

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 in¹ 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-

nen² in Eltern-Kind-Beziehungen (MoKKiE)⁴. 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 aufflammenden 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 Literaturlage³ 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 Schriften⁴ 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 positiver⁵ 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 Wahrheitsstatus⁶ bewertet werden (vgl. PS, S. 44). Demzufolge ist es unerheblich, ob „[...] die uns zugängliche Erfahrung“ 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 Zeitphilosophie⁷ 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 überbrücken⁸. 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, 225f; 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 vonstattenging, 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 eingengt 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; Diätenberger 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 mæeutisch 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. Sigmund 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 Moralpädagogik 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 Wertepluralismus. 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. Kenngott 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-

schen Ansatzes (vgl. z.B. Keller 1996⁹, 2001) oder einer Forderung nach materialer Füllung für die Pädagogik gibt, so schließen doch die meisten neueren Studien unter Einbeziehung neuerer Erkenntnisse zur jeweiligen Fragestellung und in abwechselnder Weise an diese Denktradition an (vgl. Benner 2007, Hügli 2004; für einen Überblick über den Großteil der Kontroversen um Kohlbergs Theorie vgl. Modgil/Modgil 1986, Oser/Althof 2001, S. 188–335). Der Trend geht zu integrativen Ansätzen, die Kognition, Motivation und Handeln in den Blick nehmen. Vor allem die Untersuchung affektiv-motivationaler Prozesse und zur Verknüpfung der Moral- mit der Identitätsforschung besteht Forschungsbedarf, wohingegen kognitive Aspekte umfassend untersucht wurden (vgl. Weyers 2013).

Für die Erziehungswissenschaft ist in diesem Forschungskontext die aktuell v.a. von Lind (2015) vertretene These „Moral ist lehrbar“ relevant. Lind schließt zwar in diversen Punkten an Kohlberg an, legt aber unter Einbeziehung empirischer Studien dar, dass Moral keiner genetisch verankerten Logik folgt, sondern mit „guter Bildung“ entwickelt werden kann. „Gute Bildung“ meint nach Lind nicht die Vermittlung von Fachinhalten, sondern das Ausprobieren und Üben von Problemlösen, welches durch zeitliche Freiräume mit Gelegenheit zur Verantwortungsübernahme ermöglicht wird und mittels moralbezogener Beratung unterstützt werden kann (vgl. Lind 2015, S. 87). Die These – die auf Piaget zurückgeht und bereits von Kohlberg aufgegriffen wurde –, dass Moralentwicklung durch Situationen, in denen ein starkes, kognitives Ungleichgewicht herrscht, also ein Problem auftritt, wird auch z.B. durch Studien von Lempert (1988, 1989) im Kontext des Berufsfelds anhand einer Befragung zu moralbezogenen Umbruchsituationen in der Biographie der Befragten gestützt (vgl. Oser/Althof 2001). Rückentwicklung ist nach Lind möglich. Mit der Idee der Entwicklung von Moralkompetenz durch ‚Bildung‘ löst Lind auch das Problem, dass das Happy-Victimizer-Phänomen häufig nicht – wie es entsprechend der Theorie Kohlbergs anzunehmen wäre – im Jugendalter verschwunden ist (vgl. Heinrichs/Minnameier u.a. 2015). Entwicklung von Moralkompetenz wird mittels ‚Bildung‘ erklärt, somit kann es auch im Jugend- und Erwachsenenalter nicht nur im Einzelfall daran mangeln. Auch Ergebnisse von Nunner-Winkler (1993), die bereits bei Kindern ein Argumentieren auf höheren Stufen des Kohlbergschemas in ihnen vertrauten Handlungsbereichen zeigen, unterstützen laut Benner (2007) eine These im Sinne Linds (2015).

Lebensrelevanz als Qualitätskriterium der Erhebungsinstrumente

Im Anschluss an Kohlberg wird meist mit Dilemmasituationen oder aber Vignetten (vgl. auch Kapitel 8.5.2) gearbeitet, die lediglich hypothetischen Charakter aufweisen. Zum Teil werden Fragebögen mit vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten an Antworten genutzt, teilweise Interviewleitfäden. In einer Studie mit 112 14- bis 22-jährigen Jugendlichen konnten Gertrud Nunner-Winkler und Rainer Döbert (1986) anhand von Intensivinterviews u.a. zu Schwangerschaftsabbruch und Wehrdienstverweigerung zeigen, dass „[...] die Bereitschaft, allgemeine moralische Prinzipien kontextsensitiv anzuwenden, nicht eine Frage der Geschlechtszugehörigkeit, sondern vielmehr eine Frage der Betroffenheit oder auch eine Frage der Reife des moralischen

9 Beispielsweise haben Autoren unterschiedlicher theoretischer Ausrichtungen die Bedeutung von Beziehung für das moralische Urteilen Jugendlicher betont, was mit Kohlbergs Stufenmodell konform geht. Entgegen des Modells zeigt u.a. eine Untersuchung von Monika Keller, dass sich bereits Kinder, die strukturell auf Stufe zwei kategorisiert wurden, dass sie sich in Beziehungen eingebunden begreifen und ihr Agieren als konstitutiv für diese Beziehungen betrachten (vgl. Keller 1996).

