

falltiefen

falltiefen

Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung
am Institut für Erziehungswissenschaft

7. Ausgabe 2021:
Unbequeme Erziehungstatsachen

Herausgegeben vom
Institut für Erziehungswissenschaft
der Leibniz Universität Hannover

Redaktion (Heft 07/2021):

Imke Kollmer, Telefon: 0511-762-17622, imke.kollmer@iew.uni-hannover.de

Kai Schade, Telefon: 0511-762-17452, kai.schade@iew.uni-hannover.de

Institut für Erziehungswissenschaft

Schloßwender Str. 1

30159 Hannover

Manuskripte können jederzeit per Mail an falltiefen@iew.uni-hannover.de eingereicht werden.

ISSN (print): 2511-1876

ISSN (online): 2211-1893

Umschlaggestaltung: Jens Bringmann

Satz und Layout: Edwina Albrecht

Druck: Uni Druck, Hannover

© Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover, Hannover 2021

Alle Ausgaben auch online abrufbar unter:

<https://www.iew.uni-hannover.de/de/forschung/arbeitsbereich-schul-und-professionsforschung/falltiefen/>

Inhaltsverzeichnis

Unbequeme Erziehungstatsachen

- 7 NICOLAUS FRANKE
Erziehen durch Erlauben? Schulische Sexualaufklärung als Einladung
- 31 SARAH MARSCHLER
Die Auswirkungen eines ungleichgestellten Autoritätsverhältnisses in einer asymmetrischen Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel einer alltäglichen Interaktion
- 45 JAN-THORBEN STECKHAN
Angst in Erziehungshandlungen am Beispiel Medienerziehung

Theorienotiz

- 59 THOMAS WENZL
Familiale Erziehung unter Anpassungsdruck – am Beispiel der familialen Medienerziehung

Gastbeitrag

- 65 KAI-OLAF MAIWALD
Asymmetrie und Identifikation in Eltern-Kind-Beziehungen
- 75 Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Unbequeme Erziehungstatsachen

NIKOLAUS FRANKE

Erziehen durch Erlauben? Schulische Sexualaufklärung als Einladung

Oevermann beschreibt zwischen Schule und Elternhaus ein reziprokes Beschuldungsverhältnis, nämlich das „Eltern an die Schule bzw. die Lehrer ihre eigenen sozialisatorischen Funktionen delegieren und diese für die Folgen ihres eigenen Versagens haftbar machen, wie umgekehrt die Schule bzw. die Lehrer die negativen Folgen ihrer pädagogischen Praxis den Eltern anlasten und darin sogar zuweilen mit den Kindern eine agierende Koalition zu bilden versuchen.“ (Oevermann 1996: 176)

Eine der besonders komplexen und kontroversen (Ent-)Mandatierungen stellt das Mit- und Gegeneinander von familialer und schulischer Sexualerziehung dar. Entsprechend hoch ist das anwaltliche Klageaufkommen seit den 60er Jahren (vgl. Hillgruber 2016; Hoffmann 2016; Müller 1992) und die Organisation zahlloser Elternproteste. Schulische Sexualaufklärung dürfte die einzige Unterrichtsreihe sein, in der Lehrkräfte durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts sowie der Vorschriften der Bundesländer verpflichtet sind, die Eltern vorab über „Ziele, Inhalte und Methoden zu informieren“ (Etschenberg 2000: 20). Das Bundesverfassungsgericht geht so weit, zu konstatieren, „dass die Sexualerziehung in der Schule in einem ganz besonderen Maße im Spannungsfeld zwischen dem Recht der Eltern aus Art. 6 Abs. 2 GG, dem Persönlichkeitsrecht des Kindes nach Art. 2 Abs. 1 GG und dem in Art. 7 Abs. 1 GG vorausgesetzten Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates steht“ (BVerfGE 47, 46 (75) – Sexualkundeunterricht, zit. nach Hillgruber 2016: 139). Der potentielle Konflikt soll in einem vagen, gleichgeordneten Charakter beider Erziehungsaufträge ruhiggestellt werden, wonach „die Schule sich nicht anmaßen darf, die Kinder in allem und jedem unterrichten zu wollen, weil sie sonst möglicherweise den Gesamterziehungsplan der Eltern unterlaufen würde“ (ebd.).

Auch aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive ließe sich eine paradoxe Situation vermuten. Sexualität spielt sowohl in Hinsicht auf den Niedergang als auch den Fortbestand einer Gesellschaft eine existentielle Rolle und trägt mittels Zivilisierungs- und Sublimierungsprozesse zur kulturellen und ökonomischen Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft bei. Weder Familie noch Schule scheinen jedoch geeignete Strukturorte einer kognitiven oder sinnlichen Initiation in die Welt des Sexuellen darzustellen. Durch das Inzesttabu (Mühlfeld 1977; Parsons 1964) und die Abwehr des Sexuellen in der ödipalen Triade ist parentales Handeln in der Tendenz *de-sexualisierend*. Die Schule wiederum gilt als „asexuelle Institution“ (Fürstenau 1964, Laut-

mann 2002: 427 zit. bei Hoffmann 2016: 123), die sich zudem mit allen Affekten und Themen der Sinnlichkeit schwer tut. Sexualität dürfte sich in ihrer gegenwärtigen Kulturgestalt nicht einfach in pädagogische Beziehungen integrieren lassen, ohne die Sexualität oder die pädagogische Beziehung umfassend zu verfehlen. Auch weil diese Beziehungen *strukturell* für Entgrenzungen, insbesondere sexueller Natur, gefährdet sind (Overmann 2010; Ricken 2012), wirken Tabus *de-sexualisierend* auf die Schüler-Pädagogen-Beziehungen. Schulische Sexualaufklärung scheint demnach eine ebenso bedeutsame, wie schwierige Ausgangslage zu haben, die sie zu einem verheißungsvollen Forschungsgegenstand für latente Sinngehalte unterrichtlicher Interaktionen macht.

Am Beginn der nachfolgenden Interpretation steht der Rückgriff des Lehrers auf eine anonym, schriftlich vorgebrachte Schülerfrage, die zu Beginn der Lerneinheit „Sexualkunde“ (im Fach Naturwissenschaften, Klasse 6, IGS, ländlicher Raum) notiert und beim Lehrer abgeben wurde.

Lehrer: *Und dementsprechend (5s) ist das hier »Lehrer zeigt auf die Schülerfrage auf dem Smartboard und liest sie vor« Wann passiert eine Erektion?*

Bevor wir die Auslegung des Lehrers rekonstruktiv erschließen, soll die Frage zunächst im Kontext ihres schriftlichen Stellens expliziert werden.

Frage eines anonymen Schülers: *Wann passiert eine Erektion?*

Hier ist es hilfreich, den Begriff „eine Erektion“ zunächst durch ein X zu ersetzen, um sich die möglichen Lesarten kontextfrei vor Augen zu führen.

„Wann passiert X“?

- (1) Bei Ereignissen, die völlig ohne das Zutun von menschlichen Handlungen geschehen, wird ein Sprecher in der Regel Formulierungen im Sinne *Wann kommt es zum Eisprung?* wählen.
- (2) Möglich ist, auf diese Weise nach den Gesetzmäßigkeiten hinter einem schicksalhaften Ereignis zu fragen: *Wann passiert eine Fehlgeburt? Wann passiert ein Auffahrunfall?*
- (3) Es ließe sich auch eine Person vorstellen, der über ein Naturschauspiel nachsinnt: *Wann passiert eine Mondfinsternis?*
- (4) Man könnte auch einen Menschen fragen, wann ihm etwas passiert: „Wann passiert ihnen ein Tobsuchtsanfall?“
- (5) Nicht wohlgeformt ist diese Aussage bei positiven Ereignissen: *Wann passiert Wirtschaftswachstum?* ließe sich eben so wenig formulieren wie *Wann passiert ein Lottogewinn?*

Wohlgeformt sind Fragen nach den Ursachen eines Widerfahrnis, welches durch konkrete Ursachen oder eine Kette von Ereignissen ausgelöst wird und negativ ist (2). Hinter der Fragestellung steht ein materialistisch-naturwissenschaftliches Weltbild. Aus diesem Weltbild kann sich auch das Nachsinnen über ein bemerkenswertes, je-

doch neutrales Ereignis (3) Sprache verschaffen. Dann ist der Ausdruck Resultat eines Nachdenkens über die regelgeleitete Welt.

Zwischenmenschlich kann die Frage „Wann passiert das?“ auch geäußert werden, wenn es um ein unbewusst ausgelöstes Fehlverhalten geht. Fragt bspw. ein Paartherapeut ein Paar, nach den konkreten Umständen eines Vorfalls häuslicher Gewalt (4), könnte es sich um einen Versuch handeln, das willkürliche, selbstverantwortete, willensbezogene zu tilgen, um bspw. Jähzorn in seine sequentielle Steigerung, seine Bestandteile und gesetzmäßigen Abfolgen zu zerlegen. So kann das übermächtige Geschehen einsichtig, verstehbar und womöglich steuerbar gemacht werden. Demnach steht das „passieren“ für ein unliebsames Geschehnis, welches einen Sprecher gefühlt überkommt.

Ein solches „Externalisieren“ kann eine Form des Selbstschutzes sein und stellt möglicherweise als *Versachlichung des Menschlichen* einen Versuch dar, die Gesichtswahrung, Würde, Selbsterkenntnis oder Kooperationsbereitschaft eines Gegenübers zu ermöglichen. Diese Leistung muss in der Regel eine andere Person erbringen als die, die sich dem Geschehen selbst ausgesetzt fühlt.

Bringen wir die Überlegungen zurück in den Kontext der ursprünglichen Formulierung und Frage des Schülers. Es wird deutlich: Eine Erektion ist in der Perspektive des Fragestellers aller Wahrscheinlichkeit kein positiv konnotiertes Ereignis, sondern hat eher den Charakter eines *Unfalls* oder *eines unkontrollierbaren Affektausbruchs*. Der Frage latenter Sinngehalt lautet demnach nicht: „Wie gelingt es mir, im Gegenüber oder bei mir eine Erektion zu bewirken?“ Es lassen sich stattdessen drei Lesarten der Fragestellung plausibilisieren: Es ist denkbar, dass eine Person, die mit Erektionen ebenso wenig persönliche Erfahrungen hat wie mit Mondfinsternissen, sich kontemplativ fragt: *Wann passiert so was eigentlich?* Dann wäre die Fragestellerin vermutlich eine Schülerin.

Die Formulierung ist genauso denkbar als negativ konnotiertes Widerfahrnis analog zu einem Unfall oder einem Muskelkrampf. So könnte bspw. ein Mädchen fragen, das bei ihrem Freund beim Küssen eine Erektion wahrgenommen hat, die sie eher überrascht, vielleicht auch irritiert oder gestört hat. Möglich ist auch, dass ein Junge das typische Phänomen einer unerwünschten Erektion in nicht sexuellen Kontexten beschäftigt.¹ Bisweilen erleben Jungen beim Aufstehen, im Freibad, auf einer Busfahrt oder an anderen nicht unbeobachteten und somit ungünstigen Orten eine Erektion, die nur selten durch *sexuell-erotische* Stimulation ausgelöst wird.

Lehrer: Wann passiert eine Erektion?

Wenn der Lehrer sich nun auf diese Frage bezieht, sie also über die Einleitung „und dementsprechend“ zum Gegenstand der nachfolgenden Betrachtungen macht, kann er sich aus Sicht des Fragestellers auf das allgemeine *neugierige Bildungsinteresse*, die *intime Erfahrung* zwischen zwei jungen Menschen oder auf das *Versteifen* des Gliedes

¹ https://www.lilli.ch/erektion_ejakulation_pubertaet (Zugriff am 24.10.2020)

in unpassenden Situationen beziehen. Zunächst ist davon auszugehen, dass auch er als Lehrer sich auf diese Bedeutungsgehalte bezieht, auch darum, weil es nun auf pragmatischer Ebene seine Funktion ist, die im anonymen Zettelkasten eingeworfenen Fragen anonym öffentlich zu machen.

Lehrer: *Wenn jemand erregt wird.*

Der Lehrer scheint in seiner Antwort das „Passieren“ in der Frage zu ignorieren. Stattdessen nimmt er die latente Bedeutung des Erotischen in den Fokus und beantwortet letztlich die Frage: „Wann erlebt man eine Erektion?“ Damit wählt er an dieser Stelle² nicht den Zugang über die *Versachlichung* und *Entpersonalisierung* des Sexuellen als ein *Etwas*, das aus biologisch-mechanischer Perspektive beschreibbar wäre.³

Es hat den Anschein, die Antwort wäre in ihrer Allgemeinheit weit weg von den jugendspezifischen Fragen, die als wahrscheinliche, latente Sinnstrukturen hinter der Fragestellung rekonstruiert wurden. Insbesondere die Situation des *Versteifens* als unerwünschte Erektion durch mechanische Reizung (enge Hosen, Schwimmbad, Busfahrt etc.), wird von der Lehrkraft nicht beantwortet. In Hinsicht auf die manifesten Motive zum Einsatz von Zettelkästen scheint ein „Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit“ (Wernet 2011: 3) auf: Neben der oberflächlichen Intention, den Schülern auf ihre Fragen anonym Rat und Bildung angedeihen zu lassen, gesellt sich eine latente Strebung, die diesen Dienst vereitelt. Entweder kann der Lehrer die Frage des Schülers nicht ganz begreifen oder ein latent wirksames Motiv führt ihn dazu, die Frage umzudeuten und in einer Pseudo-Antwort abzuspähen. Damit wird das wöglichst tatsächliche – aus einer Neugierde an der (sexuellen) Welt erwachsene Bildungsinteresse – desavouiert.

Lehrer: *Wodurch das passiert, ist (.) möglich.*⁴

Man würde erwarten, der nachfolgende Sprechakt dürfte das sehr Allgemeine der vorherigen Sequenz konkretisieren. Stattdessen erfährt sie eine zusätzliche Verallge-

² Vor der Sequenz tragen die Schüler die Ergebnisse eines Lückentextes zusammen, in dem die körperlichen Vorgänge während Erektion, Orgasmus und Samenerguss vermittelt werden. Insofern ist der Entschluss des Lehrers auch insofern plausibilisierbar, als er sich nach der biologisch-organischen Dimension der sinnlich-psychischen Dimension zuwenden will. Dieses Verhalten ist konkordant zu den Vorgaben einer *ganzheitlichen* Sexualerziehung: „Die Notwendigkeit, Kindern und Jugendlichen auch im Rahmen ihrer schulischen Erziehung Hilfestellungen für diesen Lernprozess anzubieten, ergibt sich vor allem dann, wenn von einem erweiterten Begriff menschlicher Sexualität ausgegangen wird.“ (Hilgers et al. 2004: 23) „Ganzheitlichkeit“ wird anhand von fünf Aspekten konkretisiert: Fruchtbarkeitsaspekt, Beziehungsaspekt, Lustaspekt, Identitätsaspekte und Kommunikationsaspekt.

³ Man denke an eine Antwort im Sinne von: „Eine Erektion passiert, wenn sich die Schwellkörper des Gliedes mit Blut füllen, sich der Penis aufrichtet und dann versteift.“

⁴ Die Betonung lag auf dem Wort *möglich*. Damit scheidet eine schnoddrige Lesart im folgenden Sinne aus:

Frage: Fahrt ihr am Wochenende zu euren Eltern?

Antwort: Ist möglich.

meinerung. Der Satz ist zudem unvollständig und lässt bei der Interpretation nur schwerlich zu, die Prinzipien der objektiven Hermeneutik sämtlich in Geltung zu halten (Wernet 2009: 21). Weder auf semantischer noch pragmatischer Ebene lässt sich ein kontrastierungsfähiger Sprechakt bilden. Die Interpretation muss daher zunächst nicht nur hypothetische, sondern auch spekulative Lesarten bilden. Besonders drei intendierte Varianten scheinen wahrscheinlich.

- (a) Wodurch das passiert, ist alles möglich.
- (b) Wodurch das passiert: Alles ist möglich.
- (c) Wodurch das passiert, ist unterschiedlich möglich.

Die Aussage ist in beiden erstgenannten Varianten nicht nur eine auf das Allgemeine abzielende, sondern auch eine normativ Entgrenzende und permissiv Erlaubende. Das verdeutlicht folgendes Gedankenexperiment:

Der reiche Onkel lädt den Neffen mit seinen Freunden anlässlich des Abiturs ein, die Ferien in seinem Sommerhaus zu verbringen. Bei der Schlüsselübergabe führt er sie herum und zeigt ihnen alles: „In den Pool könnt ihr auch Freunde mitnehmen. Von mir aus auch eure Freundinnen. Das Haus gehört euch, fühlt euch frei! *Alles ist möglich.*“

Damit würde die Aussage nicht nur eine thematische, sondern auch eine normative Weite herstellen. Es hätte den Anschein, der Lehrer verliesse die Sphäre der *Sexualbildung* und beträte die Sphäre der *Sexualerziehung* – und zwar in einer permissiv-erlaubenden Weise.

In der dritten Variante (c) trüge der Lehrer das anthropologische Datum der Varianz menschlicher Erregbarkeit ohne Emphase vor, allerdings auch mit dem Beigeschmack eines nichtssagenden Allgemeinplatzes.

Lehrer: *Ist total unterschiedlich.*

Erneut findet sich die verallgemeinernde, weitende Rede. Dabei fällt auf, dass die Aussage zwar wohlgeformt, aber fachlich unpräzise und damit tendenziell auch als Bildungsinhalt wenig hilfreich ist. Der Sprechakt lässt offen, ob der Sprecher über eine Vielgestaltigkeit in sich oder in der Welt spricht.

In einer Schulung für Vertriebler spricht der Referent: „*Wie man bei einem Kunden ein Bedürfnis wecken kann, ist total unterschiedlich.*“

Das stellt eine rhetorisch pfiffige Konstruktion dar: Es wird von einem Variantenreichtum in der Welt berichtet (Verkaufsstrategien an sich), die zugleich aber auch Kompetenzen oder Kenntnisse des Sprechers sein könnten (erfolgreiche Verkaufsstrategien, die der Referent beherrscht). Das ist insofern bemerkenswert, weil einem sol-

chen Referenten auch eindeutige Alternativen zur Verfügung gestanden hätten, jeweils das eine ohne das andere auszusagen.⁵

Überträgt man die Überlegungen auf den Sprechakt des Lehrers, fällt auf, dass auch bei seiner Rede eine präzise Abgrenzung zwischen *Welt* und *Selbst* nicht möglich ist. Man weiß nicht, ob er über die Menschheit an sich spricht und damit auch die Situationen, in denen die Schüler potentiell erregt werden könnten *oder* über die vielen Möglichkeiten, wie er selbst Erregung verspürt. Im Zweifelsfall bleibt aber analog zum Beispiel des Referenten hängen: Der Lehrer kennt sich wahrhaft aus. Er weiß genau, wie es zur Erregung kommen kann und das ist sehr vielseitig möglich. Als Fallstrukturhypothese der Rekonstruktion ließe sich formulieren: Die Rede des Lehrers verbindet mehrere Ebenen miteinander, ohne sich auf eine von ihnen festzulegen: Einerseits fungiert sie als erotisches Selbstlob, zugleich stellt sie eine Begeisterung für die Welt der Erotik dar. Die Rede macht Mut, diese erotische Welt zu betreten. Gegenüber anderen sexuellen Präferenzen und Erkundungsformen formuliert er damit zugleich einen Aufruf zur *Zurückhaltung mit Wertungen*.

Indem sich bereits jetzt in mehreren Sprechakten die Figur des *Sprechens über Sexualität* aus einer möglichst allgemeinen, von der realen Situation der Schülerinnen und Schüler recht weit entfernten⁶, eher der Erwachsenen-Welt zugehörigen Sphäre zuordnet, zeigt sich der Lehrer „fachkundig und lebenserfahren“ (Etschenberg 2013: 167). Das gelingt diesem Lehrer geschickt zu verbergen, indem er allgemein und offen zugleich spricht.

Dieses doppeldeutige, zugleich persönliche und allgemeine Sprechen, das letztlich auf konkrete Aussagen verzichtet, folgt womöglich auch einem gesellschaftlichen Auftrag sexueller Sprecherziehung. Denn auch das gesellschaftliche Sprechen über Sexualität unterliegt Regeln (Benkel 2010: 23), die Verbales, Nonverbales und Schweigen miteinander in Bezug setzen. Sexualität wird von einem Mysterium umgeben, das sie auch konstituiert (Durkheim 1911; Schelsky 1983). Mysterium und Tabu verbannen jedoch Sexualität nicht aus dem modernen, öffentlichen Sprachraum. Denn ungezwungene, sexualbezogene Kommunikation als *Sprechen über Sexualität* weist als eine Art Sprachhabitus einen Sprecher als postadoleszent, gesellschaftlich aner kennenswert und nicht selten als avantgardistisch aus:

„Dabei komme dem eigentlichen Wahrheitsgehalt des Sprechens *keine* zentrale Rolle zu, sondern ausschließlich die Tatsache, dass das Individuum über Sexualität „frei“ sprechen könne“ (Hoffmann 2016: 61 in Bezugnahme auf Benkel 2010, Herv. i. Original).

⁵ „Es gibt ganz unterschiedliche Strategien, die von sehr erfolgreichen Verkäufern angewendet werden.“, wäre ein Beispiel für eine Rede über die Variantenvielfalt in der Welt. „Ich kann euch gar nicht sagen, was die beste Verkaufsstrategie ist. Ich wende selbst ganz Verschiedene an.“ träfe hingegen eine Aussage über die Vielfalt im Selbst.

⁶ Der Anteil der Schüler, die in der 6. Klasse bereits Geschlechtsverkehr hatten, lag 2009 bei 2% (Jungen) bzw. 3% (Mädchen). (<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/6728/umfrage/jugendliche-die-bereits-geschlechtsverkehr-hatten/> (24.10.2020))

Dabei konstituiert sich diese „redselige Tabuierung“ (ebd.) durch eine zwar ungezwungen offene Kommunikation über Sexualität, die dennoch darauf verzichtet, „in die Privatsphäre des anderen vorzudringen“ (ebd.) oder eigene Erfahrungen öffentlich zu machen.

Der Lehrer wird zu einer Folie des gesellschaftlich erwarteten, *offenen Sprechhabitus*. Auf diese Weise verbindet sich ein weiteres Motiv: Indem er zu einem „Repräsentanten des gesellschaftlich Allgemeinen“ (Wenzl 2018: 3) wird, tritt er auch als ein Repräsentant der Erwachsenenwelt auf. Er macht sich zu einer Sozialisationsfolie des *bedeutungs- und inhaltsarmen*, aber *sexuell frei sprechenden* modernen, postadoleszenten Menschen.

Diese spezifische Fallstrukturhypothese birgt ein erhebliches Potential allgemeiner Strukturprobleme: Adorno modelliert den Lehrer als geschlechtsloses, „aus der erotischen Sphäre tendenziell ausgeschlossenes Wesen“ (Adorno 1977: 664). Zugleich weist Prange „das Zeigen“ als „die Grundform des Erziehens“ aus (Prange 2014: 43). Will der Lehrer sich nicht auf eine wissenschaftliche Haltung zurückziehen, sondern Sexualerziehung wie seitens der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hilgers et al. 2004) gefordert *ganzheitlich* unterrichten, muss er entweder seine *Geschlechtslosigkeit* aufgeben oder er kann nichts „zeigen“. Denn sobald er etwas „zeigt“ – von Medieneinsatz einmal abgesehen – gibt er auch etwas über sich als Sexualwesen preis. Diese paradoxe, bildungsprogrammatische Beauftragung ließe sich mit Wernet als sexualkundlicher „Problemerzeugungshabitus“ (Wernet 2008:15) formulieren, der Widersprüche evoziert, statt sie zu lösen oder zu vermeiden.

Lehrer: *Und deswegen gibt es darauf keine ganz eindeutige Frage.*

Es handelt sich um eine offensichtliche Fehlleistung des Lehrers. Auf einer manifesten Ebene, ließe sich argumentieren, wollte der Lehrers aussagen, es gäbe auf die Frage, wodurch man erregt wird bzw. wann eine Erektion passiert, keine *eindeutige Antwort*. In der Regel verbindet man mit dieser Formulierung ein Bedauern, weil man selbst oder das Gegenüber eine eindeutige Antwort erhofft hatte. Dieses Bedauern findet sich auch hier: Allerdings ist der Grund nicht der Mangel einer Antwort. Es gibt darauf keine *eindeutige Frage*. Der Lehrer scheint zu bedauern, dass kein Schüler das gefragt hat, was aus Sicht des Lehrers hätte gefragt werden sollen. Insofern sehen wir einen Lehrer, der eine „ungefragte Frage konsequenzlos zu beantworten“ sucht (Adorno 1959: 186). Die Fehlleistung des Lehrers reproduziert die oben skizzierte Struktur der Rekonstruktion, wonach er auf die eigentliche Frage und Lebenssituation der Schüler nicht eingeht. Weil er stattdessen über eine allgemeine, polymorph-plastische und partnerbezogene Sexualität aus der Perspektive der Erwachsenen spricht, bedauert er das Fehlen der erwachsenweltlich angemessenen Frage. Das Bedauern ist auch insofern schlüssig, als er die gesamte Lerneinheit auf den Fragen der Schüler aufgebaut hatte und insofern Methode, mandatierte Agentur (Alisch et al. 2004: 53) und geplante Inhalte nicht recht zusammenpassen wollen.

