneinstellung mit dem Problem des Alters. Zu einem vorgegebenen Bildungsweg gehört ein adäquates Alter und die „Hauptaufgabe“ (Z 51) für einen angehenden Zwanzigjährigen mit den bekannten Ambitionen besteht nun einmal im Lernen.

Neben der Orientierung an den institutionellen Erwartungen (Z 40f.), wird hier durch die ältere Generation an am Lebenslauf orientierte Zeitpunkte abgehoben. Die Mutter fordert das Einhalten zeitlicher Normen im Lebenslauf, in denen man seine „Hauptaufgabe“ zu erfüllen habe. Hierin kommt eine klassische, der Pädagogik der Aufklärung verpflichtete Theorie des Lernens zum Ausdruck, in der das pünktliche Lernen im Mittelpunkt steht. Die Pünktlichkeit, die sich seit dem Mittelalter im Prozess der Zivilisation herausgebildet hat, ist Ausdruck eines Selbstzwangs, der den Willen und die Kompetenz voraussetzt, sein Leben an einer abstrakten Zeit auszurichten und systematisch sein Leben zu führen, indem man die anstehenden Aufgaben konsequent und vollständig erledigt (Zirfas 1999).

Am Ende – *Zeilen 52-54* – zeigt sich die zuvor (Z 22-25) von der Mutter zu recht gewiesene Tochter als gelehrige Schülerin und als gleichberechtigte Teilnehmerin am Familiengespräch.

5. Familie als performative Gemeinschaft der Generationen

Lässt man diese Gesprächspassage Revue passieren, so ergibt sich folgende Dramaturgie: Ausbildungsziel, charakterliche Eignung, Lernvoraussetzungen, praktische Belehrung, Kontrastmodell, individuelle und institutionelle Beurteilungen, Zeitlichkeit in institutionellen Kontexten, die Belehrung der Belehrer. Dieses Gespräch stellt eine *Belehrungssituation* dar, in der – ausschließlich – die Mutter ihre Kinder einerseits über die aus ihrer Perspektive richtigen Prinzipien institu-

tionellen Lernens aufklärt: Korrespondenz von individuellem Wollen und objektiven Anforderungen, Lernen können (Z 5), Fleiß und Selbstdisziplin (Z 8), Reflexivität (Z 9, 17), Kontinuität (Z 11f., 27), Koinzidenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung (Z 40f.), adäquates Alter (Z 43), Berufsorientierung (Z 46) und das Setzen der Aufgabe als Priorität (Z 51). Andererseits erzieht die Mutter Carolin zum richtigen Verhalten in der Familie. Beide Belehrungssituationen haben für die Familie eine gemeinschaftsfördernde Wirkung. Einerseits verständigt man sich über die für eine Ausbildungssituation gültigen Normen und Werte und schafft somit eine solidarische Grundlage für die Bedingungen schulischer Laufbahnmuster. Andererseits ist Erziehung immer auch der Ausdruck einer gemeinschaftsbildenden Macht (vgl. Arendt 1996, S. 31).

So lässt sich das in dieser Sequenz von der Mutter geforderte Lernmodell auch als generationelle Problematik verstehen. Die Identität Erwachsener wird von ihrem Beruf bestimmt und von den Anforderungen der Institution, in der sie das Berufsziel erreichen wollen. Der Beruf ist das Zeichen für das Wollen Erwachsener/Volljähriger. Zum Erwachsenensein gehören auch das Setzen von Zielen und die Sorge darum, diese Ziele zu erreichen. Dabei pädagogisiert die Mutter die Zielsetzung Tims und nutzt den von ihr geschaffenen Raum, um ihr Lernmodell zu erläutern. Die Bewertung von Lernverhalten folgt moralischen Kriterien. Hier setzt die Mutter Normen und erklärt sie als für die Kinder verbindlich.