Urteils [...] ist“ (Nunner-Winkler 1991b, S. 148f): Während das Thema Wehrdienstverweigerung von den weiblichen Befragten nur kurz und abstrakt diskutiert wurde, berücksichtigten die männlichen Befragten hingegen den Kontext deutlich stärker. Dies verhielt sich im Fall des Schwangerschaftsabbruches genau anders herum. Eine Vernachlässigung der Erhebung der Bedeutung der Lebensrelevanz von hypothetischen Dilemmasituationen für die Befragten ist also problematisch und sollte bei der Wahl und Konstruktion der Erhebungselemente berücksichtigt werden, was aber häufig nicht der Fall ist.

Methoden zur Moralerziehung

Moralpädagogik beschäftigt sich auch im Anschluss an Kohlberg besonders mit Moralerziehung – bzw. der Unterstützung der Entwicklung moralischen Urteilens – in der Schule. Das Modell der gerechten Gemeinschaft (Just Community) nach Kohlberg, gegenseitiges Beraten von Schülern untereinander bei persönlichen Problemen (peer counseling) und das Modell des ‚Runden Tisches‘ (vgl. Oser 1998) können hier exemplarisch erwähnt werden. Moraltrainingsprogramme werden auch häufig mit Lehrlingen und Strafgefangenen durchgeführt – hier stellte Hartmann 1984 kritisch die Frage, weshalb diese nicht auch mit Vorliebe bei Führungspersönlichkeiten angewendet werden. Im Sinne von „Train the Trainer“-Programmen gibt es aktuell Angebote v.a. für Lehrer, aber beispielsweise nahmen auch Ausbilder der Bundeswehr an KMDD¹⁰-Maßnahmen von Georg Lind teil.

Ebenso sind im Feld der Familie Methoden der Moralerziehung vielfältig. Sie reichen etwa von Konditionierung mittels Belohnung, Strafe u.Ä. über Modelllernen, explizites Benennen von moralischen Regeln in Interaktionen, die Wortwahl bzgl. moralbezogener Taten (z.B. Mord, Diebstahl), Aushandeln und Schließen von Kompromissen bei außermoralischen, aber nicht verhandelbaren Ansagen bei moralischen Regeln in Interaktionen, angemessene Ermutigung zum und Unterstützen beim selbstständigen Erledigen von Aufgaben für sich selbst und andere sowie gemeinschaftliche Entscheidungsfindung in einem Familienrat ähnlich Kohlbergs ‚Just Community‘ u.v.m. Diese Methoden betreffen unterschiedliche Ebenen der nichtgenetischen Tätigkeitsdisposition ‚Moral‘: Wissen, Einsehen, Urteilen, Wollen, Fühlen, Handeln (für einen Überblick über empirische Untersuchungen zur Effektivität diverser Methoden der Moralerziehung mit Blick auf einzelne Dimensionen vgl. Uhl 1996). Als am vielversprechendsten wird eine Methodenkombination auf allen Ebenen erachtet, wobei u.a. körperliche Züchtigung, wie sie etwa noch von John Locke bei Rebellion als geboten betrachtet wird, heute in der deutschen Gesellschaft als schwarze Pädagogik abgelehnt oder ganz aus den Erziehungsmethoden ausgeschlossen wird (vgl. Mauermann 2008; Uhl 1996; Nunner-Winkler 2009, 2004; Langewand 2004; Rutschky 1988; Sünkel 2013; siehe auch Kapitel 5.2.1).

Wärme, Bindung, Empathie als Schlüssel von Moralerziehung?

Als Schlüssel für Moralerziehung in der Familie wird oftmals emotionale Wärme genannt (vgl. z.B. Mauermann 2008). Hier gilt es allerdings zu differenzieren: Zum einen sind Kinder eher bereit, „Dingen, die ihren Eltern wichtig sind, auch selbst einen Wert beizumessen.“ (Nunner-Winkler 2004, S. 148), wenn eine warme Eltern-Kind-Beziehung zugrunde liegt. Auch zeigen Kinder in diesem Fall weniger Aggressivität. Es herrscht außerdem weitgehend ein Konsens über einen positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Wärme in Eltern-Kind-Beziehungen und Empathie- sowie Perspektivenübernahmefähigkeit von Kindern. Obgleich Empathie

10 KMDD = Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion

moralische Sensibilität fördert, ist mit ihr jedoch auch das Risiko verbunden, dass entgegen dem Unparteilichkeitskriterium die Interessen Nahestehender zum Schaden anderer bevorzugt behandelt werden (vgl. Hopf/Nunner-Winkler 2007). Perspektivenübernahme ist zwar eine wichtige Basis, reicht alleine jedoch für die Aneignung der Disposition ‚Moral‘ und deren Performanz, – wie noch im Kapitel 6.1 gezeigt wird – nicht aus.

Blasi (2007) versucht anhand der biographischen Analyse von z.B. im Rahmen von Politik und Sklaverei unterdrückten Männern und Frauen mit schwierigen, teilweise traumatischen Bindungen zu ihren Eltern oder eines Elternteils aufzuzeigen, dass erst diese Bindungserfahrungen ihnen ermöglichten, sich von ihrer Umwelt und ihren Konventionen zu lösen und sich gegen sie zu stellen. Nunner-Winkler (2007) hält eine Studie von Mantell entgegen, in der Kriegsdienstverweigerer mit engen, herzlichen Beziehungen zu ihren Müttern zwar nicht dieselbe Unterdrückung erfuhren wie die Unterdrückten von Blasi, die sich damit jedoch auch gegen herrschende Konventionen stellten und Ausgrenzung ertragen mussten. Hier besteht noch Forschungsbedarf.