Lehrer: *Bilder, Gerüche, Berührungen.*

Immer deutlicher führt der Lehrer das Thema auf die sinnliche Seite der Erotik und damit weg von Lesarten einer störenden Stimulation bspw. durch eine zu enge Jeans – deren Reibung man kaum als *Berührung* bezeichnen würde. Die Art der Sprache ist auffallend erwachsen. Ein solcher Sprecher richtet sich nicht an Kinder bzw. spricht mit ihnen so, als wären sie bereits sexuell erfahren und rezeptiv für mehrperspektivische sexualbezogene Kommunikation. Diese Praxis erinnert an die latente „Sinnstruktur der frühkindlichen sozialisatorischen Interaktion“ (Oevermann bei Garz und Raven 2015: 69): Eltern kommunizieren mit ihren Kindern bereits so, als könnten diese auf semiotischer Ebene zeichenvolle Handlungen in ihrer Bedeutung verstehen. Durch dieses „Als-Ob-Handeln“ legen die Eltern latente Bedeutungsstrukturen an, die später mit subjektivem Sinn angereichert werden (Ebd.). Damit verstärkt sich eine Lesart, wonach wir es mit einem Symptom schwindender Generationengrenzen zu tun haben. (In anderen Varianten begegnet Forschern eine Fallstruktur, in der ein Lehrer durch adoleszentes Verhalten in den juvenilen Raum eindringt (Oldendörp 2017). Im hier vorliegenden Fall findet sich ein Herauslösen aus der noch infantilen Lebensphase der „Vorpubertät“ in die erwachsene Welt der Postadoleszenz ohne kommunikative Reziprozität.⁷)

Erneut findet sich auch die doppeldeutige Rede der Sprecherposition: *Bilder, Gerüche, Berührungen* sprechen einerseits in die allgemeine Weite, können andererseits persönliche Stimuli beschreiben.⁸ Dabei hätten ohne Not Alternativen zur Verfügung gestanden, die eine allgemeine und unpersönliche Rede ermöglicht hätten: *Manche Menschen werden durch Bilder erregt. Andere durch Berührungen. Und manche erregen Gerüche.*

Lehrer: *Ich werde berührt. Ich berühre andere.*

Die *sinnliche* Bedeutungsebene – gesteigert durch die lyrische Figur der Rede – setzt sich fort. Das zeigt folgendes Gedankenexperiment:

Eine esoterische Tanzgruppe hat ein Image-Video erstellt: *Beim Miruna-Tantra-Wochenende lassen wir den Alltag hinter uns – durch tantrische Übungen, Energiearbeit und Sinnlichkeit. Wir werden berührt. Wir berühren andere.*

Der Aspekt der *Werbung* ist offensichtlich. Dabei fällt auf, dass die Rede sich von der allgemeinen Schilderung, was Menschen generell erregt, noch eine Nuance weiter als

⁷ Darin würde sich eine Variante von Entgrenzungen markieren lassen, die aller Voraussicht nicht in der Fallstrukturgesetzlichkeit des Lehrers begründet liegt, sondern auf einer höheren Aggregierungsebene der Gesellschaft oder des Bildungssystems, in deren Auftrag der Lehrer (unbewusst) agiert.

⁸ Das zeigt das folgende Szenario recht deutlich: Auf die Frage eines Psychotherapeuten: „Herr Müller, sie haben mir von ihren Ängsten berichtet. Können sie mir sagen, was diese Ängste auslöst?“, könnte Herr Müller wohlgeformt antworten: „Ist total unterschiedlich. Bilder, Gerüche, Berührungen.“

Insofern ist die Selbstoffenbarung in der Art der Rede zumindest wohlgeformt möglich.

die o.g. Rekonstruktionen entfernt: War die Lesart einer individuellen Selbstoffenbarung bisher lediglich möglich, wird sie nun evident. Auch hier hätten distanziertere Formulierungen bereitgestanden: *Man wird berührt. Oder man berührt andere.* Der Lehrer betritt als sexualkundiger Mensch, als Sexual-Profi die Bühne des Unterrichts. Das ist auch aus Sicht der naturwissenschaftlichen Fachkulturforschung (Meister et al. 2020) nur plausibel: Von einem Lehrer mit mehrjähriger Berufserfahrung wird man besonders im Fach Naturwissenschaften erwarten, seine Wissensformen dürften sich vom *Novizen-Wissen* zum *Experten-Wissen* aggregiert und habituiert haben – zumindest aus der Perspektive der Schüler. Ebenso wie derselbe Lehrer sich im Fach Chemie als kundiger *Kenner von Laboren* oder in Physik als versierter *Praktiker beim Aufbau von Stromkreisen* Geltung verschafft hat, muss man als Schüler davon ausgehen, „spiegelt“ sein sexualkundliches Repertoire mannigfaltige „Kontexte der Anwendung“ wieder (Schween und Lindenstruth 2020: 173). Doch was ihm bei anderen Themen Grund zu Anerkennung ist, wird beim Thema Sexualität eine grenzwertige Selbstoffenbarung. Die Alternativen wären ebenso problemereuzend: Sich als Fragender bzw. als Novize zu inszenieren oder aber die Rolle des *geschlechtslos Kastrierten* (Adorno 1977: 665) aufrechtzuerhalten.

Bemerkenswert ist, dass die Schüler in dieser recht langen Rede des Lehrers zurückhaltend bleiben. Nicht mal ein Kichern ist zu hören.

Lehrer: *Alles möglich!*

Auf manifester Ebene bestätigt der Sprechakt die Rekonstruktionen der latenten und teils sprachlich getilgten Aussagen. Die Formulierung selbst ist für schulische Bildungsgehalte äußerst ungewöhnlich. In der Regel ist gerade nicht „alles möglich“. Das betrifft sowohl das in der Schule vermittelte, curricular vorgegebene und objektiv abfragbare Wissen. Es betrifft aber auch die Struktur der Schule, die Enge ihres Lehrplans und die Rollen der gemeinsam Lernenden.

Nüchtern betrachtet, machen Sprecher dieser Worte in der Regel ein Angebot.

Man denke bspw. an Kontexte, in denen ein Käufer einen Neuwagen beim Autohändler individuell zusammenstellt. Auf einen Zusatzwunsch könnte der Autokäufer wohlgeformt erwidern: *Alles möglich.*

Bezogen auf den Unterricht, macht der Lehrer den Schülern ein Angebot und bei diesem sind den Angesprochenen *keine Grenzen gesteckt. Es gibt nichts, was undenkbar ist.* Deutlicher als bisher rollt der Lehrer damit den Schülern einen roten Teppich aus. Mindestens *erlaubt* er Sexualität. Bedenkt man den Kontext von Sexualaufklärung und die einleitend eingebrachte Frage, wann eine Erektion passiert, hat diese doppeldeutige Einladung ins *sexuelle Schlaraffenland* eine übergreifige Konnotation: Die initial gestellte Frage mit ihrer wahrscheinlichen Intention wurde subtil in einen anderen, womöglich sogar widersprüchlichen Kontext überführt.

Das erscheint erklärungsbedürftig. Wie ist diese Entschließung schultheoretisch zu plausibilisieren?

Helmut Fend (Fend 2012) spricht in Anlehnung an Parsons und Schelsky von der dreifachen Reproduktionsfunktion von Schule: Neben der Reproduktion von Wissen und Fertigkeiten (*Qualifikationsfunktion*) und der Reproduktion der Sozialstruktur (*Selektionsfunktion*) ist in der Schule die „Reproduktion von solchen Normen, Werten und Interpretationsmustern institutionalisiert, die zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen.“ (*Integrationsfunktion*) (ebd. 163). Diese drei Funktionen bestimmen die Struktur von Schule und Unterricht. Diese Struktur und der damit verbundene „heimliche Lehrplan“ (Giroux und Purpel 1983) wiederum lenken die Art der Sozialisation, welche die Schule im Sozialisanden bewirkt – auch abseits von aller fachlichen Bildung.

Die Schule leistet ihre Sozialisationsfunktion ab der Sekundarstufe im Hinblick auf die universalistisch-spezifische Rollenorientierung nicht in Form eines geschmeidigen Übergangs vom Elternhaus in die „gesellschaftlich-erwachsenenweltlichen Strukturen“ der Gesellschaft, sondern bildet deren gesteigerte, „purifizierte“ Gestalt (Wernet 2003: 96). Als Agent der Gesellschaft kommt der Lehrer hier der sexualbezogenen *Integrationsfunktion* der Schule nach. Eine der Möglichkeiten der Integration lautet *Befreiung der Sexualität*, und zwar indem Sexualität „eingefangen“ oder „mit schmunzelnder Nachsicht zugelassen“ (Adorno 2003: 535)⁹ wird.

Damit ist eine normative Erziehungsdimension verbunden, die über sexualkundliche Bildungsziele hinausweist: Mit einem Appell zu sexueller Aktivität geht auch ein Aufruf zum *Verzicht auf Verzicht* einher. Zum anderen folgt: Wenn alles sexuell empirisch möglich ist, könnte dies auf normativer Ebene sexualbezogenen Abwertungen Tür und Tor öffnen. Die Schule fördert zwecks Sicherung von der Stabilität der Gesellschaft neben einer *Leistungsorientierung* und *Beschäftigungsbereitschaft* die Ausprägung weiterer Haltungen, die dem sozialen Frieden dienen und die gesellschaftliche Kohäsion fördern. Dazu gehört in der sexualpermissiven, individualisierten Kultur die Fähigkeit zur Toleranz gegenüber den sexuellen Wünschen und Ausdrucksformen anderer Personen. Denn jede Form der Abwertung, Ungleichbehandlung, Schikane oder gar Verfolgung einer unvertrauten Lebensweise wäre geeignet, das gesellschaftliche Miteinander zu vergiften.

Möglicherweise gilt der von Wernet empirisch belegte purifizierte Charakter schulisch verorteter Sozialisation in Richtung der *Leistungsachse* bzw. bei Thomas Wenzl in Richtung der „*berufsförmigen geistigen Haltung*“ (Wenzl 2014: 41) auch für die Sexualität: Der Sozialisation eines entsublimierten, *erregungsbereiten Grundverlangens*

⁹ Vgl. das Konzept der „Repressiven Entsublimierung“ (Dahmer 1977).

und zugleich einer *sexualnormativen Anpassungsbereitschaft*.¹⁰ Diesen Aspekt bringt die Schule als Appell zu sexueller Aktivität und sexualmoralischer Toleranz ebenso in gesteigerter Weise zur Anwendung wie die anderen Geneigtheiten, deren transgenerationale Weitergabe ihr Mandat umschließt (Fleiß, Leistungsorientierung, Beruflichkeit, ökologische Nachhaltigkeit etc.). Und dazu gehört womöglich auch die erlaubende Botschaft des Lehrers: Ebenso wenig, wie es einem Menschen zusteht, eine bestimmte Sexualpräferenz zu problematisieren oder durch affektive Reaktionen abzuwerten, steht es einem Erwachsenen zu, Kindern sexuellen Genuss abzusprechen. Demnach übernehme der Lehrer die Rolle des permissiven Onkels, der den Kindern – die Eltern sind ja nicht da – sexualaffirmative Erlaubnisse erteilt und Ermöglichtungen bereitstellt: Sexuell ist alles möglich.

Lehrer: *Und vom Prinzip her, da funktionie# äh niert das äh das Prinzip: Ausprobieren!*

Dieser Sprechakt soll in seinen Sinnstrukturen lexikalisch rekonstruiert werden.

... *Und vom Prinzip her* ...: In der Regel wird *Vom Prinzip her* als bedeutungslose Floskel gebraucht. Sehr häufig tritt sie mit der Botschaft auf, dass etwas ganz einfach ist.

Und vom Prinzip her war` s ganz einfach: Einfach die beiden Schrauben raus und das Gehäuse öffnen.

... *da funktioniert das Prinzip* ...: Wenn etwas *nach einem Prinzip* funktioniert, orientiert sich ein Sprecher an einem mechanistisch-instrumentellen Weltbild, wonach etwas nach einem bestimmten Kausalmodell erklärt werden kann. Dieses Kausalmodell wird hier in Stellung gebracht, um es sich zunutze zu machen. Das gilt auch für (zwischen-)menschliche Phänomene. Dort sind sie oft mit einer Anwendungsempfehlung zur Lösung von Problemen verbunden.

Und bei einer Verbitterungsstörung, da funktioniert das Prinzip: Vergebung!

Überträgt man diese Vorüberlegungen auf den Sprechakt, entdeckt man in der Rede des Lehrers einerseits eine Anwendungsempfehlung und andererseits eine Absenkung der Respektschwelle durch eine Floskel. Demnach überführt der Lehrer die von dem Schüler gestellte Frage nun in ein völlig anderes Terrain und beantwortet eine Frage,

¹⁰ Tatsächlich schmiegt sich diese Deutung an die Einbettung der Schule auf einer makrosoziologischen Ebene an. Wernet modelliert den Lehrer als „Agenten des unpersönlichen Leistungsuniversalismus“ (Wernet 2005: 140). In Hinsicht auf die Denkfigur der *repressiven Entsublimierung* gehört es im Haus derselben Gesellschaft zum guten Ton, sich durch Partizipation eines „healthy sex life“ (Dahmer 1977, S. 69) von den Strapazen des arbeitsteiligen Alltags zu erholen. Auf einer theoretischen Ebene kann man sich den Lehrer zugleich als Sozialisationsagent dieses sexual- und lustfreundlichen lifestyles modellieren. Dann ist er gleichermaßen Verkünder eines leistungsbezogenen Arbeitsethik (Wenzl 2014) als auch ein Vorbote der diesbezüglich entlastend wirkenden „Ventilsitten“ (Vierkandt nach Schelsky 1955: 42). Der Lehrer tut gut daran, beide Rollen auseinanderzuhalten, indem er bspw. die mündliche Benotung in der gesamten Reihe aussetzt.

die mit Sicherheit nicht gestellt wurde. Denn jene Aussage „Da funktioniert das Prinzip Ausprobieren!“ wäre als Antwort auf die Frage: „Wie kann ich eine Erektion bekommen?“ passend. Eine solche handlungsorientierte Frage ist ebenso unpassend, wie in den meisten Fällen unnötig.¹¹

Auch dieser Sprechakt ist doppelten Sinns: Er kann einerseits bedeuten, man müsse selbst ausprobieren, wie man eine Erektion bekommt. Andererseits kann er auch bedeuten, man müsse ausprobieren, was dem anderen in einer Weise gefällt, sodass er eine Erektion bekommt bzw. ihm eine Erektion *passiert*. Mal schicke ich ihm ein Bild von mir (*Bilder*), mal halte ich ihm ein paar Duftstoffe vor die Nase (*Gerüche*), mal lasse ich ihn mich berühren oder berühre den anderen (*Berührungen*). Lässt man zudem die vormals latente Selbstoffenbarung des Lehrers als Lesart stehen, gäbe er damit auch Auskunft, dass *bei ihm* das Prinzip ausprobieren geholfen hat, um zu wissen, wie er eine Erektion bekommt. Zumindest lässt sich eine lexikalisch wohlgeformte Geschichte gedankenexperimentell erzählen, wonach ein Youtuber in einem Do-it-yourself-Kanal berichtet: *Vom Prinzip her, da funktioniert das Prinzip: Ausprobieren. Ich war lang unsicher. Heute weiß ich, wie ich 'ne Erektion bekomme.*

In Hinsicht auf die ursprüngliche Rekonstruktion der plausiblen Sinnstrukturen der „Wann passiert eine Erektion?“-Frage ist das sogar eine ausgesprochene Verdrehung der wahrscheinlichen Intention des Fragestellers. Dabei erfährt die bisherige Figur der Rede, die Grenzen weitet und sexualrepressive Tabus mit Permissivität beantwortet, eine weitere Steigerung: Eine Ermutigung zum Entdecken der sinnlichen Seite der Sexualität. Damit ist eine weitere Schwelle der bisher latent vorgenommenen Ausweitungen der Frage übertreten.

André: »halbleise« Ui! »Schülerinnen und Schüler lachen.«

André unterbricht als erster die recht lange Erklärung des Lehrers, wenn auch nur auf eine halblaute Weise. Dabei wählt André eine Interjektion: Mit halblautem *Ui* wird eine Peinlichkeit oder ein Versehen markiert. Urheber der Peinlichkeit war in der Regel nicht derjenige, der *Ui* sagt. Vergreift sich beispielsweise ein Gast im Ton gegenüber dem Gastgeber, drückt das *Ui* eines der Anwesenden sowohl das Markieren einer Hierarchie- bzw. Rollenverfehlung als auch ein Erstaunen darüber aus. In der Regel wird man dieses *Ui* für sich behalten: Man wird es „sich gedanklich sagen“, lautlos mit den Lippen formen oder maximal dem Nachbarn zuflüstern.

Dies tut André nicht. Er spricht es laut genug aus, dass es für alle hörbar ist. Indem André eine Sprachoperation wählt, die dieses *Ui* in die Klassenöffentlichkeit hinein kommuniziert, bringt er sich elegant vor der Schülerschaft in Stellung. Zudem weist er den Lehrer auf eine Rolleninadäquanz hin, ohne dies klar benennen zu müssen. Dabei kann er sich einer Rüge gegenüber immun wissen, denn das *Ui* drückt in der

¹¹ Eine Ausnahme stellen sexuelle Funktionsstörungen dar, die (in Ermangelung eines sexualtherapeutischen Arbeitsbündnisses) als Sphäre von Sexualberatung und Therapie sicherlich nicht zum Themenfeld schulischer Sexualkunde gehören.

Regel ja nur ein inneres Erleben, oft ein überraschtes Erstaunen aus oder ist maximal an den Banknachbarn gerichtet. Der Lehrer wird somit auf eine Weise korrigiert, die es ihm ermöglicht, zugleich sein Gesicht zu wahren. Der Schüler tritt nicht in die Arena mit ihm. Schultheoretisch gelingt André ein bemerkenswertes Manöver: Der unterrichtliche Handlungsrahmen wurde durch die ausweitende, sexualpermissive Interpretation der Schülerfrage seitens des Lehrers entgrenzt. Durch das *Ui* handelt André entlang eines Modus, den Andreas Wernet als pädagogische Permissivität konkordant zur Lehrerrolle benannt hat. In diesem Fall markiert jedoch kein Lehrer, sondern André als Träger der Schülerrolle die Übergriffigkeit und stellt ihre Situationsunangemessenheit adäquat heraus. Auf die Entgrenzung des Lehrers reagiert er nicht mit Gegenentgrenzung, persönlicher Adressierung oder durch Einlassen auf ein „Zuviel“ an Nähe. Indem er seine Schülerrolle aufrechterhält, gibt er dem Lehrer einen Hinweis in Richtung Restitution des unterrichtlichen Handlungsrahmens.

Maik: Äh, ne.

Damit hat André auch Affekten der anderen Mitschüler eine verbale Schneise geschlagen. Wann würde man „Äh, ne“ sagen?

In einer WG von drei Studentinnen wurde ein viertes Zimmer als Gemeinschaftszimmer erhalten. Nun kommt Dolores auf die Idee, dass in dieses vierte Zimmer doch vielleicht ihr neuer Freund einziehen könnte. Mona erwidert: *Äh, ne*.

Tatsächlich wird „Äh, ne“ in der Regel dann als Sprachoperation gewählt, wenn eine *Idee* oder ein *Vorschlag* abgelehnt wird, den man in besonderer Weise als unpassend, unverschämt oder töricht erachtet. Latent steht die Bemerkung im Raum: *Bist du doof?* In der Regel wird „Äh, ne“ nur dann gewählt, wenn man selbst derjenige war, an den sich der Vorschlag gerichtet hat. Bereits gegenüber Freunden oder anderen reziproken Beziehungen würde man sich einer Zurückweisung in der lieblosen Formulierung „Äh, ne“ enthalten. Erst recht undenkbar ist, einem Menschen, der einen höheren Status als man selbst hat – bspw. gegenüber einem Vorgesetzten – in dieser Weise zu sprechen. In der Regel würde die Formulierung dann gewählt, wenn ein jüngerer oder leicht lästiger Mensch einem auf die Nerven geht und zudem andere anwesend sind, vor denen die Abwertung der zurückgewiesenen Person imponiert oder vergemeinschaftet.

Demnach hört auch Maik in der Erklärung des Lehrers eine Aufforderung, wodurch sich die bisherige Lesart reproduziert: Des Lehrers *Ausprobieren* wird nicht als Indikativ, sondern als Imperativ verstanden und als unverschämt oder töricht wahrgenommen und als Dummheit aus höherem Status sprachlich markiert. Erneut drückt sich die Umkehr einer Hierarchie aus.

Lehrer: *Allerdings. Ausprobieren. (.) Ähm. »Schüler kichern beklommen.«*

Der Sprechakt ist nicht eindeutig explizierbar, da nicht klar ist, ob er unterbrochen wird oder abgeschlossen ist.

- (a) Allerdings. Ausprobieren ... ähm ... sollte man Sexualität nur, wenn man wirklich will.
 (b) Allerdings. Ausprobieren! Ähm ...

In beiden Varianten würden die elegant vorgebrachten Einwürfe der Schüler André und Maik vom Lehrer als Widerständigkeit wahrgenommen. Er wählt nicht den Weg, sich darauf zurückzuziehen, dass er allgemein gesprochen habe und er überhört die Einwände nicht. Diese Korrekturen hätte ihm den Boden für eine Rückbesinnung auf den unterrichtlichen Handlungsrahmen geebnet. Der Lehrer wählt eine andere Option. Er bekräftigt seinen Appell, ohne ihn in Richtung der Entgrenzung zu verstärken oder auf persönlicher Ebene sexualappellativ zurückzurudern.

In der ersten Form (a) lässt sich der Sprechakt kaum interpretieren, da sein Fortgang unklar ist. Es muss offenbleiben, worin diese Einschränkung hätte bestehen sollen.

In der zweiten Form (b) des Gebrauchs stellt das „*allerdings*“ eine Bekräftigung ohne Plausibilisierung dar. Sie wird nicht durch *kommunikative* oder *argumentative*, sondern *askriptive* Macht begründet, wie folgende Gedankenexperimente zeigen.

- (1) Die Ausbilder im Grundwehrdienst lässt antreten.

Ausbilder: *Heute marschieren wir mit Gepäck unter Schlechtwetterbedingungen. Volle Montur, komplette Einsatzrüstung. Fertigmachen!*

Gefreiter Schaffrath: *Volle Einsatzrüstung?*

Ausbilder: *Allerdings. Abmarsch in 30 Minuten.*

- (2) 21 Uhr kommt der Vater ins Kinderzimmer.

Vater: *So, Bettgezeit. Kommt Zähneputzen! Heute geht es ohne Geschichte ins Bett!*

Tochter: *Was?*

Vater: *Allerdings! Ab mit euch!*

Der Lehrer begründet seinen Appell einfach damit, dass er der Lehrer ist. Insofern wird seine Aussage vom nachfolgenden, überlegendem, zögerlichen *ähm* konterkariert und führt zu *Kichern*. Dieses *ähem* könnte eine Hemmung markieren. Denn die Begründungsformel *allerdings* läuft auf einen Modus des „Ihr tut, was ich sage“ hinaus. Sie rekurriert auf einen totalen Zugriff eines Sprechers auf das zur Verrichtung verordnete Handeln. Heteronomie weist Andreas Wernet – wenn überhaupt – der Sphäre des „schulischen Prüfungswesens“ (Wernet 2003: 132) zu.

Der Lehrer scheint zu ahnen, dass er mit der Begründungsfolie des „*allerdings ausprobieren!*“ außerhalb des von seiner Berufsrolle abgesicherten (und auch außerhalb des sich zusätzlich gegebenen) Mandats bewegt: Einem auf *sexuelles Exerzieren abzielenden Sergeant*. Dies irritiert ihn selbst, weswegen er zögert und beginnt, innezuhalten.