Dabei wird sie schlussendlich von ihrer eigenen Setzung durch Carolin eingeholt. Die von ihr nicht ganz korrekte, doch umgangssprachlich höchst gebräuchliche Kurzform „Abi“ (Z 43) wird durch Carolin in „Abitur“ (Z 54) korrigiert. Hier bemüht sich die jüngste Tochter, wie von der Mutter gefordert, um ein korrektes Ausdrucksverhalten und übernimmt die von der Mutter für außerfamiliäre Ausbildungsmuster propagierte Norm der Arbeit an sich selbst und wendet diese konkret an, indem sie nun die Mutter zurechtweist. Und sie stellt die Koinzidenz von familialem und schulischem Lernverhalten her, denn Carolin hat verstanden, dass die Norm der Selbstdisziplin allgemein und für alle in gleicher Weise gilt. Als die von der Mutter über sprachliche Umgangsformen Belehrt schlägt Carolin diese mit ihren eigenen Waffen, gewissermaßen belehrt sie die Aufklärerin über die eigenen Forderungen. Auch Vorbilder können noch etwas lernen. Gleichzeitig erhebt sie damit den Anspruch, ein vollwertiges und kompetentes Familienmitglied zu sein, denn als jüngste Tochter durchkreuzt sie ihren bisherigen Abschluss durch den Hinweis auf ihr Verstehen: Sie weiß in einem *praktischen Sinn*, worum es im Gespräch geht und worauf es implizit ankommt und stellt sich dann schließlich als gelehrige Tochter dar. Im performativen Blickwinkel versichert und belehrt sich so die Familie *wechselseitig*, wenn auch nicht symmetrisch, über die notwendigen und hinreichenden Bedingungen außerfamiliären und familiären Lernens.

Wir möchten an dieser Stelle den Begriff der *performativen Gemeinschaft* einführen (vgl. Audehm/Zirfas 2000). Dieser Begriff verweist nicht auf eine vorgängige, organische oder natürliche Einheit (Tönnies 1991), eine emotionale Zusammengehörigkeit (Weber 1995), auf ein symbolisches Sinnsystem (Turner 1989) oder auf einen kollektiven Wertekonsens (Kommunitarismus), sondern auf die (rituellen) *pattern* der Interaktion. Gemeinschaft erscheint damit weniger als homogener, strikt integrativer und authentischer Nahraum, sondern als prekäres Erfahrungsfeld von Spannungen, Grenzziehungen und Aushandlungsprozessen. Unter einer performativen Gemeinschaft verstehen wir in diesem Sinne einen

ritualisierten Handlungs- und Erfahrungsraum, der sich durch inszenatorische, mimetische, ludische und Machtelemente auszeichnet (Wulf u.a. 2001).

Kontrastiert man den hier präsentierten kleinen Ausschnitt eines Familiengesprächs mit anderen Essenssituationen bei Tisch (vgl. Audehm 2006), so wird deutlich, dass die Entdifferenzierung der Generationen dann im Mittelpunkt steht, wenn die Tischgespräche vor allem die Gemeinschaftlichkeit der Familie bearbeiten. Diese Passagen unterstreichen die konjunktiven und konnektiven Ritualfunktionen. Wenn es um die Familie als (Erziehungs-) Institution geht, dann steht die Differenz der Generationen im Vordergrund und diese Passagen unterstreichen die identifikatorisch-transformatorischen Ritualfunktionen. Insofern lassen sich die auf Sozialität gerichteten sozialen Sequenzen von den (pädagogischen) intergenerationellen Ritualisierungen der Familie analytisch trennen.

Unter dem Blickwinkel der Familie als *Gemeinschaft* sind moderne Familien in ihrem alltäglichen Leben vor die Aufgabe gestellt, ein Gleichgewicht zwischen gemeinsamer und individueller Bedürfnisbefriedigung herzustellen (Macha/Mauermann 1997). Biografisch und sozial ergibt sich daraus die Notwendigkeit, im gegenseitigen Aufeinander-Einwirken eine Balance zwischen Stabilität und Wandel zu gewährleisten. Rituale erscheinen in dieser Perspektive als geeignete Rahmen, die den familiären Interaktionen die dafür nötige Kohärenz und Sicherheit verleihen. Dies umso mehr, als Familien gegenwärtig in ihren institutionellen Rahmungen (wie der Ehe) und in ihren Funktionen einen grundlegenden Wandel erfahren, der die Selbstverständlichkeit traditioneller Bezüge und Werte außer Kraft setzt (Hettlage 1998, S. 48ff.). Das Familienleben verlangt zunehmend nach der kommunikativen Erzeugung und Bestätigung von Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit, die nach innen und außen stabilisierend wirkt und dennoch wandelbar ist.