In der Langzeitstudie LOGIK wurde kein Zusammenhang zwischen der familialen Wärme und der Stärke moralischer Motivation gefunden. Im Längsschnitt fand sich kaum Stabilität der moralischen Motivation (vgl. Nunner-Winkler 2009). „Unbestritten bleibt gleichwohl, dass gravierende frühkindliche Schädigungen – etwa durch innerfamiliäre Gewalterfahrungen oder grobe Vernachlässigung – das Risiko hoher Aggressivität und Verhaltensauffälligkeit in der Kindheit sowie von Delinquenz und Rückfälligkeit im Jugendalter massiv steigern“ (Nunner-Winkler 2009, S. 542f).

Ebenso zeigte sich in der LOGIK-Studie, dass eine vorwiegend in der Familie entwickelte Bindung an Moral tendenziell nicht über die Lebensspanne hinweg stabil bleibt – es gewinnen weitere Interaktionsgemeinschaften auf verschiedenen Ebenen an Bedeutung wie Freundesgruppen, Schule, Gemeinde und Gesellschaft, wobei auch die Stärke der Integration sowie Strukturen – etwa frei von Korruption – zum Tragen kommen (vgl. Nunner-Winkler 2009). Die Familie legt zwar eine Basis, es handelt sich jedoch um einen lebenslangen Entwicklungsprozess. In der Familie laufen alle die Mitglieder betreffenden Fäden zu anderen Bereichen und Gruppierungen der Gemeinschaft zusammen und werden z.T. kommunikativ bearbeitet (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998). Auch auf Grund dieser Eingebundenheit von Familie und ihrer Mitglieder gibt es Berührungspunkte mit Forschungen zu Moral in vielen anderen Kontexten wie in Peerbeziehungen, in der Schule, im Kindergarten, im Beruf, in der Freizeit (z.B. in diversen Sportarten) usw. Diese können im Rahmen dieser Arbeit leider nicht näher dargelegt werden.

Erziehungswissenschaftliche Familienforschung

Aktuell sind Forschungen in der Erziehungswissenschaft nicht zur speziell zum Thema Moralerziehung in der Familie selten (zur Familie allgemein und zum Begriff aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive vgl. Kapitel 5). Obwohl es sich um ein genuin erziehungswissenschaftliches Thema handelt, werden Erziehung und Bildung in Familien insgesamt selten untersucht (vgl. Macha 2011). Gründe könnten etwa sein, dass Familie als Ort der Privatsphäre schwer beizukommen ist, Forschung im Familienfeld im Spannungsverhältnis der Perspektiven involvierter Akteure und distanzierter Wissenschaft steht und dass es sich um einen stark wertebestetzten Bereich handelt (vgl. Karrer 2015). Professionelle pädagogische Einflussmöglichkeiten sind weiterhin etwa auf Schulebene deutlich umfassender. Allerdings ist Moralerziehung in der

Familie i.d.R. potentieller Anschlusspunkt für weitere moralerzieherische Bemühungen auch in anderen pädagogischen Kontexten.

Relativ aktuell empirisch geforscht zur Bildung bzw. zum Lernen in Familien haben etwa Peter Büchner und Anna Brake (2006) und Heidrun Herzberg (2004) im Kontext von Bourdieus Theorie mit Blick auf Kapitalsorten und Habitus, Christoph Wulf, Jörg Zirfas u.a. (z.B. 2004, 2011) mit Fokus auf Rituale und bzgl. Werten Hildegard Macha mit Monika Witzke (2008b). Empirisch mit elterlichen Erziehungsstilen im Kontext sozialer Milieus beschäftigt sich Sylvia Liebenwein (2008), mit dem Wandel von Familienerziehung über drei Generationen hinweg Jutta Ecarius (2002) sowie Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger (2016) mit erziehungsbezogenen Familienstilen. An einer systematischen Bestimmung von Familienerziehung versucht sich Michael Winkler (2012). Auch Forschungen in historischer Perspektive auf Erziehung in Familien werden etwa von Michaela Schmid (2011) anhand von Erziehungsratgebern und von Miriam Gebhardt (2007) mittels Familientagebücher durchgeführt. Es boomten Studien zu ‚neuen Vätern‘ mit mehr oder weniger starker Kontextualisierung veränderter Geschlechterbeziehungen insgesamt (z.B. Schneider 1989, Reiche 1998, Fthenakis 1999, Matzner 2004, Drinck 2005, Mühling/Rost 2007, Wolde 2007, Flaake 2014, Kirchhoff 2014, Bambey/Gumbinger 2017); ein Leitbild neuer Männer resp. Väter wird politisch im Rahmen von Gleichstellungspolitik gefördert. In der Regel geht es in den genannten Studien weniger um die Art, wie Väter – und Mütter im Vergleich oder im Zusammenspiel – erziehen, sondern vielmehr um die Menge ihrer Beteiligung an Aufgaben in der Familie im Wechselspiel mit dem Beruf und Blick auf die Gesellschaft. Forschungsbedarf besteht insbesondere auch zu Vater- und Mutterbildern sowie diesbezüglichen Praxen im milieuvergleichenden und Migrationskontext (vgl. Tunç 2011; Meuser 2016). Auf den Forschungsstand zu Leit- und Akteursbildern im Familienkern im Kontext der Fragestellung wird in Kapitel 5.2.2 näher eingegangen und u.a. Ergebnisse eines allgemeinen Surveys zu Leitbildern in Familien in Deutschland von Schneider, Diabaté u.a. (2015) zusammenfassend vorgestellt.