Das *ähm* kann auch als Hinweis auf ein beabsichtigtes einschränkendes Fortführen des Appells verstanden werden (a). Die anschließenden Rekonstruktionen der Schü-

lerreaktionen legt nahe, dass zumindest diese den Sprechakt als askriptiv begründeten Imperativ (b) gehört haben.

Tino: »leise« Was?¹²

Janina: »leise« *Im Leben nicht*

Der Terminus *Im Leben nicht* erschließt sich nicht auf seiner semantischen, sondern seiner pragmatischen Ebene. Offensichtlich wird Janina nicht für die Zeit ihres Lebens ausschließen, sexuelle Handlungen auszuprobieren. Vielmehr stellt *Im Leben nicht* auf pragmatischer Ebene eine deutliche Zurückweisung dar.

Man stelle sich zwei Jungen beim Tauschen von Pokémon-Sammelkarten vor:

Tony: *Gibst du mir Glurak wenn ich dir Schillok gebe?*

Sven: *Im Leben nicht*

Damit ist durchaus nicht gesagt, dass Sven *im Leben nicht* Glurak vertauschen würde, er würde ihn aber im Leben nicht *allein* gegen Schillok tauschen. Es käme auf ein besseres Angebot an.

Demnach weist Janina zwar *einen konkreten Vorschlag* drastisch zurück, aber nicht *alle* Vorschläge, womit sich erneut die Lesart, der Lehrer mache einen Vorschlag, reproduziert.

Zu Beginn steht Romantik nicht im Dienst, „Beziehungsfragen, sondern Identitätsfragen“ zu klären (Brown 1999: 302). Dabei kann die Forschung zu frühen romantischen Beziehungen Phasen dokumentieren (Ebd.): Zunächst verbleibt man in der gleichgeschlechtlichen Gruppe und bahnt in der Regel keine Beziehungen zum Gegengeschlecht an. Koitale Aktivität bei Jugendlichen unter 14 Jahren stellt eine absolute Ausnahme dar (Brown 1999). In der Regel verbleiben Jugendliche solange in der homosozialen Peergroup, bis die jeweiligen „Gruppenanführer“ die Phase gegengeschlechtlicher Anbahnung eröffnen. Diese Gruppenanführer sind üblicherweise „the most heterosocial advanced boys and girls“ (Brown 1999: 305). Indem der Lehrer sich nun zu demjenigen erklärt, der die gegengeschlechtliche Anbahnung einleitet, wirkt er aus seiner Sicht auf die Jugendlichen „*ver-erwachsne*nd“, aus der Sicht der Schüler sich selbst „*ver-jugendliche*nd“ – und zwar als deren „sexuell erfahrenster Anführer“. Insofern ist es vermutlich auch kein Zufall, dass sich gerade André und Janina berufen fühlen, diesem Zugriff auf ihre leitende Funktion einen Riegel vorzuschieben: Beobachterimpressionen legen nahe, in beiden die sowohl körperlich, seelisch, homo- als auch heterosozial fortschrittlichsten Schüler wahrzunehmen. Wenn nun Janina dem Lehrer „*Im Leben nicht*“ erwidert, verneint sie zwar seine konkrete Offerte, spricht aber auch in den klassenöffentlichen Raum, dass es nicht die

¹² Dieser Interakt wurde in einer Feininterpretation sinnstrukturell als *Lächerlichmachen* des Lehrers rekonstruiert. Als überzogen artikuliertes Unverständnis dient es zudem dem *impression management* vor den Mitschülern. Auf ein Ausweisen der hermeneutischen Operationen wird an dieser Stelle zum Zweck des Leseflusses verzichtet.

Rolle des Lehrers ist, die Phase des Sexuellen Ausprobierens einzuleiten.¹³ Andererseits begründet sich Sexualaufklärung evaluativ anhand des Verhütungsverhaltens beim ersten Geschlechtsverkehr und will dezidiert darauf vorbereiten (BZGA 2015: 2; Clifton et al. 2015; Dawson 1986; Mauldon und Luker 1996). Die Schüler hören die mit Sexualbildung verbundenen Information jedoch auf einem „jüngeren Ohr“ und interpretieren sie in Hinsicht der bei ihnen *akuten* Identitätsbildungsprozesse. Dabei kann die Lehrkraft wie zu zeigen war, in eine Konkurrenz zu einzelnen Schülern und ihrer Funktion in der Schülerschaft geraten, obwohl sie die ganze Klasse als Adressaten und keine einzelnen Objekte zum Ziel gewählt hatte. Was auf der Vorderbühne als Sexualerziehung erscheint, dient auf der Hinterbühne für homo- und heterosoziale Aushandlungsprozesse (vgl. Kollmer 2016).

Selma: »leise« *Ne*¹⁴

Nach der Legitimation durch Janina, reiht sich Selma in die Liste der Widerredner ein. Man gewinnt den Eindruck, die Schülerschaft *vergemeinschaftete* sich gegen den Lehrer in Form eines Meinungs- und Widerstandsblockes. Das mag auch mit der Rolle der Peerkultur im Gefüge der Sozialisationsinstanzen zu tun haben:

„Den Peers kommt dabei gleichzeitig die Funktion zu, die schmerzliche Dominanz des schulischen Leistungsprinzips zu kompensieren und ein Experimentierfeld für Unabhängigkeit und Komplott gegenüber Erwachsenen bereitzustellen.“ (Hummrich und Kramer 2017: 42)

Der Widerstand der Schüler kann ein Reflex sein, die Schule aus peerbezogenen Themen herauszuhalten und damit Unabhängigkeit gegenüber den Erwachsenen in Szene zu setzen. Das verweist auf eine strukturell schwierige Lage für Versuche, auf Sexualität skriptbildend und *erziehend* zu wirken. Die Normen für Sexualität, Dating und frühe romantische Beziehungen werden stark von den (unausgesprochenen) Regeln der Peergroup dominiert (Brown 1999). Zu diesen Regeln kann es in den frühen Phasen wie o.g. gehören, sich gemeinsam dezidiert *noch nicht* für Sex interessieren zu dürfen.

André: »leise« *Wir sind zu jung. »Ein anderer Schüler räuspert sich überdeutlich.«*

¹³ Ob diese Botschaft eher in Richtung des Lehrers oder in Richtung der Mitschüler – allen voran André – zielt, ist zunächst offen. (Äußerst selten wählen Mädchen bis zur zehnten Klasse intime Freunde in denselben oder jüngeren Klassenstufen (Schmidt 2014; Schmidt und Schetsche 2013). Unabhängig von konkreten Beziehungsanbahnungen ist die Klasse dennoch ein Ort, in der intime Kommunikation gelernt und in ihrer Mehrdeutigkeit eingeübt wird (Vgl. Wernet 2009). Das findet nicht nur in den Pausen, sondern auch auf Haupt-, Neben- und Hinterbühne des Unterrichts statt (Kollmer 2016: 18) – wie hier gezeigt wurde, auf latenter Ebene auch im Sexualkundeunterricht.

¹⁴ Die Interpretation dieser Sequenz wird nicht berichtet. Die leise Formel *Ne* scheint stärker eine vergemeinschaftende Bedeutung mit den Mitschülern als eine tatsächliche Zurückweisung des Lehrers zu implizieren.

Erneut leitet André eine Veränderung der klassenöffentlichen Kommunikation ein. Während die schülerseitigen Beiträge eher Kommentierungen der sexualaffirmativen Anregung seitens des Lehrers waren, wendet sich André in seiner Ansprache nun direkt an die Lehrkraft. Dabei verweist das „Wir“ auf den Stand eines Gruppensprechers gegenüber einer Person, die nicht zu jener Gruppe gehört. Dieser Gruppensprecher leistet eine Übersetzungshilfe einer bis hierher indirekt verbalisierten Kommunikationsintention. Insofern operiert das kollektiv gesprochene „Wir“ aus einem Stand des Selbstbewusstseins, anstatt des Bedauerns: André schämt sich nicht für das junge Alter, in dem die Gruppe steht.¹⁵

Der Sprechakt hat eine weitere latente Sinndimension: Die Präsenz des elterlichen Über-Ichs. Er erinnert an von Eltern getroffene Restriktionen in der zweiten Person (Singular oder Plural).

(1) Joleen sitzt bei der Familienfeier auf dem Schoß ihres Vaters:

Joleen: *Papa, kann ich auch mal von dem Bier kosten?*

Papa: *Nein, du bist zu jung. Wenn du groß bist, kannst du Bier trinken so viel du willst.*

Wird ein solcher Sprechakt in der ersten Person (Singular oder Plural) artikuliert, kann er als Ausdruck der Internalisierung dieses elterlichen Über-Ichs verstanden werden.

(2) Joleen und ihr Bruder sind bei Freunden ihrer Eltern.

Frau: *Joleen, möchtet ihr auch mal probieren* (hält ihr ein Bier hin)

Joleen*: *Nein, wir sind zu jung.*

Joleen**: *Nein, wir sind noch zu jung.*

Deutlich wird, dass im Beispiel Joleen** durch den Gebrauch des Wörtchens „noch“ kein Bedauern mitschwingt. In solchem Fall will Joleen tatsächlich bislang kein Bier trinken. Lässt Joleen* das Wörtchen „noch“ weg, darf sie nicht, würde womöglich aber gern. Vergegenwärtigt man sich das Zurücktreten des elterlichen Über-Ichs zu Beginn der Jugendphase, die Rolle der Gleichaltrigen und den Bühnencharakter der klassenöffentlichen Kommunikation, ist diese Artikulation einer elterlichen Position äußerst ungewöhnlich. Sie dürfte eher bei Kindern als bei Teenagern zu hören sein. Insofern kann der Sprechakt auch als ein Abbild der strukturell konfliktreichen Beziehung zwischen Elternhaus und Schule – besonders im Bereich der Erziehung – gelesen werden.

¹⁵ „Wir sind zu X.“ kann sich entweder auf einen Sachverhalt beziehen, der den Angesprochenen mit einschließt. (Bsp: „Wir sind zu schwer!“ ließe sich sagen, wenn eine achtköpfige Pfadfindergruppe versucht, sich auf ein Floß zu drängen.) Es kann aber auch an einen vom „Wir“ ausgeschlossenen adressiert werden: „Würde einer der jüngeren Pfadfinder nach langem Marsch zum Gruppenleiter sagen, „Keinen Meter weiter! Wir sind zu müde.“, äußert er sich an seinen älteren Gruppenleiter gewandt, den er mit seiner Aussage ausschließt. In diesem Fall soll der Sprechakt expliziert werden, wenn er als Antwort auf ein Angebot erfolgt.

Weitere Szenarien sollen explizieren, auf welche latenten Sinngehalte diese überraschende Wendung zusätzlich verweist. Äußerst wohlgeformt lässt sich der Sprechakt in *Verführungssituationen* skizzieren:

(3) Tony hat sturmfrei und ein paar Freunde eingeladen. Einer hat ein paar DVDs von daheim mitgebracht. Darunter sind einige Horrorfilme. Tony ist nicht begeistert:

Tony: *Ne, die nicht. Wir sind zu jung.*

(4) Zwei Jungs, Max und Sebastian, hängen im Camper beim 55-jährigen Benno ab. Benno holt Erwachsenen-Sexfilme raus und fragt, ob sie die anschauen wollen. Max und Sebastian spüren, dass das Ganze in keine gute Richtung geht:

Max: *Ne.*

Sebastian: *Wir sind zu jung.*

In beiden Beispielen (3, 4) artikuliert der Sprecher ein Unbehagen gegenüber dem vorgebrachten Angebot. Dabei bietet der Sprechakt eine elegante Möglichkeit, eine intuitiv gespürte, innere Abwehr bzw. Furcht auszudrücken, und dennoch die Zurückweisung auf anscheinend objektiven Gesichtspunkten zu begründen.

Im Beispiel *Horrorfilme* (3) holt Tony ein oben skizziertes elterliches Über-Ich in die Jugendclique hinein und macht es zum Beschützer seiner minderjährigen Vulnerabilität. Indirekt drückt Tony damit auch eine Drohung aus: Es könnten die Eltern erfahren und dann gibt es Ärger. Diese Drohung spricht er nicht direkt aus, aber er ruft diese Option in Erinnerung. Diese Lesart erfordert jedoch, den Lehrer als Mitglied der Jugendclique zu modellieren – und zwar als dasjenige, welches die Clique mittels mitgebrachter Horrorfilme zur Regelübertretungen anspornt. Das ist unwahrscheinlich, denn die Schülerschaft hat sich zuvor überdeutlich vom Lehrer abgegrenzt und ihn als gruppenextern markiert.

Im Beispiel *Benno & die Sexfilme* (4) drückt Sebastian nicht so sehr die *Internalisierung eines elterlichen Über-Ich* aus, sondern eher ein *relationales Unbehagen* zu Benno – verbunden mit dem der Situation immanenten Verführungscharakter. Während im ersten Beispiel relativ sicher ist, dass Tony die Position des elterlichen „Wir sind zu jung“ auch internalisiert hätte – also auch sonst keine Horrorfilme anschaut –, kann das bei Sebastian nicht angenommen werden. Möglicherweise hätte er nichts dagegen, sich vergleichbare Erotika anzuschauen, wenn ihm entsprechendes Material anderweitig zugänglich wäre. Der Bedrohungscharakter erwächst im beschriebenen Szenario durch verschiedene Faktoren. Da ist die Abschottung im Camperwagen. Max und Sebastian könnten nicht leicht entkommen. Auch wird die Beziehung zu Benno fort dauern, denn man trifft sich häufig im Dorf. Kein anderer Erwachsener sieht, was passiert oder könnte eingreifen. Es gibt keine Zeugen. All das lässt Sebastian gut beraten sein, den Verführungscharakter nicht als solchen direkt zu benennen, die Gefahr eher subtil abzuwenden und dem älteren Benno dabei die Möglichkeit zu geben, sein Gesicht zu wahren. Insofern wäre ein solcher Sprechakt

ein äußerst geschickter Schachzug, der Benno zugleich in Erinnerung ruft, was das bestehende Recht sagt und deutlich macht, dass Max und Sebastian eben jenes Recht – und weitere Gesetze zum Thema Sexualität von Minderjährigen – sehr wohl zu kennen scheinen. Insofern enthält die Aussage auch im Szenario *Benno & die Sexfilme* eine bedrohliche Warnung an den Verführenden, ohne diese Warnung direkt zu benennen.

Übertragen wir diese Überlegungen zurück in die Szene des Sexualkundeunterrichts um auch dort die latente Sprecherintention zu rekonstruieren: Die o.g. Interpretation der Lehrerrede legt die Lesart nahe, es handele sich um ein sexualpermissives Angebot. Dabei gibt der Lehrer nicht nur eine Erlaubnis, er wirkt auf sexuelle Aktivität *werbend* hin. Ob vom Lehrer intendiert oder nicht, tritt diese sinnstrukturelle Deutung der Lehrerrede auch durch die Schülerreaktionen unstrittig und eindeutig zu Tage. Bisher zeigten die Zurückweisungen der Schüler eine souveräne Imprägnierung. Auch wenn André mit „wir sind zu jung“ erneut einen äußerst geschickten Schachzug wählt, die unangenehme Situation aufzulösen, zeigt sich hier erstmalig eine prekäre Nuance: Auch das „Unterrichtssystem“ ist durch „Abschottung“ gegenüber der Außenwelt gekennzeichnet (Wernet 2018: 253). Im Rahmen des Unterrichts sind die Kinder mit einem Erwachsenen *allein*. Zugleich geben die Funktionen des Bewerbers von Leistungen als auch die Vollmacht zur Reglementierung von Affektspannungen (vgl. Fürstenau 1964) dem Lehrer *Macht* über die Schüler. Alle Sanktionsmittel sind auf seiner Seite. Das gilt für den momentanen Augenblick, aber noch stärker für die *Zukunft*, die Zeit nach der Einheit Sexualerziehung. Dabei ist das Verhalten des Lehrers programmatisch und institutionell *abgesichert*. Curricular hat der Lehrer nicht nur das *Recht*, Sexualität zu thematisieren, er hat sogar die höchstrichterliche *Pflicht* (wie der im Vorfeld der Unterrichtsreihe ausgeleitete Elternbrief herausstellt). Die in der Fachliteratur beschworene *Ganzheitlichkeit*, die niedersächsische Richtlinie zur *Handlungsorientierung* und die *Imagerie des Naturwissenschaftslehrers als praxiserprobten Experte* bringen den Lehrer als Person mitsamt seiner Sexualität in den Unterricht. Dem folgt die Figur der Rede des Lehrers in einer schwer greifbaren, doppeldeutigen *Nähe*, der zu entkommen den Schülern aufgrund der Schulpflicht unmöglich ist. Eingedenk der Tatsache, dass der Lehrer als finale Antwort auf die Frage „Wann passiert eine Erektion?“ mit „Da hilft das Prinzip ausprobieren“ antwortet, lässt sich dieses prekäre Moment schlüssig und umfassend rekonstruieren.

Insofern stellt die Erwiderung Andrés einen geschickten Ausweg aus der unangenehmen Situation dar. Indem der Lehrer die sexualappellative Allgemeinheit repräsentiert, repräsentiert André den selbstbewussten Stand einer Kindheit, die sich ihrer Bemächtigung seitens der Erwachsenen widersetzt.

Zugleich weist dieser Sprechakt auch eine tiefere Paradoxie auf: Letztlich agiert André in einer generativen Verantwortung (André spricht für die Klasse und schützt sie). Verbunden mit der Eleganz der Zurückweisung (André hilft dem Lehrer, sein

Gesicht zu wahren) bringt das auch eine deutliche Reifebekundung mit sich. Wer so spricht, ist eben nicht mehr vollumfänglich *zu jung*.¹⁶ Insofern bringt sich André vor den Mädchen der Klasse auch geschickt ins Spiel früher romantischer Beziehungen. Ein Anführer der Gruppe hat die subtil erzieherisch wirkende Initiation, die Einladung des Lehrers zurückgewiesen. Es sind die Peers selbst, die das Privileg, einander im Bereich des erotischen Timings zu erziehen, in Anspruch nehmen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In A. Busch (Hrsg.), (S. 169–191). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Adorno, T. W. (1977). Tabus über den Lehrberuf. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Bd. 10.2* (S. 656–673). Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003). Sexualtabus und Recht heute. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Bd. 10.2* (S. 533–554). Frankfurt: Suhrkamp.
- Alisch, K., Arentzen, U., & Winter, E. (2004). *Gabler Wirtschaftslexikon* (16. Aufl., S. 1). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Benkel, T. (2010). Die Lust am Bekennen und der gezähmte Eros. In F. Akalin & T. Benkel (Hrsg.), *Soziale Dimensionen der Sexualität* (S. 21–32). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Brown, B. B. (1999). “You’re going out with who?”: Peer group influences on adolescent romantic relationships. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Hrsg.), (S. 291–329). Cambridge: Cambridge University Press.
- BZGA, Bundeszentral für gesundheitliche Aufklärung. (2015). „Jugendsexualität 2015“ *Eine Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung – Zentrale Ergebnisse* –. <https://www.bzga.de/presse/daten-und-fakten/sexualaufklaerungsverhuetung/>
- Clifton, J., Penrose, L., Prien, S., & Farooqi, N. (2015). Influence of Sex Education on Condom Knowledge and Condom Use Skills Among Texas College Students. *Texas Medicine*, 111(10), e1.
- Dahmer, H. (1977). Sexualökonomie und Sexualpädagogik heute. In H.-J. Gamm & F. Koch (Hrsg.), *Bilanz der Sexualpädagogik* (1. Aufl., S. 54–83). Frankfurt/Main; New York: Campus-Verlag.
- Dawson, D. A. (1986). The effects of sex education on adolescent behavior. *Family Planning Perspectives*, 18(4), 162–170.
- Durkheim, É. (1911). *Débat sur l'éducation sexuelle*. Débat de la Société française de philosophie, http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/textes_2/textes_2_08/education_sexuelle.html. Zugegriffen: 17. Dezember 2020
- Etschenberg, K. (2000). *Handreichung zur Sexualerziehung an Schulen in Hessen*. (Hessisches Kultusministerium (mt für Lehrerbildung), Hrsg.). Frankfurt.

¹⁶ Eine Rekonstruktion, wie das Prestige intimer Reife durch die Artikulation sexueller Zurückhaltung aufgebaut werden kann, liefert Wernet (Wernet 2009)

- Etschenberg, K. (2013). Sexualbildung. In D. Eschenhagen, U. Kattmann, & D. Rodi (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (9. Auflage., S. 157–168). Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Fend, H. (2012). Drei Reproduktionsfunktionen des Schulsystems. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 161–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_10
- Fürstenau, P. (1964). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 6(29), 65–79.
- Garz, D., & Raven, U. (2015). *Theorie der Lebenspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07308-4>
- Giroux, H. A., & Purpel, D. E. (Hrsg.). (1983). *The Hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* Berkeley, Calif: McCutchan Pub. Corp.
- Hilgers, A., Krenzer, S., & Mundhenke, N. (2004). *Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung: eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland; eine Expertise im Auftrag der BZgA*. (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZGA, Hrsg.) (Stand: August 2003.). Köln.
- Hillgruber, C. (2016). Verfassungsrechtliche Grenzen der Sexualpädagogik in der staatlichen Schule. In A. Uhle (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt – Gegenstand staatlicher Erziehung. Grund und Grenzen der Sexualpädagogik in der staatlichen Schule* (S. 131–168). Berlin: Duncker & Humblot.
- Hoffmann, M. (2016). *Schulische Sexualerziehung: Deutungsmuster von Lehrenden*. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Humrich, M., & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kollmer, I. (2016). Vom Unterleben der Schüler - Die Hinterbühne des schulischen Unterrichts als prekärer Entwicklungsraum adoleszenter Triebkontrolle. *falltiefen*, (2), 11–18.
- Mauldon, J., & Luker, K. (1996). The effects of contraceptive education on method use at first intercourse. *Family Planning Perspectives*, 28(1), 19–24.
- Meister, N., Hericks, U., Kreyer, R., & Laging, R. (2020). *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung: Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft*.
- Mühlfeld, C. (1977). Inzesttabu, familiale Sozialisation und Sozialstruktur: Ein Literaturbericht. *Soziale Welt*, 28(1/2), 221–238.
- Müller, W. (1992). *Skeptische Sexualpädagogik: Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung* (Dr. nach Typoskript.). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*

- tät. *Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2010). *Sexueller Missbrauch in Erziehungsanstalten – mentalitätsgeschichtliche oder strukturelle Ursachen?* Website des Instituts für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. (IHSK), www.ihsk.de
- Oldendorp, J. (2017). Entgrenzung der Lehrerrolle als Symptom schwindender Generationengrenzen. *falltiefen*, (3), 41–51.
- Parsons, T. (1964). Das Inzesttabu in seiner Beziehung zur Sozialstruktur und zur Sozialisierung des Kindes. *Beiträge zur soziologischen Theorie*.
- Prange, K. (2014). Pädagogik des Zeigens und Sichtbarmachens. In M. Nugel & S. Lang (Hrsg.), *(Un)Sichtbarkeit: Überlegungen zu einer übersehenen pädagogischen Kategorie* (S. 43–55). Gehalten auf der Un)Sichtbarkeit - zur kulturpädagogischen Ortung bildender Wahrnehmung (Conference, München: Kopaed.
- Ricken, N. (2012). Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. In W. Thole & M. Baader (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 103–117). Opladen Berlin Toronto: Barbara Budrich.
- Schelsky, H. (1983). *Soziologie der Sexualität: über die Beziehungen zwischen Geschlecht, Moral und Gesellschaft* (190.-192. Tsd.). Hamburg: Rowohlt.
- Schmidt, R.-B. (2014). Schule als Ort sexueller Sozialisation. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 249–264). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_14
- Schmidt, R.-B., & Schetsche, M. (2013). Intime Kommunikation in der Schule. In *Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung* (2., S. 601–609). Weinheim; Basel: Juventa Verlag.
- Schween, M., & Lindenstruth, P. (2020). Trügerische Oberflächen: Verstehensschwierigkeiten Studierender in der Organischen Chemie. In N. Meister, U. Hericks, R. Kreyer, & R. Laging (Hrsg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung: Das Fach im Diskurs zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft* (S. 169–190). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29194-5_10
- Wenzl, T. (2014). *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wenzl, T. (2018). Die Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 7(1–2018), 152–169. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.10>
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität: schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske + Budrich.