Verbindendes Element dieser unterschiedlichen kommunikativen Strategien ist die gegenseitige Anerkennung der Familienmitglieder untereinander, und zwar im Bezug auf gemeinsam erzeugte und geteilte Werte und Normen. Dabei erscheint elterliche Autorität solange als nicht-hierarchische, solange die Grenzen der Gemeinschaft oder die Regeln des Rituals nicht thematisiert werden. Diese zwar asymmetrische, aber nicht hierarchische Autorität erfordert Kompetenz und Legitimation durch alle Beteiligten. Autorität wird eher gegeben als (sich) genommen und dies wird in partnerschaftlich orientierten Familien selbsttätig von den Kindern ein- und ausgeübt. Ihr Einsatz und Rückgriff auf Normen außerfamiliärer Institutionen stellt eine Verbindung zwischen außerfamiliären Autoritäts- und familiären Anerkennungsbeziehungen her. Beim Tischgespräch können dabei unterschiedliche kommunikativen Strategien eingesetzt werden, die Generationendifferenz wird allerdings auch als pädagogisierte institutionelle Differenz (Bildungsbiographie) gemeinschaftlich bearbeitet, wobei die Mutter (die Eltern) die Performanz der Bearbeitung vorgibt.

Dabei soll hier nicht unterstellt werden, dass die ältere Generation (die Eltern) mit der jüngeren (den Kindern) einen identischen, homogenen Erfahrungsraum aufweist, oder dass zwischen den Generationen ein qualitativ unterschiedliches Erfahrungsgefälle besteht. Festhalten lässt sich allerdings, dass die Erziehung, die von der älteren Generation initiiert wird, vor allem die Art und Weise betrifft, *wie* gelernt werden soll. Wichtig erscheint hier die Differenz zwischen den von der älteren Generation (der Mutter) intentional eingeforderten Lernnormen, die die Kinder zu einem bestimmten Verhalten auffordern und der intentionalen, aber impliziten performativen Erziehungsform, die zur Unterstüt-

zung der Belehrung dieser konkreten Lernformen dient. Die generationelle Unterstützung erfolgt in unserem Beispiel performativ in Form einer durch die Mutter gelenkten reziproken und gemeinsamen Verständigung über die zentralen Formen des institutionellen Lernens. Die Perspektive des *Performativen* verweist hier auf den prozesshaften Charakter von Ritualen, dessen ästhetische Dimension nicht zu unterschätzen ist. Unter dem Blickwinkel des Performativen zusammengefasst, erscheinen Rituale als stabile Rahmen, die auch *innerhalb* von Gemeinschaften – wie der Familie – Grenzen ziehen und Differenzen bearbeiten. Wiederkehrende Probleme werden dabei mit wiederkehrenden Mustern bearbeitet. Dabei bildet sich ein spezifischer *ritueller Stil* heraus. Dies geschieht ganz wesentlich über *mimetische* Angleichungen und die Ausbildung von *Körper- und Sprachstilen*. Unmittelbare und entscheidende Wirkungen auf die rituellen Interaktionen haben Raum- und Zeitstrukturen sowie *szenische Arrangements*.

Unter dem Blickwinkel der *Erziehung* bilden Rituale das Medium der Herausbildung von Identitäten, Rollen und Fähigkeiten (Audehm/Zirfas 2001). Das Innovationspotential von Ritualen liegt in ihrem kommunikativen, symbolisch-performativen Charakter, in ihrer kreativen und wirklichkeitserzeugenden Seite, die Dispositionen und Fähigkeiten der Beteiligten hervorzubringen in der Lage ist. Rituale können gleichsam Bildungskatalysatoren für soziale und kulturelle Erneuerungen sein. Denn nach dem Ritual gibt es *andere, neue* Erwartungen an die Beteiligten, die diese zu einem anderen Verhalten auffordern. Rituale drücken diese Erwartungen aus, *indem* sie diese vorführen und *dadurch* die Beteiligten zum gewünschten Verhaltensmodus *verführen* (Audehm/Wulf/Zirfas 2005).

So erscheint in unserem Beispiel – das natürlich nichts darüber aussagt, ob die Beteiligten das diskutierte Lernschema tatsächlich übernommen haben – Lernen als Umstrukturierung eines Erfahrungs- und Erwartungshorizonts innerhalb der Performanz einer gemeinschaftlichen Beratung (Göhlich/Zirfas 2001). Pädagogisch erscheint der Generationenbegriff aus der Sicht einer Familienethnographie daher dort sinnvoll, wo es um die Vermittlung eines bestimmten Ethos im Umgang mit sich, den anderen und der Welt geht, wo spezifische Erwartungshorizonte eröffnet und Ansprüche eingefordert werden. Die Tatsache, dass dabei auch noch die ältere Generation von der jüngeren etwas lernen kann, wird hier vom jüngsten Mitglied der Familie nachhaltig in Erinnerung gerufen und kennzeichnet das Generationenteamwork: *Nobody is perfect*, die Solidarität der gemeinsam Lernenden ist hergestellt.