Forschung zu Familie und Moral –

Zum Bedarf eines multiperspektivischen, interaktionistischen Forschungszugangs

Studien zu Familie und Moral stammen oftmals aus der Entwicklungspsychologie. Im Kontext von Moral wird hier meist die Entwicklung einzelner Personen – Kinder, Jugendliche, Erwachsene – untersucht. Es dominiert die Thematik der Zusammenhänge zwischen moralischem Urteil und Handeln mit dem Ziel der Vorhersagbarkeit (vgl. Benner 2007), obgleich die berühmte Studie von Hartshorne und May (1928–1930) nicht gerade vielversprechend ausfällt: „Es erweist sich als unmöglich, die Probanden in Gruppen von Ehrlichen und Unehrliehen aufzuteilen, Voraussagen von einer Situation auf die andere zu machen und einen signifikanten Zusammenhang herzustellen zwischen moralischem Wissen und Ehrlichkeit im Verhalten“ (Hügli 2004, S. 602).

So untersuchte etwa Monika Keller (1996) die Entwicklung des sozialen und moralischen Verstehens in einer Langzeitstudie mit Kindern resp. Jugendlichen von 7 bis 22 Jahren, wobei auch die Beziehungen – eher eine Besonderheit in der entwicklungspsychologischen Moralforschung im Anschluss an Kohlberg – zwischen Eltern und Kindern u.a. mit der Frage, was besonders wichtig in diesen Beziehungen ist, und Dilemmasituationen zu Freundschafts- und Autoritätsbeziehungen analysiert wurden. Es werden jedoch nicht explizit die eigenen Familienbeziehungen des jeweiligen Befragten und ihre Bedeutung für Moralerziehung in der jeweiligen Familie erforscht, sondern nur auf einer abstrakten resp. hypothetischen Ebene gearbeitet. Weiterhin

werden, wie bereits in Kellers Dissertationsprojekt (1976), keine Eltern und Geschwister befragt und keine gemeinsame Moralentwicklung ins Auge gefasst.

Eine Studie zum Zusammenhang der Entwicklung moralischer Denkstrukturen im Sinne Kohlbergs und der Interaktion in Familien sowie Familienbeziehungen wurde von Döbert und Nunner-Winkler durchgeführt. Auch hier werden ausschließlich Jugendliche im Alter von 14–22 Jahren in vier- bis sechsstündigen Interviews zu diversen Themen befragt. Die Forscher kommen u.a. zu dem Ergebnis, dass weder eine positiv-affektive Eltern-Kind-Beziehung, noch die – von den Jugendlichen subjektiv wahrgenommene – Wertorientierung der Eltern in nennenswerter Weise relevant für die Entwicklung von Denkstrukturen auf postkonventionellem Niveau sind. Es wird angenommen, dass die Interaktionsform ausschlaggebend ist: Es „zeigt sich, daß (sic!) die symmetrischen Familienbeziehungen 56% fortgeschrittene und 26% retardierte Vpn erzeugen, während in den asymmetrischen Familienbeziehungen sich nur 39% fortgeschrittene aber 68% retardierte Vpn finden“ (Döbert/Nunner-Winkler 1983, S. 119). Etwa permanente Streitigkeiten zwischen den Eltern regen die Kinder zur Entwicklung besserer, symbolisch-gedachter Interaktionsformen an, so dass sich die Kinder in diesen Fällen mutmaßlich weiter entwickelt haben als ihre Eltern (vgl. ebd.). Die Entwicklung der Eltern und ihre Perspektive wurde nicht untersucht. Wie bereits in dieser Arbeit gezeigt, werden auch in neueren Studien um Nunner-Winkler, die sich allerdings – wenn überhaupt – lediglich als Teilaspekt der jeweiligen Studie mit Familie beschäftigen, nur Kinder, Jugendliche oder Erwachsene befragt.

Da Erziehung und Interaktion allgemein ein Zusammenspiel mehrerer Personen ist und in dieser Arbeit, Mead (vgl. z.B. GIG) folgend, davon ausgegangen wird, dass ‚Moral‘ als nicht-genetische Tätigkeitsdisposition (vgl. Sünkel 2013) in diesem Kontext im symbolischen Austausch mit anderen angeeignet wird, ist es nötig, möglichst alle Mitglieder des Familienkerns in die Untersuchung einzubinden. Als seltenes Beispiel für eine entsprechende Umsetzung kann eine Studie im Kontext von Moral und Konvention angeführt werden: Smetana (1995) untersuchte 110 Mittelschicht-Kinder (im Durchschnitt 12, 14 und 16 Jahre alt) und ihre Eltern mittels Fragebögen. Sie fand heraus, dass Eltern mit permissivem Erziehungsstil¹¹ Besonderheiten moralischer Fragen wenig berücksichtigten, solche mit autoritärem Erziehungsstil konventionelle