- Wernet, A. (2005). Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 125–144). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2008). Das Pseudologie-Syndrom: Zum Phänomen pädagogisch erzeugter Widersprüche. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an Schule: Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S. 237–251). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91162-5_17
- Wernet, A. (2009). *Pippel und seine Freunde*. Hannover. www.fallarchiv.uni-kassel.de. Zugegriffen: 12. Juni 2020
- Wernet, A. (2011). Wernet, Andreas: „Mein erstes Zeugnis“ Zur Methode der Objektiven Hermeneutik und ihrer Bedeutung für die Rekonstruktion pädagogischer Handlungsprobleme. *Fallarchiv Kassel*. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wpcontent/uploads/2010/07/wernet_objektive_hermeneutik.pdf
- Wernet, A. (2018). Entgrenzung. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung* (S. 240–256). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Die Auswirkungen eines ungleichgestellten Autoritätsverhältnisses in einer asymmetrischen Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel einer alltäglichen Interaktion

1. Einleitung

Der Begriff Autorität taucht in vielen verschiedenen Situationen gesellschaftlichen Zusammenlebens auf. Wie sich die Autorität in einer Gesellschaft darstellt, wird über Werte und Normen dieser geprägt. Gleichzeitig ermöglicht das Moment der Autorität verschiedene Gesellschaftsstrukturen und folglich auch das Zusammenleben. Diese Vielfalt des Autoritätsbegriffs zeigt, dass es sich dabei um eine Thematik handelt, die sich nur schwer auf etwas Einzelnes festlegen lässt und ein großes Spektrum an Bedeutungen besitzt. Eine von diesen Bedeutungen betrifft besonders die Entwicklung des Kindes innerhalb einer Familie, in der sich das Verhältnis zur Autorität überwiegend durch eine Eltern-Kind-Beziehung äußert. Das Kind befindet sich dabei in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Eltern und durchläuft in seiner Entwicklung einen dynamischen Prozess des Ablösens und Hinterfragens. Infolgedessen befindet sich das Unterordnungsverhältnis des Kindes im Wandel bis hin zur Adoleszenz. Das bedeutet, dass das Kind sich innerhalb der Familie in einem ungleichgestellten Autoritätsverhältnis befindet, welches von einem asymmetrischen sozialen Konstrukt geprägt ist.¹

Diesbezüglich ergab sich der Untersuchungsgegenstand des Aufzeigens ungleichgestellter Autoritätsverhältnisse innerhalb einer Eltern-Kind-Beziehung, bei der das Moment der patriarchalen Vaterfigur in den Fokus rückt, der als Repräsentant von gesellschaftlichen Werten und Normen fungiert. Um die Ursachen und Auswirkungen dieses traditionellen Vaterbildes auf die Vater-Sohn-Beziehung zu bestimmen, folgt ein hervorhebender Blick auf das Autoritätsverständnis nach Erich Fromm, der den theoretischen Rahmen für diese Arbeit darstellt. Insbesondere wird dabei auf die Dynamik einer asymmetrischen Beziehung zwischen dem Vater und seinen Sohn eingegangen, die sich in einem Über- und Unterordnungsverhältnis befinden. Um diese Vater-Sohn-Beziehung näher zu analysieren folgt eine kurze Darstellung der psychoanalytischen Annahme Sigmund Freuds.²

Methodisch steht die Analyse einer familialen Interaktion im Vordergrund, die mithilfe der objektiven Hermeneutik nach Oevermann durchgeführt wird. Diese hermeneutische Methode dient der Sinnerschließung und Interpretation von Texten. Im Fokus steht dabei, dass „(...) sich die sinnstrukturierte Welt durch Sprache konstitu-

¹ Vgl. Damon, W.: Legitimität und Gehorsam. Die Genese von Autoritätsvorstellungen. In ders.: Die soziale Welt des Kindes, Suhrkamp, Frankfurt 1990. 198.

² Vgl. Fromm, E.: Sozialpsychologischer Teil. In Fromm, E./Horkheimer, M./Mayer, H./Marcuse, H.; u.a.: Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, Librairie Félix Alcan, Paris 1936. 77-88.

iert und (sich) in Texten materialisiert³. Infolgedessen bedient sich die objektive Hermeneutik der Sprache, die eine Abbildung der sozialen Wirklichkeit darstellt. Aus diesem Grund lassen sich die zu untersuchenden Gegenstände als „(...) Protokolle der Wirklichkeit (...)“⁴ verstehen, die die Grundlage der Textinterpretation bilden und eine Wirklichkeit repräsentieren.

2. Theoretischer Rahmen

2.1 Definition des Autoritätsbegriffs

Das Autoritätsverständnis nach Erich Fromm konzentriert sich auf das Moment von asymmetrischen sozialen Beziehungen, bei denen ein Über- und Unterordnungsverhältnis präsent ist. Folglich gibt es eine Instanz, die aufgrund von psychischen oder physischen Eigenschaften, einer Zweiten über- oder untergeordnet ist. Allerdings lässt sich in diesem Kontext ausschließlich von einem Autoritätsverhältnis sprechen, wenn eine beidseitige Akzeptanz dieser beiden Ebenen vorhanden ist. Das bedeutet, dass die Unterordnung oder „das Sichfügen (...) aufgrund eines Zwangs erfolgen (kann), aber man nur von Autorität sprechen kann, wenn diese im Inneren nicht als solche empfunden wird (...)“⁵.

Nach Fromm stellt insbesondere die Familie ein ungleichgestelltes Autoritätsverhältnis dar, bei denen die Eltern in einer übergeordneten Beziehung zu ihren Kindern stehen, da diese bis zu ihrer Adoleszenz – zunächst körperlich aber auch strukturell – abhängig von ihren Eltern sind.⁶ Hieraus lässt sich schließen, dass das Moment der Autorität kein statisches Konstrukt darstellt, welches in allen sozialen Beziehungen gleich ist, sondern sich immer in einem dynamischen Prozess der Entwicklung und Veränderung befindet.⁷

2.2 Die patriarchale Vaterfigur als Abbild der gesellschaftlichen Autorität

Bei dem Autoritätsverständnis von Fromm geht es vor allem um die asymmetrische soziale Beziehung zwischen Vater und Sohn, die überwiegend auf folgender psychoanalytischen Annahme Freuds basiert:

1. Zum einen ist die Vater-Sohn-Beziehung durch das Moment der wechselseitigen Identifikation charakterisiert, denn „nicht nur der Vater identifiziert sich mit seinem Sohn, sondern dieser auch mit seinem Vater“⁸. Das kann als Folge der

³ Wernet, A.: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009. 11.

⁴ Ebd. + 12.

⁵ Vgl. Fromm a. a. O., S. 79

⁶ Vgl. Damon a. a. O., S. 198

⁷ Vgl. Schäfer, A. & Thompson, C.: Autorität – Eine Einführung. In dies. (Hrsg.): Autorität, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2009. 21.

⁸ Petri, H: Väter sind anders. Die Bedeutung der Vaterrolle für den Mann, Kreuz Verlag, Stuttgart 2004. 70.

Gleichgeschlechtlichkeit gesehen werden, da der Vater seinen Sohn als ein Abbild seiner selbst wahrnimmt.

2. Diese primäre Identifikation wird nach Freud durch die Oedipusphase erweitert, denn der Sohn wird hier mit einer Reihe von unterschiedlichen Gefühlen konfrontiert. Er erfährt Gefühle der Angst und Eifersucht dem Vater gegenüber, da dieser in einer Liebesbeziehung mit der Mutter steht, und der Sohn sexuelle Wünsche gegenüber dieser hegt. Dieser Konflikt des Sohnes wird jedoch „(...) erleichtert, indem er sich mit dem Vater identifiziert und seine Ge- und Verbote introjiert“⁹.

Insofern ist bei der Vater-Sohn-Beziehung das asymmetrische Autoritätsverhältnis eine Voraussetzung der wechselseitigen Identifikation, bei welcher der Vater innerhalb einer patriarchalen Familienstruktur als der Entscheidungsträger gesehen wird.

Diese traditionell und patriarchal geprägte Vaterfigur ist das Abbild einer gesellschaftlichen Konstruktion¹⁰, dessen Autorität selbst „(...) in der Autoritätsstruktur einer Gesamtgesellschaft gründet“¹¹. Das bedeutet, dass der Vater die Werte und Normen einer Gesellschaft vertritt und diese gegenüber seinem Sohn geltend macht. Er ist somit auch der erste „(...) Vermittler der gesellschaftlichen Autorität“¹² und wird demzufolge als Personifikation dieser Tradition angesehen. Der Sohn assimiliert dabei die Traditionen und Normvorstellungen des Vaters und unterwirft sich damit seiner Autorität.

Der Vater wird dabei insbesondere als furchteinflößend, herrschend und autoritär charakterisiert. Es wird deutlich, dass das Autoritätsverhältnis zwischen Vater und Sohn ebenfalls auf spezifischen Emotionen, wie zum Beispiel Angst und Furcht, aber auch Respekt gründet.¹³ Diese, durchaus angstbesetzten Merkmale, die innerhalb des Sohnes aufgrund des patriarchal geprägten Vaterbildes vorherrschen, sind ausschlaggebend für einen absoluten Gehorsam, der durch die soziale Macht und Stellung legitimiert wird.¹⁴

Der Figur des Vaters wird „(...) vor allem die Funktion der negativen Autoritätsausübung (...)“¹⁵ zugeschrieben, die auf eben diesen absoluten Gehorsam abzielt und sich durch überwiegende Befehle und Verbote auszeichnet. An dieser Stelle findet eine Rollenzuweisung statt, bei der der Vater als Familienoberhaupt innerhalb der Fa-

⁹ Fromm a. a. O., S. 82

¹⁰ „Leitbild einer kollektiven Idealvorstellung.“ (Schneider, W: Die neuen Väter – Chancen und Risiken. Zum Wandel der Vaterrolle in Familie und Gesellschaft, AV – Verlag, Augsburg 1989. 30).

¹¹ Fromm a. a. O., S. 88

¹² Ebd.

¹³ Ebd., S. 79

¹⁴ Vgl. Damon a. a. O., S. 205

¹⁵ Caesar, B: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1972. 49.

milie die Bestimmungsmacht besitzt und sowohl der Sohn als auch der Mutter in spezifischer Weise übergeordnet ist.¹⁶

3. Rekonstruktive Fallanalyse

3.1 Situative Einordnung

In dem Souvenir-Shop eines Großaquariums: Vater, Mutter und Sohn (ca. 5 Jahre) gehen nach ihrem Besuch in dem Großaquarium durch den Souvenir Shop hindurch, um zum Ausgang zu gelangen.

Abkürzungen: Vater = V, Mutter = M und Sohn = S

Protokoll:

S: Papa, Papa kann ich das Kuscheltier haben?

V: Nein.

S: Aber Mama hat vielleicht gesagt.

V: Das war so nicht abgesprochen.

S: Mama?

M: Du hast gehört, was Papa gesagt hat!

S: Aber Mama, du hast doch vielleicht gesagt?

V: Es reicht, wir gehen jetzt.

3.2 Analysen der Sequenzen

Analyse der Ausgangsbeschreibung

Die vorliegende Interaktion wird in dem Souvenir Shop eines Großaquariums verortet, der die letzte Etappe vor dem Ausgang darstellt. Dieses ist deshalb relevant, weil die Familie nicht bewusst in den Shop geht, um etwas zu kaufen, sondern ausschließlich hindurchgehen möchte, um zum Ausgang zu gelangen. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass die Familie an diesem Tag bereits viel Zeit miteinander verbracht hat.

Da es sich bei dem Sohn um ein fünfjähriges Kind handelt, ist zu erwarten, dass dieser von der gesamten Reizüberflutung des Souvenir Shops begeistert ist und gerne etwas haben möchte.

S: Papa, Papa kann ich das Kuscheltier haben?

Mögliche Situationen:

Wenn das Nomen "Kuscheltier" durch ein beliebiges Wort ersetzt wird:

1. *Papa, Papa, kann ich die Playstation haben?*
2. *Papa, Papa, kann ich den Fußball haben?*
3. *Papa, Papa, kann ich das Buch haben?*

¹⁶ Vgl. Helfferich, C: Männer in der Familie. In dies. (Hrsg): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum dritten europäischen Fachkongress Familienforschung, Barbara Budrich Verlag, Freiburg 2009. 199.

4. *Papa, Papa kann ich das Eis haben?*

Wenn zusätzlich das Verb *„haben“* ersetzt wird:

1. *Papa, Papa kann ich meinen Freund besuchen?*
2. *Papa, Papa kann ich Schwimmen gehen?*
3. *Papa, Papa, kann ich heute mal vor dem Essen fernsehen?*

Wenn anschließend zusätzlich die Wiederholung *„Papa, Papa“* ersetzt wird:

1. *Mama, Mama*
2. *Maria, Maria... (zur Schwester, Freundin)*
3. *Im Zoo: Frau Fischer, Frau Fischer (Klassenlehrerin) schauen Sie mal wie groß das Eisbärbaby ist!*

Durch die nähere Betrachtung der vorliegenden Sequenz zeigt sich primär, dass der Sohn an dieser Stelle seinen Vater direkt und aktiv anspricht, indem er das sprachliche Stilmittel der Wiederholung *„Papa, Papa“* nutzt. Dieses signalisiert insbesondere die Dringlichkeit und Ungeduld des Sohnes, der die volle Aufmerksamkeit und Beachtung des Vaters erhalten möchte. Ebenfalls könnte diese Verstärkung ein Indiz für eine Vorfreude oder einen hohen Enthusiasmus seitens des Sohnes sein, der die Intention einer folgenden Aufforderung beabsichtigt.

Durch das Ersetzen der Wiederholung *„Papa, Papa“* durch eine beliebige Wiederholung wie *„Mama, Mama“* oder durch bestimmte Eigennamen wie zum Beispiel *„Maria, Maria“*, lässt sich erkennen, in welchem konkreten sozialen Verhältnis die sprechenden Personen zueinanderstehen. Hier wird deutlich, dass es sich um eine Vater-Sohn-Beziehung handelt, und dessen Interaktion im Rahmen einer Familienstruktur gegeben ist. Durch diese klare Definition bei der Ansprache *„Papa“*, findet sich bereits ein erstes Indiz für ein ungleichgestelltes Autoritätsverhältnis zwischen dem Vater und dem Sohn nach Fromm, bei dem der Sohn sich der übergeordneten Rolle des Vaters innerhalb der Familie bewusst ist.

Spannend an dieser Stelle ist, dass der Sohn ausschließlich den Vater konkret anspricht, obwohl die Mutter ebenfalls an der Situation teilnimmt. Diesbezüglich lässt sich vermuten, dass der Vater innerhalb des Familiengefüges, als der Entscheidungsträger gesehen wird und die Befugnis ausschließlich bei ihm liegt.¹⁷

Weiter unterstützt wird diese Hypothese einer patriarchal geprägten Vaterfigur durch die Frage *„kann ich?“*, die eine abgeschwächte Form des Verbes *„dürfen“* darstellt und sich von dem Verb *„können“* ableitet. Dabei wird durch das Moment der Fragestellung eine Bitte um Erlaubnis ausgedrückt. Diese Bitte um Erlaubnis impliziert oftmals einen Wunsch nach etwas Bestimmten, der hier durch die Konstruktion *„kann ich das Kuscheltier haben“* ausgedrückt wird. Durch dieses Fragen nach Erlaubnis wird gleichermaßen die ungleichgestellte Beziehung zwischen Vater und Sohn deutlich, da der Sohn sich seiner untergeordneten Rolle als Kind bewusst ist. Er

¹⁷ Vgl. Fromm a. a. O., S. 88

weiß, dass er seinen Vater um Erlaubnis fragen muss, da dieser aus der Perspektive des Sohnes als Entscheidungsträger gilt. Dieser steht zwischen ihm und seinem Wunsch. Nach Damon befindet sich der Sohn hier in einem asymmetrischen Autoritätsverhältnis zu seinem Vater, denn ihm ist bewusst, dass er sein Ziel nur erreicht, wenn er die Autoritätsperson, den Vater, fragt, da diese ausschlaggebend für das Moment des eigenen Wunsches ist, und diesen jeder Zeit blockieren kann.¹⁸

V: *Nein.*

Mögliche Situationen:

1. Gespräch zwischen Mutter und Sohn: *Mama, darf ich heute länger wach bleiben? – Nein.*
2. Gespräch zwischen Vater und Tochter: *Papa, darf ich heute bei der Beate schlafen? – Nein.*
3. Gespräch zwischen zwei Geschwistern: *Kann ich heute mal deinen grauen Pullover tragen? – Nein.*
4. Gespräch zwischen zwei Erwachsenen: *Möchtest du noch das letzte Stück Käse essen, sonst würde ich das tun? – Nein.*

Durch die kontextfreie Betrachtung wird deutlich, dass das Wort „*Nein*“ eine bewusste Ablehnung oder eine Aufforderung zur Unterlassung darstellt, die als eine Antwort auf eine Entscheidungsfrage gesehen wird. Diese Antwort auf die Entscheidungsfrage impliziert ein übergeordnetes Verhältnis, denn die sprechende Person zeigt ihre Machtdominanz, indem sie die Entscheidung trifft. Unterstützt wird dieses Moment der Ungleichstellung ebenfalls durch die kurze und prägnante Art und Weise der Antwort „*Nein*“, da an dieser Stelle keine Notwendigkeit gesehen wird, eine Begründung der Entscheidung zu präsentieren. Es entsteht das Gefühl, dass hierbei eine Beendigung der Diskussion erwünscht ist, da ein „*Nein*“ eine Endgültigkeit zum Ausdruck bringt und folglich kein Spielraum für Diskussionen bestehen soll.

Dieses Moment verdeutlicht, dass der Vater die Diskussion mit dem Sohn unterbinden möchte, ohne dem Sohn eine Erklärung für seine Entscheidung, dass Kuscheltier nicht zu kaufen, zu präsentieren. Durch diese fehlende Notwendigkeit der Begründung wird wieder das ungleichgestellte Autoritätsverhältnis innerhalb der Vater-Sohn-Beziehung deutlich, bei der der Vater, innerhalb des gesellschaftlichen Konstruktes der Familie, als der Entscheidungsträger gesehen wird, und einen absoluten Gehorsam seitens seines Sohnes fordert. Der Sohn hat diese Entscheidung unbegründet zu akzeptieren.

Durch die fehlende Erklärung seiner Entscheidung wird hier die asymmetrische Beziehung, welche aus dem zuvor beschriebenen unausgeglichenem Autoritätsverhältnisses resultiert, deutlich.

¹⁸ Vgl. Damon a. a. O., S. 88

S: *Aber Mama hat vielleicht gesagt.*

Mögliche Situationen:

Wenn das Wort „Mama“ durch ein beliebiges Wort ersetzt wird:

1. Ein Gespräch zwischen zwei Geschwistern: *Maike, heute darfst du nicht mit zum Schwimmen. - Aber Papa hat vielleicht gesagt.*
2. Ein Gespräch zwischen einem Opa und seinem Enkel: *Du darfst kein Eis. - Aber Oma hat vielleicht gesagt.*
3. Ein Gespräch zwischen einem Vater und seiner Tochter: *Du darfst nicht zum Training. - Aber die Mama hat vielleicht gesagt.*

Durch die Betrachtung der vorliegenden Sequenz in unterschiedlichen Situationen wird deutlich, dass diese Aussage „*Aber Mama hat vielleicht gesagt*“ vor allem in einem Zusammenhang mit einer vorherigen Ablehnung steht, und sie einen Versuch einer Gegenargumentation des Sohnes darstellt gleichzeitig aber auch eine Art der Irritation zum Ausdruck bringt.

Insbesondere durch den Partikel „*aber*“ wird diese Konfusion verstärkt, da dieser einen Einwand auf das vorher Gesagte ausdrückt. Es lässt sich erkennen, dass hier eine Verwirrung und auch mögliche Enttäuschung mitschwingt. Ebenfalls steht dieses „*aber*“ für eine Äußerung, besonders in Fällen einer Erwiderung, der gezielt Nachdruck verliehen werden soll.

Dieser Nachdruck wird verstärkt durch die Kombination des Adverbs „*vielleicht*“ mit der Verbkonstruktion „*hat gesagt*“:

Das Adverb „*vielleicht*“ gibt an, dass etwas ungewiss ist, aber unter Umständen die Möglichkeit einer Realisierung besteht. Speziell in Entscheidungskontexten steht dieses zwischen einer klaren Zustimmung oder einer absoluten Ablehnung. Es dient einer Relativierung, sodass ein Spielraum für mögliche Entscheidungen offenbleibt. Durch das Adverb „*vielleicht*“ erhält sich die sprechende Person die Möglichkeit offen, sich aus einer Entscheidung beziehungsweise einer Situation zu entziehen.

Die Verbkonstruktion „*hat gesagt*“ drückt eine Artikulation einer Aussage aus, die durch das Moment des Perfekts, auf die vollendete Gegenwart schließen lässt. Aufgrund dessen wird das Gesprochene, zum Beispiel Gefühle, Entscheidungen oder Gedanken, in der Vergangenheit verortet.

Mit dem Substantiv „*Mama*“ findet eine klare Verortung des Sprechaktes statt, sodass deutlich wird, dass es sich um eine familiäre Konstellation handelt, und der Sohn im Vorfeld seine Mutter um Erlaubnis gebeten hat.

Aus diesem Grund zeigt die Sequenz „*Aber Mama hat vielleicht gesagt*“, dass die Mutter sich einer konsequenten und absoluten Entscheidung gegenüber dem Sohn durch die Relativierung „*vielleicht*“ entzieht. Folglich zieht sie sich selbst in eine schützende Passivität zurück.

Dieses Moment der Passivität der Mutter wird zudem durch den Sohn deutlich, der seine Mutter nicht direkt anspricht, obwohl diese in der Situation physisch anwe-

send ist, sondern über sie hinweg spricht und sich erneut mit dieser Aussage an den Vater wendet.

V: *Das war so nicht abgesprochen.*

Mögliche Situationen:

1. Wenn das Kind auf den Spielplatz geht, ohne vorher die Hausaufgaben gemacht zu haben. Reaktion der Mutter: *Das war so nicht abgesprochen.*
2. Wenn der Partner ein gemeinsames Möbelstück verkauft, ohne das vorher abzusprechen: *Das war so nicht abgesprochen.*
3. Unter Freund*innen, die doch Nudeln bestellen, obwohl vorher besprochen wurde, dass es Gyros gibt: *Das war so nicht abgesprochen.*

Durch die kontextfreie Betrachtung wird deutlich, dass diese Sequenz das Moment einer fehlenden Kommunikation impliziert, die im Vorfeld als gewünscht angesehen wird.

Das Verb „*absprechen*“ unterstützt diese Hypothese, da es auf einen gemeinsamen Kommunikationsaspekt hinweist, bei dem eine Einigung und Absprache zwischen zwei Personen stattfindet. Durch die gemeinsame Thematisierung bestimmter Aspekte und einer möglichen Einigung besteht die Chance auf eine gemeinsame Entscheidungsbefugnis innerhalb einer sozialen Beziehung. Die Personen stehen somit auf einer gleichgestellten Ebene zueinander. Aus diesem Grund lässt sich die Vermutung anstellen, dass sich diese Sequenz an die Mutter richtet, und nicht an den Sohn.

Diese gemeinsame Kommunikation wird in der vorliegenden Sequenz jedoch durch den Partikel „*nicht*“ verneint. Das bedeutet, dass es hier nicht zu einer übereinstimmenden und gemeinschaftlichen Entscheidung kommt, sondern eine fehlende Kommunikation im Vordergrund steht.

Folglich wird deutlich, dass die sprechende Person, in diesem Fall der Vater, sich von der ihm gleichgestellten Person innerhalb eines symmetrischen Beziehungsgefüges, übergangen fühlt. Besonders fällt dieser Vorwurf durch das Adverb „*so*“ auf, welches im Allgemeinen einen Kontext oder eine Situation näher bestimmt und in diesem Fall das anklagende Moment der fehlenden Absprache verstärkt „*war so nicht abgesprochen*“. Außerdem wird dieses Moment des Vorwurfs nochmals durch die Art und Weise der Satzkonstruktion zum Ausdruck gebracht, da diese nicht als Frage, sondern, dem Imperativ gleichende Aussage, formuliert wird.

Aufgrund der näheren Betrachtung der vorliegenden Sequenz wird deutlich, dass der Vater sein Unbehagen und Ärger über die fehlende Kommunikation mit seiner Frau zum Ausdruck bringt. Diese fehlende Kommunikation führt ferner zu einer disparaten Entscheidungsausrichtung der Eltern gegenüber ihrem Sohn, denn der Vater wird hier in eine alleinige Entscheidungssituation gebracht, aus der die Mutter sich entzieht. Der idealisierte Anspruch eines gemeinschaftlichen und gleichgestellten Handelns der Eltern versagt in dieser Sequenz komplett. Insofern findet auch hier ein

asymmetrisches Verhältnis der Eltern untereinander statt, welches eine ungleichgestellte Autoritätsbeziehung zur Folge hat.