Literatur

- Arendt, H.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München/Zürich ⁵1996
- Audehm, K.: Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001, S. 101-128
- Audehm, K.: Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. 2006 (Diss., im Erscheinen)
- Audehm, K./Wulf, Ch./Zirfas, J.: Familienrituale. In: Ecarius, J./Merten, R. (Hrsg.): Familie. Ein erziehungswissenschaftliches Handbuch. Wiesbaden 2005 (im Erscheinen)

- Audehm, K./Zirfas, J.: Performative Gemeinschaften. Zur Bildung der Familie durch Rituale. In: Sozialer Sinn 1. Jg. (2000), H. 1, Opladen, S. 29-50
- Audehm, K./Zirfas, J.: Die Familie als performative Gemeinschaft. In: Schuhmacher-Chilla, D./Liebau, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim 2001, S. 107-125
- Austin, J. L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1985
- Baslé, B./Maar, N.: Alte Rituale – Neue Rituale. Geborgenheit und Halt im Familienalltag. Freiburg u.a. 1999
- Benjamin, W.: Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920-1940. Hrsg. v. S. Kleinschmidt. Leipzig 1984
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München ²1991
- Bien, W. (Hrsg.): Eigeninteresse oder Solidarität. Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien. Opladen 1994
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen ³1999
- Bourdieu, P.: Les rites comme actes d'institution. In: Actes de la recherche en sciences sociales 43 (1982), S. 58-63
- Burgess, E. W.: The Family as a Unity of Interacting Personalities. In: The Family 7 (1926), S. 3-9
- Burgess, E. W./Locke, H. J./Thomes, M. M.: The Family. From Institution to Companionship. New York ³1963
- Douglas, M.: How Institutions think. Syracuse 1986
- Durkheim, E.: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt/M. 1994
- Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen 1997
- Eder, K.: Institution. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen: Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997, S. 159-168
- Flitner, A.: Isolierung der Generationen? In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 345 ff.
- Gennep, A. van: Übergangsriten. Frankfurt/M./New York 1986
- Göhlich, M.: System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim/Basel 2001
- Göhlich, M./Zirfas, J.: Kommunikatives Handeln in der Lebenswelt. In: Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001, S. 47-74
- Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999
- Hettlage, R.: Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch. München 1998
- Hörisch, J. (Hrsg.): Mediengenerationen. Frankfurt/M. 1997
- Hornstein, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft 1983, S. 59-79
- Kaufmann-Huber, G.: Kinder brauchen Rituale. Freiburg u.a. 1995
- Kepler, A.: Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung. Frankfurt/M. 1995
- Lenzen, D.: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenen- kultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek 1985
- Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Weinheim/München 1997a
- Liebau, E.: Generation. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen: Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997b, S. 295-306
- Liebau, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996
- Lossin, M.: Funktion und Bedeutung von Ritualen für die Stabilität der modernen Familie. Aachen 2003
- Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften. Konstanz 1993
- Macha, H./Mauermann, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung. Weinheim 1997
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied/Berlin ²1970, S. 509-565

- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Hrsg. v. D. Kettler et al. Frankfurt/M. 1980
- Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H.: Die Familienerziehung. München 1975
- Rauschenberg, Th.: Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft 1995, S. 161-176
- Schulze, Th.: Generationenproblem. In: Groot Hof, M./Stallmann, M. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin 1968, Sp. 323-325
- Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1991
- Turner, V.: Das Ritual. Struktur und Antistruktur. Frankfurt/M./New York 1989
- Wagner-Winterhager, L.: Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses. In: Deutsche Schule 82 (1990), S. 452 ff.
- Weber, E.: Generationenkonflikte und Jugendprobleme aus (erwachsenen-)pädagogischer Sicht. München 1987
- Weber, M.: Schriften zur Soziologie. Hrsg. v. M. Sukale. Stuttgart 1995
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden 2004
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001
- Zirfas, J.: Chronopolitik. Zum pädagogischen Umgang mit der Zeitlichkeit des Menschen. In: Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim 1999, S. 70-97
- Zirfas, J.: Sozialisation als performativer Prozess. Ethnographische Überlegungen zu rituellen Praktiken in der Familie. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2. Beiheft): Zur Innovation pädagogischer Rituale. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden 2004, S. 59-75
- Zirfas, J./Wulf, Ch.: Generation. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 409-421