11 Erziehungsstile in der Familie wurden insgesamt bisher zunächst anhand der Merkmale ‚familiäre Wärme‘ und ‚Kontrolle‘ gemessen. Nicht nur ersteres zeigt sich als mehrdimensionales Konstrukt (siehe oben), sondern auch ‚Kontrolle‘: Es kann zwischen ‚psychologischer Kontrolle‘ im Sinne einer ‚Regulation des kindlichen Verhaltens durch psychologische Mittel wie Liebesentzug oder Auslösung von Schuldgefühlen‘ (Fuhrer 2009, S. 230) sowie ‚Verhaltenskontrolle‘ unterschieden werden, wobei letztere weiter ausdifferenziert werden kann, etwa indem Aspekte wie ‚informierendes‘ und ‚überwachendes Monitoring‘ gegenübergestellt werden. Auch wird ‚Verhaltenskontrolle‘ z.T. kontrastierend zu ‚elterlicher Autonomieunterstützung‘ betrachtet (vgl. ebd.). Etwa in einer Untersuchung von Erziehungsstilen anhand der Dimensionen ‚Verhaltenskontrolle‘, ‚psychologische Kontrolle‘ und ‚emotionale Unterstützung‘ zeigte sich letztere als am erklärungskräftigsten bzgl. externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten sowie Schulleistungsfähigkeit (vgl. Gray/Steinberg 1999; siehe auch Fuhrer 2009). Auch wenn diversen Studien zufolge ein autoritativer Erziehungsstil zu präferieren ist (vgl. z.B. Baumrind 1966, 1971; Chen, Dong/Zhou 1997; Juang/Silbereisen 1999) – wobei bzgl. solcher Studien u.a. stets zu fragen ist, wie dieser mit Blick auf was gemessen und wer über welchen Zeitraum befragt wurde –, kann dem aktuellen Forschungsstand zufolge kein Erziehungsstil pauschal zum besten schlechthin erklärt werden, da diverse Variablen, wie der Entwicklungsstand des Kindes, der familien- und kulturspezifische Erziehungskontext, Persönlichkeitsmerkmale von Eltern und Kindern, Erziehungsziele, -werte und -praktiken in diesem Kontext relevant sind (vgl. Darling/Steinberg 1993; Bronfenbrenner/Morris 1998; für einen allgemeinen Überblick über Erziehungsstilforschung vgl. z.B. Fuhrer 2009). Weiterhin ist davon auszugehen, dass der Erziehungsstil oftmals im Laufe der Zeit in gewissem Maße an die Entwicklung der Kinder angepasst wird, im Sinne von weniger Verboten und Strafen sowie mehr Argumentation (vgl. Macha 1997, Fuhrer 2009).

Themen tendenziell moralisieren und Eltern mit autoritativem Erziehungsstil klar zwischen persönlichen, konventionellen und moralischen Problemstellungen differenzieren (vgl. ebd.).

Für eine Annäherung an Moralerziehung in Familien ist es nötig, auch reziproke Prozesse in den Blick zu nehmen. Das heißt eine einseitige Betrachtung von elterlichen Einflüssen auf die Kinder, wie sie auch im Rahmen von Erziehungsstilforschung betrieben wird, ist nicht ausreichend. Schnittstelle dieser Arbeit zwischen Familienforschung und Moralerziehung ist George Herbert Meads Gedankengut, welches für die Familienforschung – ohne Bezug auf Moral – bereits u.a. von Burgess, Locke und Thomas (1971), Mollenhauer u.a. (1975) und Brumlik (1973) verwendet wurde. Vor allem Jutta Ecarius (2010) bezieht sich in der erziehungswissenschaftlichen Familienforschung aktuell auf diesen theoretischen Hintergrund. Im Bereich der Moralforschung wird zwar z.T. mit Gruppendiskussion gearbeitet, etwa in den Untersuchungen von Miller (1982) zur ‚Ontogenese kollektiver moralischer Deutungsmuster‘ sowie von Billmann-Mahecha und Horster (2005) zur ‚Entwicklung moralischen Wollens‘ oder in der Studie von Kutscher (2006) zur Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen in der Jugendhilfe, allerdings kaum mit Realgruppen im Familienbereich.

Ein seltenes Highlight bzgl. der Untersuchung von Familie und Moral unter interaktionistischen Gesichtspunkten ist zum einen die Studie von Bergmann und Luckmann (1999) zur kommunikativen Konstruktion von Moral, die mit natürlichen Interaktionssituationen ohne Anwesenheit von Forschern arbeitet, teilweise ergänzt durch teilnehmende Beobachtung und Interviews. Im Rahmen dieses DFG-Projektes wird moralische Kommunikation als Achtungs- bzw. Missachtingkommunikation konzipiert und in diversen Kontexten, darunter auch Familie, untersucht, „wie Moral kommunikativ funktioniert“ (Bergmann/Luckmann 1999a, S. 9). Ergebnis ist eine Skizzierung von Formen moralischer Kommunikation und ihren Erscheinungsweisen. Dabei werden auch Personalisierungstendenzen moralischer Kommunikation berücksichtigt. Aber in keiner der hier recherchierten Studien werden Selbst- und Fremdbilder in der Familie im Kontext von Moralerziehung untersucht.

Zum anderen beschäftigt sich ein zweites qualitatives Projekt um Luckmann (1998) u.a. mit „Formen und Funktionen der Sinnvermittlung in der Familienkommunikation“ mit Blick auf Moral (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998, S. 50) anhand von familiären Streit- und Konfliktgesprächen bei gemeinsamen Essenssituationen im Alltag. Die Studie zeigt Indizien, die darauf hinweisen, dass in Familien „tatsächlich moralische Maßstäbe vermittelt und dadurch Orientierungsleistungen erbracht werden“ (Weidenfeld 1998), welche nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Identität der jeweiligen Familien bedeutsam sind (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998).