S: *Mama?*

Mögliche Situationen:

1. Das Kind hat seine Mutter im Supermarkt verloren: *Mama?*
2. Zwei Schwestern suchen ihre Mutter im Haus, um ihr eine Frage zu stellen: *Mama?*
3. Ein Sohn möchte nochmals die Bestätigung seiner Mama haben: *Mama? Du hast doch aber gesagt, ich darf heute Fernsehen.*

Durch die generierten Situationen lässt sich erkennen, dass die vorliegende Sequenz eine Antwort der Mutter fordert, da der Sohn diese direkt mit „*Mama*“ anspricht. Diese direkte Ansprache wird durch das Fragezeichen „?“ verstärkt, welches ein Ersuchen des Sohnes ist, seine Mutter zu einer verbalen Interaktion zu bewegen, da diese bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich passiv beteiligt ist. Dieses Ersuchen äußert sich durch ein bewusstes Hilfesuchen, das eine Reaktion auf eine vorherige Verunsicherung darstellt.

Auch drückt die Konstruktion „*Mama?*“ eine Hoffnung auf Zustimmung aus, die der Sohn von seiner Mutter erwartet, und die als Argumentation gegenüber dem Vater dienen soll. Der Sohn bringt den Wunsch zur Äußerung auf, dass seine Mutter ihm das Recht auf das Kuscheltier zuspricht.

Diese Reaktion des Sohnes zeigt, dass er sich seiner asymmetrischen und untergeordneten Rolle des Vaters gegenüber bewusst ist, und diesem Gehorsam leisten muss, aber die Entscheidung gegen das Kuscheltier nicht hinnehmen möchte.¹⁹ Der Sohn setzt sich an dieser Stelle für seine eigenen Wünsche ein und erhofft sich durch die Mutter eine Zustimmung und Unterstützung.

M: *Du hast gehört, was Papa gesagt hat!*

Mögliche Situationen:

Wenn das Substantiv „*Papa*“ durch ein beliebiges Wort ersetzt wird:

1. Auf dem Fußballplatz: Der Trainer erwartet, dass die Fußballer*innen bestimmte Regel befolgen. Daraufhin folgt ein Gespräch zwischen zwei Spieler*innen: *Du hast gehört, was der Trainer gesagt hat!*
2. Der Bruder möchte nicht, dass seine kleine Schwester, ohne zu fragen in sein Zimmer geht: Wenn diese das nun doch macht, spricht die Mutter sie an: *Du hast gehört, was dein Bruder gesagt hat! Er möchte nicht, dass du in sein Zimmer gehst.*
3. Ein Gespräch zwischen zwei Freundinnen: *Wollen wir zum See? Du hast gehört, was eine Freundin gesagt hat! In dem See gibt es Blaualgen.*

¹⁹ Vgl. Damon a. a. O., S. 198

4. Ein Gespräch zwischen Kommilitonen bezüglich der Klausurfragen: *Kommt diese Thematik wirklich in der Klausur dran? Du hast doch gehört, was die Dozent*innen gesagt haben.*

Die nähere Untersuchung der vorliegenden Sequenz durch das Generieren von möglichen Situationen zeigt, dass diese Aussage der Mutter, immer auf eine explizite Frage oder Handlung folgt. Hieraus lässt sich schließen, dass eine Notwendigkeit des Kontextes gegeben ist. Die Aussage der Mutter geht folglich von einer vorherigen Aktion aus.

Unterstützt wird dieses Moment durch die Verbkonstruktion „*du hast gehört*“, die eine Konjugation des Verbes „*hören*“ im Perfekt darstellt, und daher eine abgeschlossene Vergangenheit beschreibt. Dabei zielt diese Vergangenheitsform auf einen Verweis einer vorherigen Interaktion ab. Dieser Verweis der Mutter verstärkt sich ebenfalls durch die Wortbedeutung des Verbes „*gehört*“, welches zum einen auf das akustische und wahrnehmbare Gehör verweist, und zum anderen auf das Befolgen von Anweisungen und Aufforderungen übergeordneter Personen. Diese Aufforderung des Befolgens von Anweisungen, wird erneut durch das Personalpronomen „*du*“ bekräftigt, da die Mutter ihren Sohn in dieser Sequenz direkt anspricht.

Diese Konstruktion „*du hast gehört*“ wird durch das Substantiv „*Papa*“ näher definiert, welches diese Interaktion einem vorausgegangen Kontext zuordnet. Die Mutter verweist an dieser Stelle auf die verneinende Antwort des Vaters bezüglich des Kuscheltiers und nimmt folglich eine passive Rolle ein. Sie entzieht sich dem Moment der Entscheidung, obwohl ihr Sohn sie zuvor direkt anspricht und eine Handlung ihrerseits einfordert. Bemerkenswert ist dabei, dass sie nicht auf die Nachfrage des Sohnes eingeht, sondern sich dieser vollständig entzieht. Durch den Verweis auf den Vater durch „*was Papa gesagt hat*“, weicht sie ihrer eigenen Entscheidungsbefugnis aus und nutzt den Vater dabei als aktive Begründung gegenüber ihrem Sohn. Sie bringt den Vater dabei in eine bestimmende Rolle, bei der er als absoluter Entscheidungsträger gesehen werden kann.

Durch diese Interaktion zeichnet sich das von Fromm definierte Moment einer patriarchalen Familienstruktur ab, bei der der Vater einen absoluten Gehorsam seiner Familie einfordert und als herrschend und bestimmend wahrgenommen wird.²⁰ Die Mutter entzieht sich dabei ihrer Rolle als gleichgestellte Entscheidungsträgerin gegenüber ihrem Sohn und bringt sich selbst, ohne aktives Zutun des Vaters, in ein untergeordnetes Autoritätsverhältnis zum Vater. Durch die reine Aufforderung die Anweisung des Vaters zu akzeptieren, welche sich durch die sprachliche Form des Imperativs äußert, zeigt sich wiederholt, dass die Mutter versucht, die Entscheidung des Vaters als absolut geltend darzustellen und sich selbst in eine asymmetrische Beziehung zum Kind und Vater begibt. Der Befehl, die Aussage des Vaters zu respektieren wird hier als ausreichend angesehen, um den Gehorsam des Sohnes einzufor-

²⁰ Vgl. Fromm a. a. O., S. 79

dern.²¹ Es wird keine weitere Begründung benannt, sodass kein Spielraum für Diskussionen offenbleibt.

An dieser Stelle zeigt sich abermals, dass die traditionell vorherrschender Machtposition des Vaters durch die Mutter instrumentalisiert wird, um sich ihrer eigenen Autorität zu entziehen.

S: Aber Mama, du hast doch vielleicht gesagt?

Mögliche Situationen:

Wenn das Substantiv „Mama“ durch ein Beliebigeres ersetzt wird:

1. Ein Gespräch zwischen zwei Schwestern: Die kleine Schwester möchte den Pullover der Großen tragen, diese verbietet dieses jedoch. Daraufhin reagiert die kleine Schwester: *Aber du hast doch vielleicht gesagt.*
2. Im Supermarkt: Ein Vater steht mit seinem Sohn an der Kasse. Dieser möchte ein Überraschungsei haben. Der Vater verbietet dieses. Daraufhin reagiert der Sohn: *Aber Papa, du hast doch vielleicht gesagt.*

Durch die Betrachtung dieser Sequenz zeigt sich nochmals ein starkes Unverständnis des Sohnes, da die Mutter sich einer konsequenten Entscheidung entzieht, durch den Partikel „vielleicht“. Der Sohn verdeutlicht hier ein weiteres Mal, dass er verwundert ist, dass seine Mutter sich dem Gesagten entzieht. Durch das „aber“ wird die Verwirrung und das Unverständnis des Sohnes deutlich. Diese Sequenz wurde von dem Sohn bereits als Erwiderung auf die Verneinung seines Vaters ausgesprochen, sodass hier ein wiederholendes Moment dessen stattfindet.²² Das zeigt vor allem die Unsicherheit des Sohnes bezüglich der Entscheidung, aber auch den Wunsch nach einer Begründung. Er fordert durch die Verwendung des Personalpronomens „du“ eine direkte Antwort seiner Mutter. „Aber Mama, du“ zeigt, dass der Sohn durch die fehlende Kommunikation und Interaktion der Mutter verunsichert ist, und drückt eine gewisse Enttäuschung des Sohnes über das Verhalten der Mutter aus. Der Wunsch nach der Bestätigung der Mutter steht hier im Fokus. Der Sohn fühlt sich von dieser im Stich gelassen.

V: Es reicht, wir gehen jetzt.

Mögliche Situationen:

1. Mutter-Tochter-Interaktion: Maria, hör bitte auf zu plantschen, du machst die Kinder nass. Nach wiederholter Aufforderung: *Es reicht, wir gehen jetzt.*
2. Mit der Schulkasse im Zoo. Die Lehrerin wartet, dass sich auch die letzten beide Kinder vom Löwengehege entfernen. Und ermahnt diese immer wieder: *Es reicht, wir gehen jetzt.*

²¹ Vgl. Schmid, H. B: Moralische Integrität – Kritik eines Konstruktes. Grenzen des Gehorsams, Suhrkamp, Berlin 2011. 93.

²² Die genaue Analyse der Sequenz findet sich nach der Verneinung des Vaters: Hier wird nochmals die Bedeutung dieser herausgestellt. Insbesondere durch die direkte Ansprache der Mutter.

3. Zwei Geschwister sind in einer Eisdiele: Die ältere Schwester sagt: Lara, hör bitte auf mit dem Eis herumzuspielen, iss es lieber, bevor es schmilzt. Nach mehrmaliger Bitte: *Es reicht, wir gehen jetzt.*

Bei der kontextfreien Betrachtung lässt sich feststellen, dass diese Sequenz vermehrt auf bereits vorangegangene Interaktionen folgt, insbesondere auf gezielte Anweisungen und Befehle. Sie steht häufig in einem Kontext, der eine feststehende Entscheidung beschreibt, der im Vorfeld jedoch nicht Folge geleistet wurde.

Diese Hypothese wird verstärkt durch die Aussage „*es reicht*“, die durch eine Befehlsform das Ende der Geduld einer Person und deren Überschreitung der Toleranzgrenze ausdrückt. Es ist eine umgangssprachliche Redensart und drückt einen Überdruß aus, der sich von „*ausreichen*“ und „*genügen*“ ableiten lässt.

Auch an dieser Stelle zeigt sich erneut, dass der Sohn den Anweisungen des Vaters zu gehorchen hat und sich in einem untergestellten Verhältnis zu diesem befindet. Der Vater nutzt hier seine strukturelle Disposition aus, um absoluten Gehorsam einzufordern und die Diskussion final zu beenden. Er lässt durch diese Aussage keinen Spielraum für weitere Dialoge.

Verstärkt wird das Moment „*es reicht*“ durch die Konstruktion „*wir gehen jetzt*“, da innerhalb dieser Sequenz zwei Befehlsformen aufeinanderfolgen. Diese werden als geltende Aussagen formuliert, die einen Gegensatz zu einer Frage „*Wollen wir gehen*“ darstellt, und insofern eine absolute Entscheidung darstellen. Dabei wird die Meinung der anderen beiden Gesprächspartner*innen nicht berücksichtigt. Das zeigt sich primär durch das Personalpronomen „*wir*“, da er sich über den Kopf der anderen beiden hinwegsetzt und seine Entscheidung auch für diese geltend macht. Das „*wir*“ steht meistens für eine gemeinsame Absprache oder Entscheidung, und grenzt sich von der einzelnen subjektiven Person ab.

Das Verb „*gehen*“ verweist auf das Verlassen des Souvenirshops hin, welches der Vater durch das Verwenden des Imperativs bestimmt. An dieser Stelle verhält sich der Vater genau der traditionellen Vaterrolle nach Fromm entsprechend, in die er von der Mutter durch ihre Passivität gebracht wird. Dabei tritt er als herrschend und gehorsamseinerfordernd auf, indem er die Entscheidung getroffen hat, dass alle den Souvenirshop verlassen. Er nutzt die Macht seiner Stellung innerhalb der Familie aus, die durch die asymmetrische Beziehung und ein ungleichgestelltes Autoritätsverhältnis charakterisiert ist, um uneingeschränkten Gehorsam seines Sohnes aber auch seiner Frau herzustellen. Der Gehorsam wird hier durch eine Über- und Unterordnung legitimiert.²³

Weiter unterstützt wird diese Aufforderung des Vaters durch den Partikel „*jetzt*“, der auf eine sofortige Handlung hinweist, die genau in dem ausgesprochenen Moment stattfinden soll und weder zukunfts- noch vergangenheitsbezogen ist. Sie dient der Verstärkung und Veranlassung des Aussagesatzes.

²³ Vgl. Damon a. a. O., S. 205

Durch die Analyse der vorliegenden Sequenz zeigt sich, dass der Vater die Autoritätspflicht besitzt, die Entscheidung zu treffen und durch das Unter- und Überordnungsverhältnis innerhalb der Familie eine unmissverständliche Umsetzung dieser einfordert.

Der Vater, in diesem Fall der Befehlende, besitzt die Erwartung, das sowohl der Sohn als auch die Mutter seinen Befehl ausführen und sich dem Moment des Gehorsams fügen.²⁴ Er führt die ihm zugewiesene Rolle des Machthabers innerhalb der Familie aus, und erwartet das seine Verbote und Gebote respektiert werden.²⁵

4. Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass die vorliegende Interaktion ein ungleichgestelltes Autoritätsverhältnis innerhalb einer Eltern-Kind-Beziehung, insbesondere zwischen Vater und Sohn, aufzeigt. Dabei befindet sich der Sohn in einem Unterordnungsverhältnis, der die Aufforderungen und Anweisungen seines Vaters befolgen muss. Der Vater hat somit die Entscheidungsbefugnis über seinen Sohn. Von diesem fordert er einen absoluten Gehorsam ein. Diese bedingungslose Gehorsamseinforderung zeugt von einem traditionellen Vaterbild, welches vorwiegend in einer patriarchalen Gesellschaft vorherrscht. Dabei repräsentiert der Vater die Werte und Normen der Gesamtgesellschaft und wird zur ersten Vermittlungsinstanz dieser gesellschaftlichen Autorität.

Relevant ist, dass der Vater die Rolle des traditionellen Oberhauptes der Familie nicht aktiv von alleine ausführt, sondern in diese gezwungen wird. Die Mutter überträgt durch ihre eigene Passivität dem Vater die gesamte Entscheidungsgewalt und projiziert folglich eine patriarchale Vaterfigur auf diesen. Diese Passivität zeigt sich insbesondere durch ihr spätes verbales Auftreten innerhalb der vorliegenden Sequenz, obwohl sie physisch anwesend ist. Sie äußert sich erstmals nach direkter Aufforderung ihres Sohnes, obwohl sie bereits Teil des vorherigen Gespräches ist. Hier wird auch deutlich, dass eine fehlende Kommunikation zwischen den Eltern zur Folge hat, dass der Sohn als Kommunikator zwischen dem Vater und der Mutter genutzt wird. In keiner der aufgeführten Sequenzen führen der Vater und die Mutter einen direkten Dialog. Die Eltern kommunizieren ausschließlich über ihren Sohn, und nicht miteinander. Auch hier zeigt sich eine Asymmetrie innerhalb einer gleichgestellten Beziehung zwischen zwei Erwachsenen.

Infolgedessen besteht dieses ungleichgestellte Autoritätsverhältnis zum einen zwischen dem Vater und dem Sohn, und zum anderen zugleich zwischen dem Vater und der Mutter. In beiden Fällen erhält der Vater eine repräsentative Funktion als Vermittler der Autorität der Gesellschaft und erhält folglich, durch die Passivität der Mutter, die absolute Bestimmungsmacht. Das Bild der patriarchalen Vaterfigur wird dementsprechend ausgeführt.

²⁴ Vgl. Schmid a. a. O., S. 85

²⁵ Vgl. Fromm a. a. O., S. 82

Literaturverzeichnis

- Caesar, B: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg 1972. 49.
- Damon, W.: Legitimität und Gehorsam. Die Genese von Autoritätsvorstellungen. In ders.: Die soziale Welt des Kindes, Suhrkamp, Frankfurt 1990. 198-213.
- Fromm, E.: Sozialpsychologischer Teil. In Fromm, E./Horkheimer, M./Mayer, H./Marcuse, H.; u.a.: Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, Librairie Félix Alcan, Paris 1936. 77-88.
- Helffferich, C: Männer in der Familie. In dies. (Hrsg): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum dritten europäischen Fachkongress Familienforschung, Barbara Budrich Verlag, Freiburg 2009. 199.
- Petri, H: Väter sind anders. Die Bedeutung der Vaterrolle für den Mann, Kreuz Verlag, Stuttgart 2004. 70.
- Schäfer, A. & Thompson, C.: Autorität – Eine Einführung. In dies. (Hrsg.): Autorität, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2009. 21.
- Schmid, H. B: Moralische Integrität – Kritik eines Konstruktes. Grenzen des Gehorsams, Suhrkamp, Berlin 2011. 85-93.
- Schneider, W: Die neuen Väter – Chancen und Risiken. Zum Wandel der Vaterrolle in Familie und Gesellschaft, AV – Verlag, Augsburg 1989. 30.
- Wernet, A.: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009. 11-13.

Angst in Erziehungshandlungen am Beispiel Medienerziehung¹

Die These dieses Beitrags, die im Rahmen einer Fallrekonstruktion eines Interviews mit Mutter und Tochter zur Medienerziehung entwickelt wird, lautet, dass Erziehung nicht nur durch normative Standpunkte geprägt ist, sondern diffuse Befürchtungen in die Eltern-Kind-Beziehung eingelagert sind. Dabei scheinen Medien nur ein aktuelles Beispiel zu sein, die die eigentliche Angst überlagern. In dem Fall fühlt sich die Mutter einer restriktiven Medienerziehung verpflichtet, weil sie eine Fehlentwicklung ihres Kindes befürchtet. Dabei handelt es sich tatsächlich nicht um eine Furcht² vor den Medien, sondern um eine Angst vor der Adoleszenz, einer möglichen Entfremdung mit dem eigenen Kind; dem Scheitern des Erziehungsprojektes. Angst dient dann auch nicht als Hemmnis, sondern als konstitutiver Bestandteil der Regelsezung. Im Folgenden muss auf eine breite Theoriediskussion verzichtet werden, um die Fallrekonstruktion möglichst vollständig wiederzugeben. Nach der Rekonstruktion wird dann die These näher bestimmt.

Zur Fallrekonstruktion

Bevor der Fall analysiert wird, müssen noch die Fallbestimmung, eine Hinführung, da nicht am Anfang des Interviews begonnen wird, und eine methodische bzw. stilistische Vorbemerkung erfolgen.

Zur stilistischen Vorbemerkung: Die Analyse wird in drei Kapitel unterteilt und zu Beginn jedes Kapitels wird ein Textfragment vorgestellt. Da diese jedoch aus längeren Monologen bestehen, werden diese in den jeweiligen Kapiteln nochmals in Teilfragmente aufgegliedert. Bei längeren Kapiteln werden, wenn nötig, Textstellen erneut zitiert. Bei kursiv gedruckten Textstellen handelt es sich um solche Textstellen, aber auch um Gedankenexperimente bzw. Geschichten, die an den diskutierten Ausdrücken angelehnt sind. Auch einzelne Begriffsverwendungen werden im Kursivdruck kenntlich gemacht.

Zum Fall: Die übergeordnete Fragestellung ist, wie zuvor erwähnt, die Rekonstruktion der elterlichen Motivation von restriktiven Erziehungsstilen. Diese wird an einer protokollierten Interaktion eines Interviews zwischen einem Interviewer (I), einer Mutter (M) und ihrer 12-jährigen Tochter (T) untersucht. Das Interview findet im Haus der Familie statt. Diesem wohnen im Hintergrund noch weitere Personen, insbesondere ein jüngeres Geschwisterchen (G), bei, die jedoch nicht am Interview teil-

¹ Bei der folgenden Ausarbeitung handelt es sich um einen Auszug meiner Masterarbeit „Die Angst vor den Medien – Fallrekonstruktionen zur familialen Medienerziehung“ vom 03.12.2020.

² Furcht und Angst werden hier als gegensätzliches Begriffspaar begriffen. Dabei meint Furcht ein rationales, konkretes Motiv, während Angst als unbewusstes und irrationales Motiv verstanden wird und nicht wie im biologischen Sinne als ein Schutzmechanismus, der vor einer Gefahr warnt.

nehmen. Beim Interview handelt es sich um ein offenes, nicht leitfadengestütztes Gespräch zwischen den drei genannten Personen. Thematischer Schwerpunkt sind Handynutzung, Medienregeln und Aushandlung von Medienregeln. Die Position der Mutter kann mittels einer oberflächlichen Analyse folgenderweise zusammengefasst werden: Die zentrale Befürchtung der Mutter ist, dass ihre Tochter abhängig vom Handy werden könnte. Genauer wird befürchtet, dass sich durch eine „Sucht“ die Schulleistungen des als sehr begabt betrachteten Kindes verschlechtern könnten. Anders ausgedrückt wird die Sorge vor dem sozialen Abstieg mobilisiert. Darüber hinaus wird das Medium Smartphone weder als Bestandteil der familialen Praxis noch als ein für Kinder geeignetes Medium angesehen. Dennoch wurde das Smartphone der Tochter zunächst uneingeschränkt zugänglich gemacht, jedoch nach einem Leistungsabfall strikte Regeln formuliert, die es dieser nun unmöglich machen mit dem Handy explorativ tätig zu sein. Die Tochter trägt die Regeln und Begründung der Regeln weitestgehend mit, obwohl sie eine medienaffine Haltung offenbart und durch die Regeln soziale Interaktionsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Nichtsdestoweniger zeigen sich in der Interaktion viele Reibungspunkte und unbewusste Motive auf beiden Seiten, die für eine ertragreiche Analyse sprechen.

Zur Hinführung: Das Interview beginnt zunächst ohne die Mutter, sodass der Interviewer die Tochter zunächst alleine nach dem Handy befragt. Von Einschränkungen berichtet diese zunächst nicht und betont, recht stolz, dass sie eines besitzt und mittlerweile damit umgehen könne. Die Tochter erzählt jedenfalls, dass der Handywunsch seit dem achten Lebensjahr bestand und erst an Weihnachten zwei Jahre darauf gewährt wurde. Sie vermutet, dass der Wunsch wegen der Gefahr einer Handysucht nicht unmittelbar erfüllt wurde. Dies begründet sie mit einer Verhaltensänderung, dass weniger Bücher gelesen wurden: „mit dem Handy habe ich mich irgendwie anders gefühlt und dann war ich halt auch automatisch mehr am Handy und so“. Dies sei bei dem zweiten Handy „ganz schlimm“ gewesen. Daraufhin wurden Regeln und Einschränkungen für die Benutzung des Handys formuliert. Jedenfalls würde sich das eigene Verhalten jetzt bessern³. Während der darauffolgenden Frage, welche Einschränkungen denn bestünden, betritt die Mutter mit dem jüngeren Kind die Wohnung. Diese nimmt aber noch nicht sofort an dem Gespräch teil, sodass die Tochter dem Interviewer noch von den erlaubten Nutzungszeiten für das Smartphone berichten kann. Als die Mutter dann an dem Gespräch teilnimmt, wird dieses zunächst unterbrochen und es folgt ein kleiner Streit über den servierten Tee

³ Das Kind scheint von beiden Aspekten, dass der Besitz eines Handys aufgrund der Gefahr einer drohenden Handysucht verwehrt wurde und dass diese Handysucht mittlerweile wieder abgelegt wurde, sodass die Einschränkungen aufgelöst werden können, vollends überzeugt zu sein. Beide Geschichten sind in sich jedoch nicht stimmig. Hätte es bereits zu Anfang eine Furcht vor einer Handysucht bestanden, hätten die Eltern das Handy von Anfang an nur unter Auflagen zugelassen. Ferner kann das Kind gar nicht nachweisen, dass es die ‚Sucht‘ überstanden hat und mittlerweile souverän damit umzugehen weiß, da ihm durch die Regeln diese Möglichkeit genommen wurde. Der letzte Punkt führt dazu, dass das Interview mehrere sehr interessante Aushandlungsprozesse der Regeln enthält.

bzw. Gastfreundschaft⁴. Danach fragt der Interviewer erneut nach der Begrenzung der Mediennutzungszeit. Die Tochter kommt der Bitte nach und berichtet in Anwesenheit ihrer Mutter nun weniger souverän darüber. Auffällig ist auch, dass es der Mutter schwerfällt, sich an die exakten Regeln zu erinnern, sodass es erneut zu einem kleinen Disput kommt. Zunächst weist sie die Schilderung ihrer Tochter zurück, verhält sich jedoch auch etwas gehemmt und gibt ihr dann schließlich doch recht. Mit der folgenden Aufforderung der Mutter an ihre Tochter, die Regeln hinsichtlich des Smartphones näher zu bestimmen, soll die Analyse beginnen.

Das äh hat Mama hier alles gesperrt

M: Hast du denn auch erwähnt äh was du für äh was du alles nicht hast auf deinem Handy //T:°ja:° ((G spricht dazwischen))

I: Und äh (.) ähm können wir nochmal so systematisch das also. Du hast gesagt WhatsApp⁵ hast du //T:Ja// ((atmen von M)) und YouTube und was

T: |_Nein YouTube

habe ich nicht mehr also //I: ach so// ich hab ich hab jetzt keine Spiele kein YouTube äh auch kein Safari⁶ mehr das äh hat Mama hier alles gesperrt.

Zuerst soll der Anlass der Äußerung der Mutter ergründet werden. Denn offenkundig gibt es keinen. Im Rahmen des Interviews wurden Mutter und Tochter gebeten die Handynutzungszeiten zu verifizieren, die dem Interviewer bekannt waren. Ein weiterer Impuls durch diesen ist nicht gegeben. Also nimmt die Mutter die kurz skizzierte Meinungsverschiedenheit zum Anlass, um die Restriktionen bei der Handynutzung zu thematisieren. Dies ist freilich mit dem Thema verwandt und ebenfalls von Forschungsinteresse, aber die Mutter setzt dieses Thema. Dabei unterstellt sie ihrer Tochter eine Pflichtverletzung. *Hast du denn auch nichts vergessen oder Hast du dich denn auch bedankt* sind ähnliche Formulierungen, die dies zum Ausdruck bringen. Aber warum hat die Tochter eine Pflicht, genaue Auskunft über ihre Restriktionen zu geben? Der weitere Verlauf der Interpretation soll dies zu Tage bringen.

Eine Möglichkeit besteht darin, einem möglichen Missverständnis, das insbesondere durch die kleine Meinungsverschiedenheit, in der die Mutter nachgegeben hat, zuvorzukommen. Es soll nicht der Eindruck entstehen, dass man dem Kind keine Grenzen setze; dass es sich in Bezug zu Medien alles erlaube dürfe. Das eigene Erziehungshandeln ist durchdacht und gut abgestimmt und wirkungsvoll: *Erzähl doch*

⁴ Die Mutter ist der Ansicht, dass ihre Tochter den Tee des Interviewers falsch portioniert habe und macht daraufhin neuen. Das Kind ist anderer Ansicht. Der Interviewer weist darauf hin, dass das Tonband bereits läuft und der Streit wird nicht weitergeführt.

⁵ Auch hier darf die Tochter nicht Mitglied im Klassenchat sein, da in diesem auch mal „perverse Anime“, wie die Mutter es ausdrückt, gepostet werden.

⁶ Der Begriff wirkt zunächst deplatziert. Dies lässt sich jedoch leicht aufklären, wenn man weiß, dass es sich hierbei um den standardmäßigen Webbrowser bei iPhones handelt. Daher ist die Verwendung gewöhnlich und eine genaue Analyse würde nur Verwirrung stiften. Dennoch weckt er verschiedene interessante Assoziationen: Abenteuer, Spannung, Entdeckungen, aber auch Gefahr.

bitte wie du gelernt hast richtig mit den Medien umzugehen. Wenn die Tochter dieser Bitte nachkommt, dann beweist es damit auch, dass die Regeln nicht einengend und entwicklungshemmend sind. Immerhin könne es von sich aus, ohne Zwangsmaßnahmen, diese darlegen.

Eine andere Interpretation setzt bei dem möglichen Hemmnis der Mutter bezüglich Medienregeln an. Der Mutter wäre es dann unangenehm, die ‚schmutzigen‘ Aspekte der Erziehung dem Interviewer mitzuteilen. Während es sinnvoll erscheint, peinlich berührt über die Durchsetzung von Regeln zu reden, ist dies bei der Kommunikation über Regeln merkwürdig. Es gibt keine konkreten Situationen, für die man sich schämen könnte. Dies ist anders bei der Durchsetzung und Aushandlung, wo es zu intensiven Streitereien und auch Tabubrüchen kommen kann.

Eine dritte Möglichkeit stellt das genaue Gegenteil dar. Hier handelt es sich dann auch nicht um eine Pflichtverletzung der Tochter, sondern um eine versuchte Demütigung oder Machtdemonstration durch die Mutter. Diese Interpretation geht von einer möglichen Kränkung durch das Nachgeben in der kleinen Meinungsdivergenz zuvor aus und betont, dass die Mutter den Status quo ihrer Autorität mit dieser Maßnahme, das Zwingen über die Regeln zu reden, wiederherstellen möchte. Dafür müsste der Mutter bewusst sein, dass ihre Tochter die Handynutzung gerne positiver darstellt, als dies der Fall ist. Dies wäre dann höchst demütigend.

Als Beleg für die letzte Interpretation können der restliche Teil des Satzes und die Antwort ihrer Tochter herangezogen werden. Die Formulierung der Mutter, *äh was du für äh was du alles nicht hast auf deinem Handy*, weist zwei kurze Füllwörter auf, die auf eine Satzplanänderung hindeuten. Entweder wird der Mutter die Härte ihrer Ausführung bzw. ihr teilweise demütigender Aspekt klar, sodass sie versucht, den Satz zu entschärfen oder es ist ihr tatsächlich peinlich, über die Regeln zu reden. Das langgezogene und leise gesprochene *Ja* der Tochter weist jedenfalls daraufhin, dass sie empört oder beschämt ist. *Ja was soll das denn jetzt* oder *Ja muss das denn sein* sind Formulierungen, die eine Empörung ausdrücken. Die Empörung kann sie jedoch ihrer Mutter gegenüber nicht vollends zeigen oder gar entwickeln, sodass sie nur bis zu dem *Ja* kommt. Deshalb ist es plausibler eine Beschämung anzunehmen. Eine Bestätigung, dass der Interviewer ausreichend über die Regeln in Kenntnis gesetzt wurde ist es jedenfalls nicht, da dies faktisch nicht stimmt. Natürlich könnte die Tochter dies behaupten, in der Hoffnung, so die Diskussion zu vermeiden. Von Erfolg gekrönt wäre dieser Versuch jedenfalls nicht, da der Interviewer Interesse an einer sachlichen Darlegung bekundet.

Im Weiteren weist die Aussage des Interviewers durch die Unterbrechung der Tochter eine Ungenauigkeit auf. Dieser gibt erneut nur die Informationen wieder, die ihm diese am Anfang des Interviews mitgeteilt hat. Bezüglich WhatsApp erhält dieser eine kurze Bestätigung vom Kind, während das Atmen der Mutter ebenfalls deutlich wahrnehmbar ist. Aber zunächst zur Ungenauigkeit. Es ist nicht klar, was der Interviewer nach *WhatsApp und YouTube und was* sagen wollte, aber folgende

Fortführungen klingen stimmig: *für Anwendungen nutzt du sonst noch auf deinem Handy oder in der Richtung?* Auf eine dieser Varianten antwortet die Tochter unmittelbar, fast entschuldigend, und räumt damit ein, dass sie die Regeln in Abwesenheit ihrer Mutter nicht richtig wiedergegeben hat. Daran stört sich diese aber nicht. Das Atmen der Mutter ist deutlich nach der Bestätigung der erlaubten Praxis wahrzunehmen. Dies falsifiziert diejenige Interpretation, in der die Mutter einen Erfolgserfolg mit dieser Praxis präsentieren wollte. Wäre dies der Fall, wäre das Atmen nach dem Fehler bzw. dann müsste die Mutter nun intervenieren. Auch bei der Lesart, dass diese Forderung verlangt wurde, um die eigene Autorität wiederherzustellen, wäre das Atmen an anderer Stelle, wobei das Setzen des Themas immer noch aus einem Impuls der Kränkung heraus entstanden sein kann. Wahrscheinlicher hingegen wird die Interpretation, dass bei der Mutter ein Hemmnis gegenüber Medienregeln vorliegt. Wobei man nun genauer Angeben kann, dass es sich um eine allgemeine Ablehnung gegenüber digitalen Medien handelt. Verifizieren lässt sich dies jedoch noch nicht, da die Tochter einer möglichen Intervention durch eine Korrektur zuvorkommt.

Die Tochter sagt und zwar noch bevor die Interviewer sein Aussage beendet hat: *Nein YouTube habe ich nicht mehr also.* Bemerkenswert ist jedenfalls, wie sie von YouTube spricht. Sie *habe es* nicht mehr. Dies ist merkwürdig, da YouTube eine Firma bzw. eine digitale Plattform ist, die sie allenfalls nutzen kann. Die Tochter meint natürlich, dass sie die App YouTube nicht mehr auf dem Handy habe, aber sie drückt aus, dass sie YouTube nicht mehr besitzt. Sie nimmt die digitale Plattform als physische Gegebenheit war, die sie besitzen möchte.

Die Wortwiederholungen während der weiteren Erläuterung, *ich hab ich hab jetzt keine Spiele kein YouTube äh auch kein Safari mehr das äh hat Mama hier alles gesperrt*, kann auf die Bestätigung des Interviewers zurückgeführt werden, die die Tochter kurz aus dem Konzept bringt. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass sie sich sammeln muss, da die folgende Aussage eine gewisse Schwere aufweist. Dies wird klar, wenn man sich mögliche Antworten eines Außenstehenden auf diese Äußerungen überlegt. Insbesondere ohne Kontext und in Abwesenheit der Eltern würde man davon ausgehen, dass das Kind bestraft wurde und ihm Mitleid aussprechen. *Du hast jetzt gar nichts mehr? Nicht einmal Spiele? Für wie lange?* Dies wird durch folgende Äußerung *das äh hat Mama hier alles gesperrt* und insbesondere dem Füllwort, das eine gewisse Verlegenheit ausdrückt, verstärkt. Die Verlegenheit ist vorhanden, da die Tochter innerhalb ihrer Möglichkeiten die Mutter kritisiert bzw. als verantwortlich für die Sperre markiert. Die Aussage ist so interessant, dass sie eine gesonderte Betrachtung verdient.

Objektiv drückt diese aus, dass die Mutter ihrer Tochter den Zugang zu verschiedenen Anwendungen einschränkt und somit Partizipationsmöglichkeiten nimmt. Auffällig an der Ausformulierung sind die Begriffe *Mama, hier* und *alles gesperrt*. Zunächst benutzt die Tochter den Begriff *Mama* im Interview sechs weitere Male und

keinen anderen Begriff, wenn es die Mutter anspricht. Daher kann davon ausgegangen werden, dass dies der standardmäßige Ruf- und Kosename der Mutter für sie ist. Dennoch handelt es sich um einen eher kindlichen Begriff, der eine intensive Nähe ausdrückt. Dies steht im Kontrast zu der Handlung, die die Mutter ausführt. Das Sperren des Zugangs. Während *Mama* für Nähe und Wärme steht, steht *sperren* für einen abgeschlossenen Raum oder einen anderweitigen unzugänglichen Sperrbereich. Die Tochter hätte auch sagen können, dass ihre Mutter dies verboten habe. Ein Verbot scheint in der Praxis jedoch nicht auszureichen. Es wird also nicht darauf gesetzt, der Tochter Inhalte oder Handlungen zu verbieten und darauf zu vertrauen, dass diese die Verbote einhält. Stattdessen werden ihr einfach die Möglichkeit genommen, diese Inhalte zu nutzen – zumindest im *hier und jetzt*. Denn was zugesperrt ist, kann auch wieder aufgesperrt werden. Alternativ könnte das *hier* auf das Gerät verweisen. Dann weist der Begriff aber auch darauf, dass es ein *Dort* gibt, beispielsweise ein Alternativgerät bei Freunden, das nicht abgesperrt ist. Insgesamt führt dies zu dem Eindruck, dass in der Aussage eine Menge Resignation steckt. Die Tochter ist der Regelsetzung der Mutter als Autoritäts- und Fürsorgeperson ausgesetzt und kann die Beeinträchtigung durch die Regeln, die sie hat und fühlt, nicht klar kommunizieren und ist mit diesen widerwillig einverstanden. Auch weil die Möglichkeit oder zumindest die Hoffnung besteht, dass die Sperrung aufgehoben und das *Hier* zum *Dort* wird.

Folgende Aspekte wurden in diesem Abschnitt herausgearbeitet:

- Die Mutter setzt das Thema aus einer Kränkung ihrer Erziehungsautorität.
- Weiterhin weist sie eine ablehnende Haltung gegenüber digitalen Medien auf.
- Die Tochter verweist unbewusst auf eine Härte der Regularien.
- Aufgrund der Hoffnung auf eine zukünftige Lockerung akzeptiert diese jedoch die Regeln und begehrt nicht auf.

Alles weggelöscht

Nach der Äußerung ihrer Tochter versucht die Mutter zu erläutern, wie es zu der Sperrung gekommen ist. Die folgende Analyse gliedert diese Aussage in fünf Teile.

M: Also es war ja so. Anfangs habe ich ähm ihr nur also wir spielen überhaupt nicht zu Hause //T: Ja// I:mhm//M: diese ganzen Spiele nicht auf=em iPad oder aufm es gibt ja all die ganzen Konsolen sowas haben wir nicht //I: mhm// M: und ähm auf dem Handy habe ich das auch von vornerein (.) alles weggelöscht im ganzen Gamescenter.

Die Mutter beginnt ihre Ausführung gleich mit drei möglichen Satzanfängen: *Also, es war ja so* und *Anfangs*. Obwohl es nicht ungewöhnlich ist *Also* mit einem der anderen Begriffspaare zu kombinieren, um sich zunächst Gehör zu verschaffen, eine längere Ausführung oder ein Rekapitulieren anzudeuten, verweist die Verwendung dreier Anfänge auf eine besonders schwierige Satzplanung hin. Ferner können verschiedene

Nuancierungen mit den Begriffen identifiziert werden. Während *Also* andeutet, an der Aussage der Tochter Anschluss zu finden, beansprucht *es war ja so* die Wahrheit der folgenden Aussage. Wäre das *ja* am Anfang, dann würde die Mutter lediglich ihrer Tochter zustimmen. Stattdessen deutet sie an, dass die Aussage ihrer Tochter falsch ist: *Es war ja ganz anders nämlich so*. In verkürzter Form wird der Richtigstellungs- oder Rechtfertigungsaspekt nur leicht verdeckt. Dieser wird aber in keiner Form verlangt und ist von der Mutter antizipiert. Das bedeutet entweder, dass die Mutter gewohnt ist, sich in der Öffentlichkeit zu ihrer Erziehung rechtfertigen zu müssen, sie den impliziten Vorwurf der Härte in der Aussage ihrer Tochter verstanden hat oder dieser klar machen will, dass die Chance einer zukünftigen Lockerung nicht gegeben ist. *Anfangs* jedenfalls verweist auf eine Prozesshaftigkeit und wird im Rahmen des ersten Satzbauplanes diskutiert.

Mit diesem *Anfangs habe ich ähm ihr nur* verweist die Mutter auf ihre Erziehungsverantwortlichkeit: *ich habe*. Da sie den Satz jedoch abbricht, ist nicht klar, was sie hat. Durch das Füllwort ergibt sich auch die Möglichkeit eines weiteren Satzplanes. Möglich wäre *Anfangs habe ich das unterschätzt*. Da die Fortsetzung aber in sich kohärent ist, ist dies unwahrscheinlich. Stattdessen referiert ihre Aussage auf ihre Tochter. *Anfangs habe ich ihr nur wenig Regeln gesetzt?* Die Mutter wollte wohl spezifischer angeben, was sie *nur* getan habe. Nichtsdestoweniger handelt es sich um einen Versuch, den Vorwurf der Härte der Regeln zurückzuweisen. Obwohl es zu Anfang tatsächlich keine Regeln gab, ist diese Schilderung nicht glaubwürdig. So wurden ja dann doch recht zügig Regeln eingeführt und das Kind musste auch zwei Jahre auf den Erhalt des Handys warten. Bedenken waren also von Anfang an vorhanden. So könnte *nur* auch auf eine geringe Anzahl an Geboten anstatt auf Verbote verweisen. Deutlicher wäre dies, wenn *ähm* durch ein *von* getauscht würde. Im Unterschied zu der Version zuvor wäre dies eine stärkere Schuldzuweisung, da die Tochter die Regeln nicht befolgt habe. Jedenfalls reagiert die Mutter auf die Aussage ihres Kindes, merkt dann aber, dass ihre Ausführung nicht überzeugend ist und ändert den Plan. Das *also* markiert dies. Anstatt ihre Erziehungsverantwortlichkeit oder das Versäumnis ihrer Tochter hervorzuheben, sich nicht an die Regeln gehalten zu haben, verweist die Mutter auf eine Vorbedingung und merkwürdige familiäre Praxis: *wir spielen überhaupt nicht zu Hause*.

Wenn die Praxis des Spielverbots zutrifft, dann kann von einem seltenen Erziehungstypus gesprochen werden, da Spiele, in Familien mit noch jungen Kindern, eine typische Familieninteraktion darstellen. Vorstellbar wäre dies bei einem Erziehungstypus, der kindliche Aspekte ablehnt und direkt auf die Härte des Lebens vorbereiten will. Zwei Auffälligkeiten an der Formulierung sollten jedoch näher betrachtet werden: Die Beschränkung auf das zu Hause und der Begriff überhaupt. Zunächst zur Eingrenzung. Warum wird nur zu Hause nicht gespielt? Wörtlich könnte dies als Eingeständnis gewertet werden, dass es für das Kind tatsächlich ein Dort gibt, in dem die Regeln keine Geltung mehr haben. Dass Regeln Geltungsbereiche haben ist nicht

ungewöhnlich. Auf der Landstraße sind 100 km/h und in einer verkehrsberuhigten Zone nur 10 km/h Maximalgeschwindigkeit vorgeschrieben. Bezüglich einer familialen Praxis sind Ausnahmen hingegen schon ungewöhnlicher, beispielsweise, sich beim Essen zu benehmen, da es sich hierbei stärker um Werturteile handelt. Außerhalb der eigenen vier Wände, scheinen solche Vorschriften sogar an Dringlichkeit zu gewinnen. Dies scheint vor allem für gesellschaftlich erwünschte Praktiken zu gelten. Umgekehrt scheint eine Praxis, die nur zu Hause gilt, aber sich an öffentlichen Orten auflöst, beispielsweise körperliche Züchtigung, gesellschaftlich unerwünscht zu sein. Dies kann auch weniger drastisch als eine Abgrenzungsabsicht zu anderen Familien verstanden werden im Sinne eines: *Auch wenn sich andere daran nicht halten, wir machen das.*

Eine andere Interpretation setzt bei dem Begriff *überhaupt* an. Auch wenn es merkwürdig ist, dass die Mutter diesen Sprechakt in der Art ausführen sollte, handelt es sich durch die Verwendung des *überhaupt*, objektiv um einen vorwurfsvolle typisch kindliche Ausdrucksweise: *Ein Kind fängt an im Auto zu quengeln. Die Eltern versuchen dieses zu beruhigen und machen ein für diese Familie untypisches Versprechen. Das Kind antwortet: „Das stimmt gar nicht, das machen wir überhaupt nicht“ und quengelt weiter.* So verstanden ist es der Vorwurf, dass die Familie zu Hause nicht spielt; dass es keinen Brettspielabend gibt. Vielleicht wird damit aber auch nur der Vorwurf geäußert, dass die Familie nicht so eingeschworen ist, wie von der Mutter beabsichtigt, da die Familie nur im zu Hause und nicht im Dort existiert. Die Tochter bestätigt nun eine dieser Varianten. Argumentationstechnisch wäre es für sie sinnvoll, wenn es sich dabei um die Variante der ungewöhnlichen familialen Praxis handeln würde: Dies würde die Härte bestätigen.

Diese Praxis wird in der folgenden Aussage erläutert: *diese ganzen Spiele nicht auf=em iPad oder aufm es gibt ja all die ganzen Konsolen sowas haben wir nicht.* Es handelt sich gar nicht um ein generelles Spielverbot, sondern nur von digitalen Spielen. Mit *diese ganzen* und *all die ganzen* wird die zuvor erwähnte Abgrenzung verdeutlicht, es als etwas Fremdes und im negativen Sinne Überwältigendes markiert. *Diese ganzen Bezeichnungen haben mich total verwirrt. Bei all den ganzen Handlungssprüngen wusste ich nicht mehr worum es ging.* Digitale Spiele werden in die Sphäre des Dort geschickt. Zugespitzt wird dies mit der Existenzaussage. Als würde nun ein kluger Tipp oder eine Form von Geheimwissen folgen, was in gewisser Weise auch stimmt, da es sich um eine spezifische familiale Praxis handelt, die dem Interviewer noch nicht bekannt ist. *Erzählen Sie es bloß nicht weiter, aber es gibt ja x, darauf müssen achten.* Ziel der gesamten Aussage ist damit, sich als Familie gegen eine gefährliche Praxis zu stellen, digitale Medien im Privaten zuzulassen: *sowas machen wir nicht.*

So dient die eben behandelte Aussage auch als Rechtfertigung für die Handlung, die die Mutter als Konsequenz der Familienpraxis ausführen musste: *auf dem Handy habe ich das auch von vornerein (.) alles weggelöscht im ganzen Gamescenter.* Auffällig an der Formulierung sind die kurze Pause (.), die Grammatik und der Wechsel zu-

rück in die Ich-Perspektive. Wohlgeformt würde es folgenderweise lauten: *Die ganzen Spiele habe ich schon am Anfang aus dem Gamescenter des Handys gelöscht.* Eine solche Sachlichkeit ist in der Aussage der Mutter nicht enthalten, was auf die Wichtigkeit des Themas verweist. Ferner verweist ihre Aussage auf folgende Aspekte: Sie hat 1. die Erziehungsautorität, 2. folgt der familialen Praxis kategorisch und 3. war übergründlich. Die ersten Aspekte folgen aus den Perspektivwechseln. In der ersten Aussage beginnt sie die Regeleinführung mit ihrer Erziehungsverantwortlichkeit zu rechtfertigen und schließt nach der Erläuterung der Familienmoral daran wieder an und betont das Kategorische (*vornerein*). Dies zeigt sich ebenfalls in der Intensität der Tätigkeit. Sie habe nicht nur auf dem Handy und im Gamescenter alles gelöscht, was ja keinen Unterschied macht. Sie hat alles im *ganzen* Gamescenter *weggelöscht*. Damit wird nicht nur die Praxis des Löschens überzogen, sondern auch die Formulierung des Kindes (*sperren*) zurückgewiesen. Stärker als ein Sperren oder Verbot will die Mutter die Praxis digitaler Spiele also tilgen und somit nicht wahr haben. Interessant ist die Frage, was damit weggeschoben werden soll. Nur die Schuld der Erziehungshandlung oder die Tatsache, dass ihre Tochter medienaffin ist oder allmählich jugendlich wird? Das kann bisher noch nicht beantwortet werden. So kann der Perspektivwechsel auch als Wechsel zurück in den Modus Streit verstanden werden. Dann beinhaltet die Aussage der Mutter auch den Vorwurf an ihre Tochter, sich der Familienmoral nicht anzupassen. Bevor die nächste Aussage analysiert wird, eine Zusammenfassung der Ergebnisse dieses Kapitels:

- Die ablehnende Haltung der Mutter gegenüber digitalen Medien wird als Familienhaltung, als Abgrenzung zu anderen Familien konzipiert.
- Sie formuliert die Pflicht der kategorischen Ausführung der Familienregeln und Unterordnung an dessen Werte.
- Der Vorwurf der Härte der Regeln wird zurückgewiesen.
- Die Möglichkeit des Öffnens der Medienregeln wird rigoros abgelehnt. Stattdessen soll die Tochter sich anpassen und die Familienregeln übernehmen.
- Eine medienaffine oder explorative Haltung der Tochter wird geleugnet und verhindert.

Mir ist das eigentlich ganz ehrlich egal

Auf die Aussage der Mutter reagiert die Tochter folgenderweise, was die Mutter allerdings nicht unkommentiert lässt:

T: Mir ist das eigentlich ganz ehrlich egal ich hab ja den Fernseher

M: |_Ja mittlerweile

T: das iPad und so //I:mhm//

M: |_Ja Mittlerweile aber

T: ja: vorher

Die Szene kann man sich gut vorstellen. *Ein Familienstreit mit verhärteten Fronten. Die Eltern disziplinieren. Das Kind antwortet beleidigt: Ist mir egal.* Nun ist die Aussage der Tochter im Vergleich hierzu merkwürdig souverän. Es ist darin eine Begründung⁷ enthalten und sie ist deutlich länger als der Trotz des Kindes im Gedankenexperiment. Hat es den Vorwurf der Mutter bzw. den Aspekt der Absolutheit der Regeln nicht verstanden oder will es einfach nicht darum streiten, da es sich um ein aussichtsloses Unterfangen handelt? Spricht die Tochter im Modus des Streites mit gespielter Souveränität? So überrascht die Aussage – auch die Mutter –, da die zukünftige Möglichkeit, digitale Spiele zuzulassen eben vehement zurückgewiesen wurde und damit Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. So enthält die Aussage mit *eigentlich* und *ganz ehrlich* zwei Bestandteile, die gemeinsam gegen ein souveränes und ehrliches *egal* sprechen.