In den beiden Studien wurde bewusst ein Zugang gewählt, bei dem moralische Regeln, wenn überhaupt, nur einen heimlichen Hintergrund stellen, vor dem konkrete Probleme in Familien besprochen werden, da dies häufig dem Alltagshandeln in Familien entspricht und weil angenommen wird, dass es in den wenigstens Fällen einen gemeinsamen Satz moralischer Regeln in Familien gibt (vgl. Keppler-Seel/Knoblauch 1998, S. 93).

Moralische Regeln

Die Fragestellung in dieser Arbeit ist eine andere. Es geht um genau diese im Alltag häufig verdeckten moralischen Regeln. In einer Befragung in den alten Bundesländern äußern allerdings 20% der 65- bis 75-Jährigen, 30% der 40- bis 50-Jährigen und 45% der 20- bis 30-Jährigen eine relativistische Erwartungshaltung im Hinblick auf ein gesamtgesellschaftliches Moralverständnis. Das heißt

je jünger die Erwachsenen, desto weniger von ihnen meinen, dass es gemeinsame Vorstellungen von moralisch richtigem und falschem Verhalten gibt (vgl. Nunner-Winkler 2000c). Erklärungen sucht Nunner-Winkler in der Ausdifferenzierung einer Vielzahl sozialer Subsysteme mit z.T. sehr unterschiedlichen Erwartungen sowie in der Globalisierung, Migration und medienwirksamen Aufbereitung von Differenz (vgl. Nunner-Winkler 2009). Besonders in der Adoleszenz führe die sozio-kognitive Entwicklung mit dem damit einhergehenden Kontingenzverständnis zu einer starken Infragestellung moralischer Regeln, welche jedoch mit der Entwicklung formal operationalen Denkens wieder ein wenig abklänge (vgl. Nunner-Winkler 2009).

Einer relativistischen¹² Weltansicht steht laut Nunner-Winkler ein gewisser faktischer Normkonsens entgegen. Da Kinder nicht mit moralischem Regelwissen geboren werden, sondern es v.a. in alltäglichen Interaktionserfahrungen und anhand gesellschaftlicher Praktiken konstruieren, seien Kinder „bessere Zeugen der gelebten Moralvorstellungen als skeptisch reflektierende Erwachsene“ (Nunner-Winkler 2009, S. 537). So zeigen etwa Studien von Turiel, Nucci und Lee¹³, dass Akteure mit Hilfe von Regeln oder Prinzipien Handlungen im Hinblick auf das soziale Miteinander in ‚gut‘ oder ‚böse‘¹⁴ unterteilen. Manchen dieser Prinzipien wird Allgemeingültigkeit (zum Begriff der Allgemeingültigkeit bzw. Kategorizität vgl. Kapitel 6.2) attribuiert, anderen hingegen nicht. Erstere werden im Folgenden als moralische Regeln bezeichnet. Beispielsweise erforscht Turiel (1983) Kinder ab dem Alter von vier Jahren. Er stellt ihnen u.a. zu sogenannten moralischen Regeln (z.B. „Man darf ein anderes Kind nicht schlagen.“) und zu konventionellen Regeln (z.B. „Man darf den Lehrer nicht mit Vornamen anreden.“) jeweils die Aufgabe, sich vorzustellen, dass es eine Familie/eine Schule/ein Land gibt, in welcher/m der Vater/Direktor/König erlaubt, diese Regel zu brechen. Die Kinder sollen beurteilen, ob es dann richtig ist, die Regel zu brechen (Turiel 1983; vgl. dazu auch Nunner-Winkler 1991b, Nunner-Winkler 2000b). Die befragten Kinder erklären „Wenn es üblich ist, Erwachsene mit Vornamen anzusprechen, dann ist das in Ordnung. Aber auch wenn der Vater, der Direktor oder der König es erlaub[en]: Ein anderes Kind schlagen darf man nicht – nicht einmal der liebe Gott darf das“ (Turiel 1983 in deutscher Übersetzung nach Nunner-Winkler 2000b, S. 70). Die Zuschreibung einer kategorischen Geltung zu bestimmten Regeln zeigt sich auch bei einer Studie von Nucci/Lee (1993): Hier werden katholischen und jüdisch orthodoxen Kindern sowohl von den Autoren als moralisch bezeichnete Regeln (z.B. „Man soll andere nicht verletzen.“) als auch religiöse Regeln (z.B. „Man soll den Feiertag heiligen.“) vorgelegt. Gefragt wird nach Allgemeingültigkeit der jeweiligen Regel für alle Menschen, nach der Unabhängigkeit ihrer Geltung von Gottes Wort und nach ihrer Modifizierbarkeit. Als Ergebnis konstatieren die Forscher, dass den Probanden zufolge sowohl moralische als auch religiöse Regeln unabänderlich seien. Während religiöse Regeln von Gottes Wort abhingen und nur für die Mitglieder der Religionsgemein-

12 Joas macht unter Bezug auf Isaiah Berlin darauf aufmerksam, dass es zu unterscheiden gilt zwischen einem als Interessenpluralismus verstandenen Wertepluralismus, der ein gesellschaftlich geteiltes Wertesystem möglich macht, einem eine objektive Bindungskraft von Werten bestreitenden Werteskeptizismus und einem Werterelativismus, der von völlig geschlossenen, in Konkurrenz zueinander stehenden Wertesystemen ausgeht (vgl. Joas 2003, S. 31).

13 Vgl. z.B. Turiel 1983, Nucci/Lee 1993, Nucci/Turiel 1993

14 Bergmann und Luckmann (1999b, S. 26) definieren „moralische Kommunikation als ein nach den Kriterien „gut“ und „böse“ urteilendes Reden über Menschen [...], während Urteile nach den Kriterien „gut“ und „schlecht“ eher eine Handlung oder eine Sache für sich bewerten, ohne – moralisch – Verallgemeinerungen über die persönliche Identität des Urhebers vorzunehmen.“ In dieser Arbeit soll allerdings nicht im Vorgriff unterstellt werden, dass Familienmitglieder sich gegenseitig auf Grund einer ihrer Meinung nach moralisch unangemessenen Handlung auch immer zugleich eine Zuschreibung eines amoralischen Charakters zu der Person, die diese Handlung gezeigt hat, vornehmen. Dies stellt vielmehr eine Untersuchungsfrage dar.

schaft gelten, seien moralische Regeln unabhängig von Gottes Wort und gelten universell (vgl. dazu auch Nunner-Winkler 2000b). Weitere Forschungsberichte, die eine Differenzierung von moralischen Regeln und sozialen Konventionen zeigen, werden beispielsweise von Turiel/Killen/Helwig (1987), Helwig/Tisak/Turiel (1990) und Nucci/Lee (1993) besprochen. Bereits Kinder im Vorschulalter unterscheiden demzufolge u.a. soziale Konventionen wie Kleiderordnungen, Anredeformen, Geschlechterrollen, Manieren usw. mit arbiträrer Geltung von Moral, die sich auf Fragen von Gerechtigkeit und menschlicher Wohlfahrt bezieht und der ein kategorisches Sollen im Sinne einer „unabhängig von Konsequenzen oder autoritativen Setzungen geltende Verpflichtung“ (Nunner-Winkler 2000b, S. 71) innewohnt.¹⁵ Nach Turiel, Killen und Helwig (1987, S. 219) „[w]e do know, however, that conventional judgements are not restricted to Western settings“. Auch wenn unklar sei, ob es in orthodoxen Kulturen wie dem Hinduismus keine konventionellen Urteile gibt – die Autoren weisen diesbezüglich auf Unzulänglichkeiten bei Arbeiten von Shweder, Mahapatra und Miller hin –, so zeigt sich in weiten Teilen die Differenzierung zwischen Moral und Konvention etwa im Rahmen von Studien in Korea, in Indonesien (hier wurden überwiegend Christen und Moslems befragt) und bei Jugendlichen in Süd-Nigeria (vgl. Turiel/Killen/Helwig 1987). Ebenso unterstützen u.a. Studien, die in Australien, Israel, Spanien, Zambia und auf den Jungferninseln durchgeführt wurden, die genannte These (vgl. dazu Turiel 1983, Nucci/Lee 1993, Nucci/Turiel 1993). Zu berücksichtigen ist, dass die Studien i.d.R. auf Vorgaben von konkreten Regelübertretungen basieren wie dem Stehlen oder dem lauten Sprechen im Klassenzimmer. Es wird also nur je Studie eine vorgegebene Auswahl an Regeln untersucht. Offen gefragt wird hingegen nicht und so nicht das volle Spektrum an Möglichkeiten abgedeckt.

Auf die kontroverse Diskussion um Moral und Kultur soll hier nicht näher eingegangen werden, da die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie ‚MoKKiE‘ sich aus Komplexitätsgründen auf die deutsche Gesellschaft bezieht. Das Sample beschränkt sich auf Christen und Konfessionslose. Es bleibt festzuhalten, dass die Zuschreibung von Kategorizität zu diversen Regeln, die zwischen „gut“ und „böse“ unterteilen, in diversen Kulturen und Religionen empirische Bestätigung gefunden hat. Diese Zuschreibungen sind nicht familienspezifisch, obgleich Familie auch an der Vermittlung und Aneignung von Regelwissen Anteil hat (vgl. Nunner-Winkler 2000b, c). Auch bei Erwachsenen zeigt Nunner-Winkler einen innergesellschaftlichen Regelkonsens¹⁶ sowie dessen Unterschätzung in der deutschen Bevölkerung mit Daten des Instituts für Demoskopie Allensbach (vgl. Noelle-Neumann/Köcher 1997): Während beispielsweise 86% der Befragten die Regel ‚Du sollst nicht töten‘ als uneingeschränkt gültig erachten, meinen nur 47%, dass die meisten anderen Menschen dies genauso sehen. Im Fall der Regel ‚Du sollst nicht stehlen‘ liegt die Zahl derjenigen, die Kategorizität zuschreiben, bei 83%, die Erwartung eines gesellschaftlichen Konsenses bei 24%. Eine situationsbedingte Legitimierbarkeit von Gewaltakten

15 Nucci/Lee (1993) weisen darauf hin, dass das Ergebnis einer Differenzierung von Moral und Konvention bereits im frühen Kindesalter die Ansichten von Piaget und Kohlberg herausfordern, da diese erst auf den höheren Stufen moralischer Entwicklung eine solche platzieren.