Zunächst zu dem Sprechakt *ganz ehrlich*. Eine erste Variante ist, dass man aus einem dringlichen Grund (Stärke der Freundschaft) vor hat, gegen die Etikette zu verstoßen, um Schaden von jemand Nahestehendem abzuwenden, diese jedoch damit auch kränken könnte. Je nach Person und Stärke der Bindung sind aber große Schwankungen darin enthalten, wann man jemanden entgegen etwaiger Höflichkeitsregeln warnt. A) *Zwei Teenager gehen shoppen. Bei einem Outfit wird konstatiert: Ganz ehrlich, damit siehst du aus wie ein Clown.* B) *Zwei alte Freunde treffen sich nach langer Zeit wieder. Einer merkt an: Ganz ehrlich, du hast dich ziemlich verändert.* Bezogen auf die Mutter-Kind-Beziehung ist eine solche Formulierung ungewöhnlich, da diese, anders als eine Freundschaft, nicht aufgelöst werden kann. Die Formulierung kann nur in einer Beziehungsform formuliert werden, die auf Gleichheit beruht. Auch kann die Tochter wegen mangelnder Erfahrungen hier keinen Erziehungsratschlag geben – auch wenn sie anderer Ansicht sein kann. Die andere Variante ist eine Form von überraschtem Entsetzen oder überraschter Enttäuschung. *Ganz ehrlich, das hätte ich nicht von dir gedacht.* Dies scheint hier vorzuliegen, was aber erst in Kombination aller Ausdrücke deutlich wird. In jedem Fall liegt eine nicht unwichtige Angelegenheit auf den Tisch.

Auch die Formulierung *eigentlich* deutet Widerstand an. In einer ersten Variante billigt man eine Handlung, erwägt keine Widerrede, ist aber *eigentlich anderer Ansicht*. Eine ähnliche Form hiervon ist die Verwendung wie bei *im Großen und Ganzen*. Dies drückt aus, dass man quasi den Mittelwert der Meinung trägt und unterscheidet sich kaum von der Variante zuvor. Beiden Varianten ist eine gewisse Passivität und Lethargie gemein. Eine solche Unbeteiligung ist aber nicht angebracht, da es sich um die Regeln handelt, die das eigene Leben bestimmen. So muss *eigentlich* als Hinweis auf einen stärkeren Dissens verstanden werden. Die Tochter hat in Bezug zu den digitalen Medien eine andere Ansicht als ihre Mutter.

⁷ An anderer Stelle betont das Kind lautstark, dass die neue Fernsehregel erst einen Monat alt ist. Somit konnte das Fernsehen zu Anfang des Verbots noch nicht über dieses hinwegtrösten. Trotzdem ist es unnötig, diesen Aspekt in die Analyse einfließen zu lassen.

In der Gesamtheit bringt die Tochter nun zum Ausdruck, dass sie von der Aussage der Mutter überrascht und enttäuscht ist. Sie sagt, dass sie nicht zum Wir gehört, das digitale Spiele ablehnt, und führt Ersatzbefriedigungen an, mit der ein wenig Sand ins Getriebe gerieselst wird. Damit weist sie auch zurück, dass man als Familienangehörige den Regeln kategorisch folgen müsse. Sie sagt: *Deine Regeln berühren mich nicht.*

Darauf reagiert die Mutter, indem sie ihre Tochter zweimal unterbricht. *Mittlerweile* sei es egal. Die Mutter will, dass ihre Regeln Wirkung gezeigt haben, da es auch für sie schwierig war diese auszusprechen. Sie will Anerkennung für das Durchhalten an ihrer Erziehung, da sie diese als notwendig für das zukünftige Glück ihrer Tochter erachtet. Daher soll das Kind ebenso wie sie leiden: Sie an ihren Schuldgefühlen und ihre Tochter unter den Regeln.

Dies gibt das Kind letztlich auch zu und gesteht, dass es ein *vorher* gab, in dem die Regeln sehr wohl getroffen hatten. Folgende Aspekte können aus diesem Abschnitt hervorgehoben werden:

- Die Tochter lehnt die Familienhaltung gegenüber digitaler Spiele ab.
- Die Mutter möchte für ihre Erziehungshandlungen in dem Sinne Anerkennung, dass diese eine Wirkung auf ihre Tochter hatte.
- Das zuvor prognostizierte Hemmnis gegenüber Regeln stellt sich als Schuldgefühl gegenüber der Durchsetzung von Regeln dar.

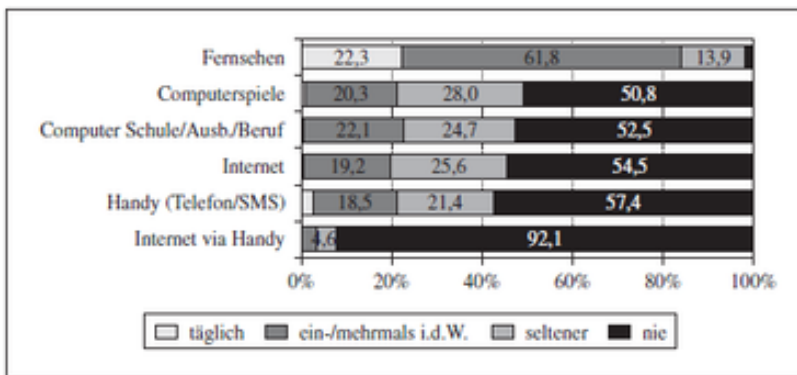
Dieser Streit wird im Transkript noch ein wenig weitergeführt und flammt auch an anderen Stellen des Interviews, mit den jeweiligen unbewussten Motiven, einige Male auf. An einer Stelle will die Tochter die Regeln sogar explizit nachverhandeln. Dennoch konnte aus diesen Auszügen bereits gezeigt werden, dass die strenge Haltung der Mutter gegenüber digitalen Medien als eine Sorge vor der Unabhängigkeit und Entfremdung mit dem Kind durch die Adoleszenz charakterisiert werden kann. Unbewusst nimmt sie sehr wohl war, dass ihre Tochter eine medienaffine Haltung aufweist und die digitale Welt erkunden möchte. Daher rühren die Schuldgefühle. Dies ist aber nicht mit der Familienmoral vereinbar. So beugen sich beide der Familienmoral und insbesondere die Tochter den Regeln. Mittelfristig offenbart sich hier ein Konfliktpunkt, der die Harmonie der Familie nachhaltig stören kann. Im Moment möchte dies aber keine der beiden Seiten riskieren.

Adoleszenzangst als eine Motivation für restriktive Erziehungshandlungen

Das Ziel des Beitrags war, die Motivation von restriktiven Erziehungsstilen zu ergründen. Unter der Annahme, dass Regeln im Allgemeinen zum Schutz des Kindes ausgesprochen werden, kann die Erklärung angeboten werden, dass bei zu restriktiven Regelsetzungen entweder eine elterliche Unterschätzung der Fähigkeiten des Kindes vorliegt oder die Angst sich in der adoleszenten Phase des Kindes mit diesem zu

entzweien. Ohne die Annahme sind noch weitere Gründe denkbar, die hier aber nicht verfolgt wurden. Beispielsweise eine traditionsorientierte Erziehung, die die Strenge aufgrund übergeordneter Werte und nicht aus Sachgründen betont.

Auch sind noch andere Ängste denkbar, jedoch zeigte sich in diesem Fall die Furcht vor Medien als Angst vor der Adoleszenz und es wird angenommen, dass diese Konstellation am weitesten verbreitet ist und zwar aus folgenden fünf Gründen: Erstens fällt die negativ wahrgenommene verstärkte Mediennutzung von Kindern in eine explorative Phase der Jugend. Neue Medien sind besonders interessant, weil sie mehr Interaktionsmöglichkeiten bieten. Nun sind die Jugendlichen neugieriger und risikoaffiner und machen Fehler. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass die Jugendlichen sich von ihrem kindlichen Verhaltensmustern und Geschmacksurteilen distanzieren wollen. Die Verhaltensänderungen werden aber den Medien zugeschrieben. Zweitens bestehen große Unterschiede von Kompetenzen und Geschmacksurteilen zwischen Eltern und ihren Kindern, da diese in unterschiedlichen medialen Welten aufwachsen bzw. leben. Ästhetische Urteile und Fähigkeiten neuerer Medien nehmen Erwachsene als Veränderung ihrer Umwelt war, während Kinder diese nebenbei erlernen. Drittens sind Eltern sich über die Inhalte des Medienkonsums ihrer Kinder bei neueren Medien kaum bewusst (siehe folgende Abbildung). Viertens gibt es neben sinnvollen bewahrpädagogischen Institutionen auch eine breite und nicht immer sachliche bewahrpädagogische Tradition und Kritik an Medien, auf die sich Eltern berufen können. Fünftens wird nicht nur ‚Schmutz‘ (Sex, Gewalt und Konsumismus) mit neuen Medien assoziiert, sondern entwickeln sich auch neue Umgangsformen und Gefahren (Pädophilie, Extremismus, Cybermobbing, Datenmissbrauch und Sucht), die als außerhalb der Kontrolle wahrgenommen werden bzw. für die es noch keine Handlungsrouitinen gibt.



Prozent der Befragten, N = 453, Frage H2

Abbildung: Häufigkeiten gemeinsamer Mediennutzung⁸ (Aus LfM-Studie 2013: 77)

⁸ Die Kinder in den befragten Familien waren 5 bis 12 Jahre alt und es wurden mehrheitlich Mütter (86,5 Prozent) befragt, was darin begründet liegt, dass die erziehungsverantwortlichen Personen befragt wurden (vgl. LfM-Studie 2013: 66).

Auch wenn hier die Ansicht vertreten wurde, dass ein Grund für restriktive Erziehungsstile eine Adoleszenzangst und damit eine Überschätzung von medialen Gefahren ist, dürfen mediale Effekte auch nicht unterschätzt werden. Dabei ist es jedoch falsch, bestimmten Medienformaten kategorische Effekte zuzuschreiben. Vielmehr hängt die Kindereignung von dem spezifischen Inhalt und den Kompetenzen des Kindes ab. So gibt es auch ebenso spannende und lehrreiche Fernsehserien oder Computerspiele, wie für Kinder ungeeignete Bücher. Auch wenn es schwierig ist, müssen sich Eltern intensiver mit den Inhalten beschäftigen, die ihre Kinder konsumieren. Dabei müssen sie jedoch, wenn keine akute Gefährdung droht, den persönlichen Geschmack und Privatsphäre des Kindes respektieren. Dies ist zweifellos schwierig, aber letztlich im Wohl des Kindes, da sich nur so eine stabile Persönlichkeit entwickeln kann.

Literatur

- JIM** (2019): *JIM-Studie 2019 - Jugend, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). Online verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [14.10.2020].
- KIM** (2018): *KIM-Studie 2018. Kindheit, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). Online abrufbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf [14.10.2020].
- Kunczik**, Michael (2013): *Gewalt – Medien – Sucht: Computerspiele*. Berlin: Lit.
- LfM-Studie** (2013): *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*. Herausgegeben von Ulrike Wagner, Christa Gebel & Claudia Lampert. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen & Berlin: Vistas.
- Moser**, Heinz (2019): *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter* (6. Auflage). Wiesbaden Springer VS
- Przyborski**, Aglaja; **Wohlrab-Sahr**, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Süss**, Daniel; **Lampert**, Claudia; **Trütsch-Wijnen**, Christene W. (2018): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Weigand**, Verena (2008): „Kinder und Jugendmedienschutz“ in *Handbuch der Medienpädagogik* herausgegeben von Uwe Sander, Frederike von Gross & Kai Uwe Hugger. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet**, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik* (3.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

THOMAS WENZL

Familiale Erziehung unter Anpassungsdruck – am Beispiel der familialen Medienerziehung

Ein zentrales Charakteristikum der familialen Erziehung in der modernen Gesellschaft stellt ihre relative Autonomie gegenüber der gesellschaftlichen Außenwelt dar. Gegenüber einer Situation, in der die Familie eng in außerfamiliale gesellschaftliche Zusammenhänge eingewoben ist, in der vielleicht sogar die Erziehung von Kindern nicht als das exklusive Privileg von Eltern betrachtet wird, sondern es als legitim erachtet wird, wenn Kinder im öffentlichen Raum von allen Mitgliedern einer Gemeinschaft erzieherisch sanktioniert werden, zieht sich die Familie in der Moderne immer weiter in einen nach außen hin abgeschlossenen Binnenraum zurück (vgl. Schelsky 1955). Es bildet sich ein „Arkanbereich der Erziehung“ (Amos, Meseth & Proske 2011: 10) heraus, der der gesellschaftlichen Außenwelt weitestgehend verborgen ist, und der sich auch selbst aktiv vor der gesellschaftlichen Außenwelt verbirgt.

Die familiale Erziehung und die Gesellschaft scheinen entsprechend auf den ersten Blick weitgehend voneinander entkoppelt zu sein. Dies gilt umso mehr, wenn man berücksichtigt, dass wirkmächtige gesellschaftliche Vermittlungsglieder, wie Klassen, Schichten, Milieus etc., in deren Kulturen Familien ehemals eng eingebunden waren, in der modernen Gesellschaft deutlich an Prägekraft verlieren (vgl. Beck 1986). Nicht nur die Gesamtgesellschaft, sondern auch ihre untergeordneten Strukturen büßen in der modernen Gesellschaft an direktem Einfluss auf die familiale Erziehung ein, so dass man das Verhältnis von Familie und Gesellschaft, zumindest idealtypisch, als einen „gegensinnig“ verfasstes betrachten kann (vgl. Wernet 2003, S. 93) – als eines, in dem die Familie und die Gesellschaft kaum noch miteinander vermittelt zu sein scheinen.

Wenngleich dieses Bild eines vollständigen Auseindertretens von Familie und Gesellschaft analytisch ausgesprochen hilfreich ist, um verschiedene Differenzen, Konfliktfelder etc. zwischen Familie und Gesellschaft zu bestimmen, liegt es doch auf der Hand, dass empirisch natürlich auch in der modernen Gesellschaft eine systematische Vermittlung zwischen der familialen Erziehung und ihrer gesellschaftlichen Umwelt stattfindet, sich also nicht wirklich eine vollständig von gesellschaftlichen Einflüssen befreite familiale Erziehung denken lässt (ähnlich argumentiert Wolf 2020).

So wird etwa in verschiedenen erziehungssoziologischen Theorietraditionen zu Recht auf das Nach- bzw. Fortwirken ständischer Elemente in der modernen Gesellschaft

hingewiesen, die sich z.B. in Form von mehr oder weniger „feinen Unterschieden“ (vgl. Bourdieu 1987) auch in der Erziehung unterschiedlicher Milieus niederschlagen (vgl. Lieberwein 2008). Der empirischen Feststellung von nach wie vor existierenden „milieuspezifischen Konnotationen“ (Ecarius 2020, S. 53) familialer Erziehungsstile und allgemein von „Signaturen des sozialen Milieus“ (Krinninger & Müller 2016, S. 26) in der Erziehungspraxis der Familie kann jedenfalls kaum ernsthaft widersprochen werden. So frei von gesellschaftlichen Ansprüchen ihres sozialen Standorts ist die familiale Erziehung empirisch dann doch wieder nicht.

Auch hier soll nun im Folgenden auf einen Vermittlungszusammenhang zwischen Familie und Gesellschaft aufmerksam gemacht werden, jedoch auf einen, der gerade nicht auf dem unterschweligen Fortwirken alter Vermittlungsglieder zwischen Familie und Gesellschaft beruht, sondern der, im Gegenteil, das oben skizzierte Auseandertreten von familialem Binnenraum und gesellschaftlicher Außenwelt zur Voraussetzung hat. Der Vermittlungszusammenhang um den es mir dabei geht, ist einer, durch den Familien in der modernen Gesellschaft, obwohl sie einem direkten Einfluss der Gesellschaft weitgehend entzogen sind, dennoch unter einem enormen Druck geraten, ihre Erziehung an die Erziehung in ihrer sozialen Umwelt anzupassen.

Das allgemeine Problem der Legitimationsbedürftigkeit sozialer Differenzen in der modernen Gesellschaft

Um diesen Anpassungsdruck herauszuarbeiten, muss zunächst auf eine allgemeine Legitimationsbedürftigkeit jeglicher Form von sozialer Ungleichbehandlung in der modernen Gesellschaft hingewiesen werden, in der wohl kaum ein normativer Imperativ so prägend ist wie der, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft stets und unter allen Umständen gleich zu behandeln sind. Dieses Prinzip des Universalismus hat sich in nahezu allen gesellschaftlichen Handlungsbereichen bis in die letzten Winkel durchgesetzt.

Nun wurde einleitend ja betont, dass die moderne Familie von gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen relativ frei ist. Was in der Gesellschaft gilt, prägt also nicht unbedingt die Interaktionsrealität innerhalb der Familie. Und tatsächlich kann die Familie als einer der wenigen sozialen Orte betrachtet werden, an dem das Diktat des Universalismus der modernen Welt nicht gilt. Im familialen Binnenraum wird, im Gegenteil, vielmehr selbstverständlich eine partikulare Handlungsorientierung gepflegt, die der Individualität der einzelnen Familienmitglieder gerecht wird (vgl. Durkheim 1984, S. 189).

Anders sieht es jedoch aus, wenn man das Verhältnis zwischen den in sich partikularen Familien betrachtet. In diesem Zwischenraum ist diejenige Vermittlungsdynamik angesiedelt, um die es mir im Hinblick auf die familiale Erziehung geht.

Die familiäre Erziehung unter dem Anpassungsdruck des gesellschaftlichen Universalismus

In Gang gesetzt wird diese Dynamik, sobald Familien beginnen, die Erziehungsverhältnisse in anderen Familien zu beobachten – und dies tun sie, bedingt durch die Zunahme einer allgemeinen und einer erzieherischen Verunsicherung in der Moderne (vgl. Hitzler & Pfadenhauer 2010; Winkler 2004), ziemlich systematisch. Durch diese gegenseitige Wahrnehmung rufen Familien jedoch unvermeidlich den Geist des Universalismus auch im Hinblick auf die Gestaltung der familialen Erziehung auf den Plan – und zwar vor allem dann, wenn es um Erziehungsfragen geht, die sich von Kindern in universalistische Gerechtigkeitsfragen übersetzen lassen. Denn in diesem Fall werden Eltern, deren Erziehung von der Erziehung anderer Eltern abweicht, mit dem Problem konfrontiert, wie sie ihre partikularen Erziehungsentscheidungen vor ihren Kindern rechtfertigen können:¹

Stellen Eltern etwa fest, dass sie in ihrem sozialen Umfeld die einzigen sind, die es als angemessen erachten, ihre Kinder (auch gegen deren Willen) in eine Musikschule zu schicken, damit diese ein klassisches Instrument erlernen, wirft das die Frage auf, wie sie diese „härtere“ Erziehung im Vergleich zu der Erziehung anderer Eltern begründen wollen – ein Problem, dass bildungsbürgerliche Eltern, die noch in eine starke bildungsbürgerliche Kultur mit einer entsprechenden Kultur der musikalischen Erziehung eingebunden sind, nicht haben.

Erfahren Eltern, dass ihre Entscheidung, ihren Kindern erst mit 14 Jahren ein Smartphone zuzugestehen, im Kontrast zu anderen Eltern ihres sozialen Umfelds steht, deren Kinder bereits mit 9 Jahren ein eigenes Smartphone besitzen dürfen, müssen sie sich die empörte Frage ihrer Kinder gefallen lassen, was eigentlich die Grundlage für diese Ungleichbehandlung ist. Können sie sich dabei nicht mehr auf verallgemeinerbare Standards ihres Milieus berufen, geraten sie geradezu zwangsläufig in Erklärungsnot.

Unzählige ähnlich gelagerte Beispiele ließen sich anführen. Allgemein formuliert: Unter der Bedingung der Durchsetzung des Prinzips des Universalismus in der modernen Gesellschaft bleibt für Eltern, obwohl der familiäre Binnenraum doch eigentlich ihr partikulares Herrschaftsgebiet ist, tatsächlich nur wenig Spielraum, ihre Erziehung so zu gestalten, wie sie das auf der Grundlage ihrer persönlichen Erziehungsvorstellungen eigentlich möchten.

Im Hinblick auf das Verhältnis individueller Eltern zu der sie jeweils umgebenden Kultur hat Durkheim dies auch so formuliert: „Es ist müßig zu glauben, daß (sic!) wir unsere Kinder erziehen können wie wir wollen. Es gibt Gebräuche, an die anzupassen wir verpflichtet sind. Wenn wir sie zu stark missachten, so nehmen sie Rache an unseren Kindern“ (1987, S. 53).

¹ Dieses Problem entsteht natürlich nur im Falle einer Abweichung der Erziehung in Richtung einer größeren Rigidität. Nur diese kann von Kindern zum Anlass genommen werden, von ihren Eltern Begründungen für ihre Erziehungsentscheidungen einzufordern.

Nun ist der Universalismus der modernen Gesellschaft natürlich nicht wirklich ein materiales Merkmal einer spezifischen „Kultur“, sondern eher ein formales Handlungsprinzip. Dennoch lässt sich Durkheims Argument, leicht abgewandelt, auch auf die Erziehung von Eltern unter den Bedingungen des Universalismus der modernen Gesellschaft übertragen – und zwar folgendermaßen:

Es ist müßig zu glauben, dass Eltern ihre Kinder in der modernen Gesellschaft erziehen können wie sie wollen. Auch wenn die Erziehung ihrer Kinder ihr Exklusivrecht ist und sie in der Gestaltung ihres Familienlebens auf den ersten Blick scheinbar unbehelligt von der Gesellschaft ihre partikularen Vorstellungen durchsetzen können, gilt außerhalb der Familie nun einmal das Prinzip des Universalismus – und dieser Universalismus wird von den Familienmitgliedern immer wieder in die Familie importiert. Sobald dann universalistische Vergleiche der familialen Erziehungswirklichkeit gezogen werden, die zeigen, dass bestimmte Eltern ihre Kinder ungleich „strenger“ erziehen als andere Eltern, werden sich die entsprechenden Kinder dieser Eltern ungerecht behandelt fühlen – und sich an ihren Eltern „rächen“:

- dafür, dass sie „die einzigen“ sind, die keinen Social-Media-Account haben dürfen, und entsprechend das Spiel des jugendlichen „*impression managements*“ nicht mitspielen können.
- dafür, dass sie „die einzigen“ in ihrer Peergroup sind, die einen bestimmten Film noch nicht gesehen haben, und deshalb in der Schule nicht mitreden können.
- dafür, dass sie „die einzigen“ sind, die noch kein Smartphone besitzen und dadurch aus der Peergroupkommunikation ausgeschlossen werden.
- etc.

Um solche Abweichungen von einer durchschnittlichen (Medien-)Erziehung zu rechtfertigen, fehlen Eltern, wenn sie nicht auf kollektiv verbürgte Legitimationsquellen Bezug nehmen können, überzeugende Argumente. In letzter Konsequenz bleibt ihnen in den Auseinandersetzungen mit ihren Kindern mithin kaum mehr übrig, als auf deren universalistische Begründungen einforderndes „Warum (darf ich Dinge, die anderen Kindern erlaubt sind, nicht tun)?“ mit einem partikular-herrischen, jede weitere Diskussion beendenden „Weil ich das sage!“ zu reagieren.²

Damit ist nicht behauptet, dass Eltern dem universalistischen Druck, den ihre Kinder auf sie ausüben, regelmäßig nachgeben würden, nur weil ihnen eine stabile Legitimationsbasis für ihre partikularen Erziehungsentscheidungen fehlt.³ Unter der Bedingung der immer unerbittlicheren Durchsetzung des Prinzips der Gleichbe-

² Eine Analyse einer Mutter-Tochter-Interaktion, in der sich diese Dynamik deutlich zeigt, findet sich in Wenzl 2020.