16 Nicht abschließend überzeugend scheint der Beleg Nunner-Winklers auf internationaler Ebene: Obgleich alle Mitglieder der UN die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte anerkannt haben, so weist sie selbst auf die Vielzahl an Menschenrechtsverstößen hin – wobei man argumentieren könnte, dass moralisches Wissen und moralisches Handeln nicht nur auf Subjekt-, sondern eben auch auf politischer Ebene nicht notwendigerweise zusammenfallen, wie etwa das aktuelle Weltgeschehen, auch in Europa, deutlich macht. Nicht zu vergessen sind jedoch beispielsweise die Diskussionen, die mit der Kairoer Erklärung der Menschenrechte im Islam einhergehen. Auch wenn mit der 1948 verabschiedeten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und deren Anerkennung ein wichtiger Schritt hin zu einem universellen Wertkonsens getan wurde, scheint dieser noch sehr entwicklungsbedürftig.

gegen Personen oder Sachen können sich nur 6% der deutschen Bevölkerung vorstellen (vgl. Nunner-Winkler 2009). Während sich also ein Wandel mit Blick auf konventionelle Werteinstellungen zum Zusammenleben, zur Heirat, Homosexualität, zum Kinderwunsch u.v.m. vollzogen hat (vgl. Henke 1997), scheinen bestimmten Regeln von weiten Teilen der Bevölkerung universale Geltung zugeschrieben zu werden. Letztere werden in dieser Arbeit als moralische Regeln bezeichnet, sofern eine solche Zuschreibung durch den jeweiligen Akteur erfolgt. Diese werden zum – von den Befragten streitbaren – Ausgangspunkt für eine Untersuchung gewählt. Dabei sollen weniger die formalen Kommunikationsstrukturen oder die Sinnvermittlung wie in den Studien um Bergmann und Luckmann (Bergmann/Luckmann 1999; Luckmann 1998) isoliert im Fokus stehen, als vielmehr innerfamiliäre Interaktionen im Kontext moralischer Regeln mit Blick auf Moralerziehung.

Nach Turiel (1983) liegen moralische, konventionelle und Beziehungsregeln in unterschiedlichen konzeptuellen Bereichen. Während sich Beziehungsregeln auf eine konkrete Personenkonstellation beziehen und konventionelle Regeln auf einen bestimmten Personenkreis, wird moralischen Regeln kategorische Geltung zugeschrieben. Das heißt in der Moralerziehung werden grundverschiedene Bereiche miteinander konterkariert (vgl. Keller 1996). Auf der theoretischen Ebene ist es folglich nicht verwunderlich, dass Beziehungen in der Moralforschung bisher meist stiefmütterlich behandelt werden – eine der wenigen Ausnahmen stellen etwa die Forschungen von Monika Keller (1996) oder Carol Gilligan (1996) dar¹⁷.

17 Zur Diskussion um Gilligans Konzeption einer Fürsorge-Moral vgl. z.B. Nunner-Winkler 1991c.

4 Fragestellung

Die hier vorliegende empirische Untersuchung setzt an den aufgezeigten Forschungsdesideraten mit Blick auf Moralerziehung in der Familie an: Es wird an die Forderung einer Verknüpfung von Moral- und Identitätsforschung u.a. über die Fokussierung auf Selbst- und Fremdbilder im Kontext von Moralerziehung angeschlossen. Weiterhin werden alle Elternteile und Kinder¹⁸ im Familienkern (zum Begriff siehe Kapitel 5.1) in ihren symbolisch-geäußerten Perspektiven in den Blick genommen. In der Forschung häufig vernachlässigte Aspekte wie Reziprozität, Beziehungen (und damit auch Macht), abstrakte Regeln im Zusammenspiel mit Situativität und Lebensrelevanz werden berücksichtigt sowie Moral nicht auf kognitive Aspekte reduziert. Die auf moralische Regeln bezogenen Interaktionsprozesse werden mit dem Fokus auf Erziehung in Eltern-Kind-Beziehungen auf zwei Ebenen exploriert: der der Inhalts- und der Beziehungsebene. Auf der Inhaltsebene wird gefragt:

- I.I. Welche Geltungszuschreibungen zu nach Turiel (1983) moralischen und konventionellen Regeln werden in den Familien vorgenommen? Inwiefern spielen ggf. im Rahmen dieser Zuschreibungen Regelexplikationen resp. -deutungen eine Rolle?
- I.II. Welche Unterschiede bzgl. Moralerziehung zeigen sich in Familien mit divergenten Geltungszuschreibungen zu Moral und Konvention?

Auf der Beziehungsebene beschäftigt sich das Projekt mit folgenden Fragen:

- II.I. Welche moral- und erziehungsbezogenen – und damit auch geschlechts-, generationen- und machtbefogenen – Leit-, Selbst- und Fremdbilder der Eltern und Kinder werden sichtbar? Wie kommen die Leit-, Selbst- und Fremdbilder ggf. im Kontext von Moralerziehung in der Familie zum Tragen?
- II.II. Nehmen auch Kinder die Rollen von Vorbildern und Vermittlern gegenüber den Eltern im Rahmen von Moralerziehung ein?
- II.III. Wie zeigt sich Macht in der Moralerziehung in den befragten Familien mit dem Hauptfokus auf Vorrechte (zur Definition und Hintergrund vgl. auch Kapitel 12.3.1) ?
- II.IV. Wie wird mit moralbezogenen Regelverstößen in den Familien mit Blick auf Moralerziehung umgegangen?

Zur Untersuchung dieser Fragen gilt es zunächst, Begrifflichkeiten und theoretische Hintergründe zu klären.

18 Zur Alterseingrenzung vgl. Kapitel 8.6.