³ Allerdings ist zumindest in einigen Bereichen eine Angleichung der Erziehung zu erwarten. So scheint mir etwa die Annahme nahezuliegen, dass sich die Varianz des Alters der Ersterhalts eines Smartphones, die aktuell noch sehr ausgeprägt ist (vgl. BITKOM 2014, S. 4), im Laufe der Zeit verringern sollte, sich also irgendwann ein gesellschaftlich allgemein als angemessen erachtetes Alter herauskristallisiert, an dem sich fortan alle Eltern in ihrer Medienerziehung orientieren können.

handlung in der modernen Gesellschaft geraten Eltern jedoch objektiv in die Klemme, ihre Erziehung entweder der durchschnittlichen Erziehung ihres sozialen Umfelds anzupassen oder aber sich durch das Festhalten an den eigenen rigideren Erziehungsvorstellungen in den Augen ihrer Kinder ins Unrecht zu setzen.

Literatur

- Amos, S. K., Meseth, W., & Proske, M. (2011): Öffentliche Erziehung revisited – Eine Einleitung, in: dies. (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited, Wiesbaden: Springer VS, S. 9-30.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BITKOM (2014): Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft. BITKOM. Berlin. Online abrufbar unter: <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf> [15.10.2021]
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1984): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, É. (1987) [1911]: Definitionen von Erziehung. Eine kritische Untersuchung. In: Klassiker der Erziehungssoziologie, hrsg. von Klaus Plake, Düsseldorf: Schwann-Bagel.
- Ecarius, J. (2020): Perspektiven qualitativer Forschung zu Erziehung und Familienerziehung, in: Nohl, A.-M. (Hrsg.): Rekonstruktive Erziehungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 39-60.
- Hitzler, R./Pfadenhauer, M. (2010): Posttraditionale Vergemeinschaftung. Eine ‚Antwort‘ auf die allgemeine gesellschaftliche Verunsicherung, in: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Unsichere Zeiten. Herausforderungen gesellschaftlicher Transformationen, Wiesbaden: Springer VS, S. 371-382.
- Krininger, D./Müller, H.-R. (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lieberwein, S. (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Schelsky, H. (1955): Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart, Stuttgart: Enke.
- Winkler, M. (2004): Erziehung, in: W. Helsper & H.H. Krüger (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 57-78.

- Wenzl, T. (2020): „Alle haben ein Smartphone, nur ich nicht“. Familiäre Erziehung im Spannungsfeld von elterlichem Partikularismus und gesellschaftlichem Universalismus, in: sozialer sinn, 21 (2), S. 357-377.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität, Opladen: Leske + Budrich.
- Winkler, M. (2004): Erziehung, in: W. Helsper & H.H. Krüger (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 57-78.
- Wolf, E. (2020): Erziehung, Moral und Familie. Eine Einleitung in den Themenschwerpunkt, in: sozialer sinn, 21(2): S. 225-239.

KAI-OLAF MAIWALD

Asymmetrie und Identifikation in Eltern-Kind-Beziehungen

Erst vor kurzem wurde mit einem Beitrag von Andreas Wernet (Wernet 2019) das Thema „Erziehung“ in die strukturelle Familien- und Bildungsforschung eingeführt. Es schloss sich daran recht schnell eine lebhaftere Diskussion an.¹ Der Grund dafür ist, dass mit diesem Thema wichtige Fragen, die bislang – und nicht nur im Paradigma einer strukturalen Familienforschung (Maiwald 2012) – vernachlässigt wurden, in den Blick kommen. Dazu gehört vor allem die Bedeutung von Asymmetrie und Macht² in Eltern-Kind-Beziehungen, um die es ja auch in dieser Ausgabe von „falltiefen“ geht. Vormalig kam Asymmetrie entweder nicht zur Sprache, d.h. die Forschung reproduzierte hier eine lebensweltliche Selbstverständlichkeitsannahme, oder sie wurde als soziales Problem thematisiert, d.h. als etwas, das im Hinblick auf ein „zu viel“ an Asymmetrie in seinen individuellen wie gesellschaftlichen Folgen kritisch zu beobachten ist, angefangen von den „Studien über Autorität und Familie“ des Instituts für Sozialforschung (Horkheimer et al. 1987 [1936]) über die bundesdeutsche Nachkriegsfamiliensoziologie (z.B. König 1974 [1955], Überblick in Schmidt 2002: 142-170³) bis zu den Forschungen über Erziehungsstile der letzten Jahrzehnte (Überblick in Maiwald 2020: 223-227). Entsprechend haben wir es mit einem blinden Fleck der Familiensoziologie zu tun: Der theoretische Stellenwert der Asymmetrie für Eltern-Kind-Beziehungen kann unter diesen Bedingungen nicht gewürdigt werden. Das muss eine Forschung, die sich zur Aufgabe macht, die Struktur von Familienbeziehungen als eigenständigem Beziehungstypus zu bestimmen, leisten.

In den eingangs angesprochenen Beiträgen konnten rekonstruktionslogische Analysen nun unter anderem zeigen, dass Erziehung ohne Macht grundsätzlich nicht zu haben ist und dass beides in Eltern-Kind-Beziehungen unausweichlich ist. Das mag nun wiederum als selbstverständlich erscheinen, ist es aber im aktuellen Diskurs überhaupt nicht, wie die in der Kindheitsforschung durchaus verbreitete Kritik am sogenannten „Adultismus“ (Alanen 2009, Honig 2009) zeigt, die Macht von Erwachsenen über Kinder als „Konstruktionsleistung“ versteht. Gerade in diesem Zu-

¹ Vgl. Maiwald 2020a und die Beiträge des von Eike Wolf herausgegebenen Themenschwerpunkts in der Zeitschrift Sozialer Sinn Band 21, H. 2.

² Ich behandle beides insofern als eine Einheit, als Asymmetrie in der Interaktion – und nicht nur als Zuschreibung aus der Außenperspektive – immer auch Macht bedeutet.

³ Allerdings werden hier Macht in der Gatten- und der Eltern-Kind-Beziehung immer zugleich betrachtet, wie häufig auch in der behandelten Literatur selbst.

sammenhang ist es wichtig, zeigen zu können, dass Asymmetrie auch von den Kindern selbst in die Interaktion mit ihren Eltern eingespeist wird. Eltern nehmen gegenüber ihren Kindern eine Machtposition ein, aus der heraus sie in das Verhalten der Kinder intervenieren und sie mit normativen Ansprüchen konfrontieren. Kehrsseitig dazu schreiben sie den Kindern eine Position der Unterwürfigkeit zu (Wernet 2019). Aber diese Asymmetrie ist nicht bloß Ausdruck kulturell spezifischer Positionszuschreibungen („Elternrolle“). Vielmehr lässt sie sich auch interaktionslogisch bestimmen. Kinder lassen sich nicht nur gleichsam von außen als bedürftige Wesen bestimmen, die ihre Bedürfnisse (immer wieder auch) nicht selbst befriedigen können, sondern Kinder adressieren in Interaktionen ihre Eltern als Instanzen der Bedürfnisbefriedigung und weisen sich dabei selbst eine Position der Bedürftigkeit zu. Im Kern beruht der Zwang zur Erziehung damit auf der Unausweichlichkeit, über diese Bedürfnisartikulationen im Sinne von Gewährung oder Versagung zu entscheiden (Maiwald 2020a).

Ich möchte im Folgenden den Blick darauf lenken, dass Asymmetrie von Kindern auch auf eine andere Weise als in Gestalt von Bedürfnisartikulationen in die Interaktion mit den Eltern eingespeist werden kann. Ausgangspunkt ist eine kurze Fallrekonstruktion. In dem Ausschnitt eines Interaktionsprotokolls ist eine, wie ich finde, typische Szene einer Eltern-Kind-Beziehung festgehalten. Schon die erste Äußerung hat Wiedererkennungswert. Die objektive Hermeneutik ermöglicht insbesondere mit ihrer Maxime der Kontextfreiheit eine Analyse, die sich nicht auf eine Subsumtion unter ein entsprechendes Alltagswissen – „so sind Kinder“ – beschränkt, sondern die Struktureigenschaften expliziert, in denen sich das Handeln von dem von Erwachsenen unterscheidet. Der gewählte Interaktionsausschnitt beginnt mit folgender Äußerung⁴:

1 A: Was ist das?

Bei vordergründiger bzw. rein semantischer Betrachtung handelt es sich um eine Frage, die relativ unspezifisch für situative Kontexte wie für Beziehungsformen zu sein scheint. Es scheint eine basale Wissensfrage zu sein; der/die Sprecher*in interessiert sich einfach für die wissensmäßige Einordnung eines Objektes (im weiteren Sinn), das im geteilten Aufmerksamkeitsfokus von ihm/ihr und der adressierten Person liegt. Bekanntlich würdigt die Objektive Hermeneutik demgegenüber Sätze immer als Sprechakte, d.h. als gesprochene (ggf.: geschriebene, gedruckte, publizierte usw.) Sätze. Die objektive Bedeutungsstruktur eines Sprechaktes wird nicht über den semantischen Gehalt gebildet, sondern sprachpragmatisch über die denkbaren Kontexte, in denen er nach allgemein geltenden Regeln wohlgeformt geäußert werden kann. Und eine solche Interpretation verweist auch im Fall der vorliegenden „Allerweltsäußerung“ auf recht spezifische Situationen.

⁴ Das Interaktionsprotokoll wurde im Rahmen einer Lehrforschungsveranstaltung erhoben.

Verwendungsbeispiele wären:

In einer mündlichen Prüfung im Fach Chemie zeigt die Lehrerin auf ein Molekülmodell und fragt den Schüler „Was ist das?“. Darauf der Schüler „das ist ein Zuckermolekül“ (oder, wenn es nicht so gut läuft, „das ist ein Molekülmodell“).

Beim gemeinsamen Spaziergang beugt sich der Vater zur zweijährigen Tochter im Buggy, zeigt auf einen Hund und fragt sie „Was ist das?“. Darauf das Kind, begeistert, „Wauwau!“

Bei einer Führung durch ein technisches Museum zeigt eine Besucherin auf ein Exponat und fragt den Museumsführer „Was ist das?“. Darauf der Museumsführer „Das ist eine Scheibenelektriermaschine, damit hat man (...)“.

Die Biologieklassse besucht das naturhistorische Museum. Ein Schüler zeigt auf ein ausgestopftes Fingertier und fragt „Was ist das?“. Darauf der Biologielehrer „Das ist, glaube ich, ein Fingertier. Ja, da steht's. Das lebt in (...)“.

Ein Paar besucht das naturhistorische Museum. Der Partner zeigt auf ein ausgestopftes Fingertier und fragt seine Partnerin, die Biologin ist, „Was ist das?“. Die Biologin darauf „Das ist ein Fingertier. Das lebt in (...)“.

Wie sich unschwer erkennen lässt, repräsentieren die Beispiele zwei unterschiedliche Lesarten, d.h. Arten von Äußerungskontexten. Der Kontext der ersten beiden Beispiele ist der einer Prüfung. Dazu gehört, dass der/die Fragende die Antwort kennt, und dass unterstellt ist, dass der/die Gefragte die Antwort kennen kann. Die Identifikation des Objektes, das im geteilten Fokus der Aufmerksamkeit von beiden ist, hat er/sie der Möglichkeit nach lernen können. Der Aufbau eines Zuckermoleküls war Teil des Stoffes, ein Hund schon Thema der Interaktion zwischen Vater und Tochter. Es geht darum, zu prüfen, ob er/sie es tatsächlich weiß. Das gilt auch für das Vater-Tochter-Beispiel, selbst wenn man unterstellen mag, dass die Prüfung hier eher spielerischen Charakter hat. Der Kontext der drei weiteren Beispiele ist ein gänzlich anderer. Hier ist die Voraussetzung, dass der/die Fragende nicht über das entsprechende Wissen für die Identifikation des Objektes verfügt, der/die Gefragte aber schon. Wichtig dabei ist, dass die Kompetenzunterstellung dabei an eine Position anknüpft, die Fachwissen und damit Expertise in genau dem thematischen Bereich verbürgt (Museumsführer, Biologielehrer, Biologin). Falls im vierten Beispiel der Schüler den Geschichtslehrer adressieren würde, der nur aus Betreuungsgründen den Ausflug begleitet, könnte der die Frage abweisen mit „Das ist nicht mein Fach, da musst du Herrn Müller fragen“. Und auch die Biologin könnte die Kompetenzunterstellung ihres Partners abweisen mit „Du weißt doch, ich mache Genetik und nicht Zoologie“.⁵

⁵ Gibt es noch weitere Lesarten? Mir hat sich nur eine weitere Verwendung aufgedrängt, die man aus Science-Fiction-Filmen oder Mystery-Thrillern kennt. Gemeint sind Szenen, in denen (Kamera auf das entsetzte, verstörte Gesicht des/der dann sprechenden Schauspieler*in) „Was ist das?“ gefragt wird, um das unbenennbar Monströse, Gruselige,

In jedem Fall bringt die Frage eine Asymmetrie zwischen den Interaktionspartner*innen zum Ausdruck. Im Fall der ersten Lesart handelt es sich um eine situationsübergreifende Asymmetrie, das heißt die übergeordnete Position des/der Prüfenden speist sich situativ aus einer anderen Quelle als der des Wissens, denn im Prinzip kann, das ist dabei ja unterstellt, die gefragte Person genau das auch wissen, was gefragt ist. Und sie kann auch wissen, dass sie es weiß. Dass die fragende Person in der Lage ist, so zu fragen, ergibt sich daraus, dass sie situationsübergreifend von den Beteiligten als „Lehrer*in“ (im weiteren Sinne) anerkannt ist.⁶ Im Fall der zweiten Lesart handelt es sich um eine reine Asymmetrie des Wissens, und zwar nur in Bezug auf die dabei in Frage stehende Fachkompetenz. Die Verteilung von Wissen und Unwissen ist hier Ausdruck der funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft.

Beziehen wir nun den tatsächlichen Interaktionskontext ein: „Was ist das?“ fragt im vorliegenden Protokoll ein etwa neun Jahre alter Junge, der sich mit seinem jüngeren, etwa sechsjährigen Bruder und seinem Vater in einem Haushaltswarengeschäft in der Küchengeräteabteilung befindet. Man muss annehmen, dass er dabei auf das ihn interessierende Objekt zeigt, denn in der folgenden Interaktion wird die Referenz der Frage nicht problematisiert. Vom Protokoll her ist unklar, an wen er die Frage richtet. Um eine Prüfung, entsprechend der ersten Lesart, wird es sich hier jedenfalls nicht handeln. Die übergeordnete Position des „Lehrers“ kann der Junge seinem Vater gegenüber kaum einnehmen, und es wäre auch höchst erklärungsbedürftig, wenn er sie gegenüber seinem jüngeren Bruder inne hätte. Es muss sich also um die zweite Lesart handeln, d.h. der Junge interessiert sich für ein Objekt und will wissen, worum es sich dabei handelt. Dass er sich dabei an seinen Bruder wendet, lässt sich schon deshalb ausschließen, weil erklärungsbedürftig wäre, warum er gerade dem Jüngeren die Kompetenz der Expertise zuschreiben sollte. Er wird also mit der Frage seinen Vater adressieren. Zu den Erfüllungsbedingungen dieser Lesart gehört, dass der Junge den Vater deshalb adressieren müsste, weil er ihm eine entsprechende Fachkompetenz zuschreibt. Man kann aber Zweifel anmelden, ob ein Kind in diesem Alter über ein Konzept der ungleichen Wissensverteilung in einer funktional differenzierten Gesellschaft verfügt. Und selbst wenn das der Fall wäre, müsste der Vater hier auch in seiner Berufsrolle präsent sein. Es wäre etwas anderes, wenn er zum Beispiel Koch wäre und die Kinder mit in sein Restaurant nähme. Für den vorliegenden Kontext müsste man jedoch sehr voraussetzungsvolle Annahmen treffen, um eine

Unmenschliche usw. vorzubereiten, das man dann zu sehen bekommt. Aber das ist eben ein medialer Kontext, bei dem die „Suspense“-Funktion der Äußerung auf der Hand liegt. Und selbst in diesem Kontext handelt es sich nicht um wörtliche Rede, denn die Frage bleibt unbeantwortet. Entsprechende Verwendungsweisen jenseits der wörtlichen Bedeutung lassen sich natürlich immer konstruieren, etwa ein „Was ist das?“ als ironischer Kommentar zu einer abstrusen, grotesken, peinlichen usw. Bühnenaufführung.

⁶ Man kann auch situativ eine Lehrerposition reklamieren und den Gegenüber zum Schüler „machen“. Allerdings ist die Formulierung dann auch eine andere, z.B. „Wissen Sie, wie alt die Porta Nigra ist?“.

ähnliche Rahmung zu unterstellen.⁷ Man muss vielmehr davon ausgehen, dass der Sohn – in Abweichung von den pragmatischen Erfüllungsbedingungen der Frage – ihm diese Kompetenz generalisiert unterstellt. Das ist der zentrale Punkt im vorliegenden Zusammenhang. Bevor ich darauf im Detail eingehen werde, soll nur kurz der weitere Interaktionsverlauf gewürdigt werden. Auf die fallspezifischen Besonderheiten dieser Familienbeziehung kann dabei nur ansatzweise eingegangen werden. Erwartbar ist, dass der Vater, wie in den gedankenexperimentellen Beispielen, mit der Identifikation des Objekts und einer kurzen Erläuterung reagiert („Das ist eine Küchenmaschine. Damit kann man Kuchenteig und so etwas machen“). Tatsächlich reagiert aber zunächst der jüngere Bruder:

2 B: Ein Föhn.

Sein Deutungsvorschlag gibt auch eine erste empirische Bestätigung dafür, dass für die Kinder die Situation nicht durch eine Fachkompetenz in Sachen Küchengeräte gerahmt ist. Auch der Sechsjährige wird wissen, dass ein Föhn nicht dazu gehört. Mit dieser Äußerung schiebt er sich gewissermaßen zwischen die Interaktionsdyade von Bruder und Vater, als antwortete er auf eine im Raum stehende Frage „Was mag das wohl sein?“. Entsprechend erfolgt der nächste Interaktionszug nicht vom Bruder, sondern vom Vater.

3 C: <Nein>⁸, kein Föhn. Da stehts doch.

Zunächst reagiert er auf den Deutungsvorschlag des kleinen Bruders, und auch wenn er ihn zurückweist, ratifiziert er damit seine Intervention in die dyadische Interaktion. Die zweite Äußerung ist hingegen die Antwort auf die Frage seines älteren Sohnes. Auffällig ist, dass er dabei die ihm angesonnene Position des Sachverständigen nicht ausfüllt, sondern die Frage zurückgibt im Sinne eines „Warum fragst du mich? Das kannst du doch selbst herausfinden“. Er gibt der Interaktion damit eine erzieherische Richtung.

4 A: Käsereibe?

Der Sohn nimmt einerseits die Schülerrolle an, aber rettet noch etwas von seinem ursprünglichen Ansinnen, indem er das Ergebnis seiner Lektüre der Verpackungsaufschrift in eine Frage kleidet.

5 C: Da drin machst du den Käse rein und dann hast du diesen Streuselkäse.⁹

Nun erst agiert der Vater entsprechend der Ausgangsfrage und erläutert etwas ungenau die Funktionsweise des Geräts, die sich anscheinend doch nicht so einfach er-

⁷ Der Vater müsste schon beim Betreten der Küchengeräteabteilung etwas sagen wie „so, Kinder, das sind die Dinge, mit denen ich bei der Arbeit zu tun habe“.

⁸ Die Äußerung ist auf der Audioaufnahme nicht eindeutig zu identifizieren.

⁹ Nur nebenbei: Der Beitrag des jüngeren Bruders ist inhaltlich nicht zwingend als „destruktiv“ einzuschätzen, denn es gibt elektrische Käsereiben, die man auf den ersten Blick durchaus für einen Föhn halten könnte.

schließt – nicht ohne didaktisch an den Erfahrungshintergrund des Sohnes anzuschließen („diesen Streuselkäse“).

Abgesehen von bestimmten fallspezifischen Aspekten¹⁰ kann die Sequenz als Beispiel für typische Fragen gelten, die Kinder an ihre Eltern richten. Neben den „Was ist das“-Fragen sind das vor allem die „Warum“-Fragen, mit denen Kinder zuweilen ihre Eltern löchern (Piaget 1983 [1923])¹¹. Die zentrale Eigenschaft ihrer Sinnstruktur, die sie zu etwas in diesem Sinne Typischen macht, erschließt sich in Kontrast mit den entwickelten Lesarten: Für Kinder sind die Eltern nicht Fachleute, die man nur zu Themen ihres Kompetenzbereichs befragen kann. „Was ist das“-Fragen werden in jedem Kontext gestellt, im Zoo, am Strand, auf dem Flughafen oder eben in einem Geschäft. Die Kompetenzunterstellung, die darin zum Ausdruck kommt, ist also umfassend. Indem Kinder ihre Eltern so adressieren, machen sie sie zu Allwissenden.¹² Im vorliegenden Zusammenhang ist nun entscheidend, dass diese implizite Unterstellung eine andere Art von Asymmetrie in die Eltern-Kind-Interaktion einspeist als eine Bedürfnisartikulation. Sicherlich kann man von einem übergeordneten Standpunkt aus sagen, dass sich auch in „Was ist das“- oder „Warum“-Fragen ein Bedürfnis artikuliert, nämlich ein Wissensbedürfnis, und dass die Eltern in funktionaler Hinsicht gefordert sind, auch in dieser Hinsicht das Kind zu versorgen. Aber das geht an der Sinnstruktur der Fragen und an der damit verbundenen Beziehungsstruktur vorbei. Es geht dabei nicht nur um den ganz allgemeinen Unterschied zwischen kognitiven Gehalten einerseits und praktischen Handlungen andererseits. Der Unterschied erschließt sich vielleicht am besten, wenn man berücksichtigt, dass Äußerungen wie „Ich will ein Eis“, „Kann ich das (haben)“ oder „Ich bin müde“, indem sie die Eltern vor die Wahl von Gewährung oder Versagung stellen, immer auch einen potentiellen Konflikt heraufbeschwören. Bei „Was ist das“ hingegen ist Konflikt von vornherein nicht angelegt. Mit der Frage selbst ist die Asymmetrie vielmehr als etwas Positives anerkannt: „Ich will an dem teilhaben, worüber du verfügst“. Darin, so die These, kommt die Grundstruktur von Identifikation zum Ausdruck, was im Umkehrschluss

¹⁰ Die unwillige Haltung des Vaters gegenüber der Wissensfrage des Sohnes (als sei er für diese Art von Fragen schon zu groß) setzt sich auch im weiteren Interaktionsverlauf fort:

6 A: Ist das auch eine Käseibe?

7 C: Oder ein Staubsauger.

8 B: Staubsauger, so klein.

9 A: Käseibe.

10 B: Käseibe.

¹¹ Das „Löchern“ hängt unter anderem damit zusammen, dass vor allem jüngere Kinder mit diesen Fragen nicht allein ein Informationsbedürfnis artikulieren, wie Piaget in seiner Untersuchung darstellt.

¹² Man könnte diese implizite Unterstellung von Allwissenheit im Anschluss an Piaget als Ausdruck des kindlichen Egozentrismus einer bestimmten Phase der Entwicklung ansehen, als Ausdruck der „Mystik der Autorität“ (Piaget 1981 [1932]: 64), die sich ihm zufolge bis in das Stadium der Zusammenarbeit, in dem sich der neunjährige Junge befindet, hinein erstreckt. Es mag sein, dass es einen Zusammenhang mit der Entwicklung des Moralbewusstseins gibt. Man muss aber festhalten, dass wir es hier mit einer impliziten Sinnstruktur der Interaktionspraxis zu tun haben, nicht mit einer expliziten Zuschreibung.

bedeutet, dass die Grundstruktur von Identifikation durch Asymmetrie gekennzeichnet ist. Wenn das zuträfe, dann würden Interaktionen wie die hier interpretierte die Möglichkeit eines empirischen Zugriffs auf diesen innerpsychischen Vorgang bieten.

Diese – noch sehr tentative – These soll abschließend kurz erläutert werden. Die alltagssprachliche Verwendung von „sich mit jemandem identifizieren“ ist facettenreich. Zum Teil ist dabei Gleichrangigkeit angesprochen, etwa wenn sich ein Schüler nach dem Muster der Homophilie (Ähnlichkeit erzeugt Nähe) mit einem anderen des gleichen Milieus „identifiziert“. Das gilt auch für die affirmierende Perspektivenübernahme, die am Werk ist, wenn sich bei Fußballspielen die einen immer mit dem Favoriten, die anderen mit dem Underdog „identifizieren“. Anders ist es, wenn man davon spricht, dass sich eine Jugendliche mit einem Rockstar oder einer Politikerin „identifiziert“. Hier ist eine Asymmetrie am Werk, die der vorliegenden nicht unähnlich ist und sich affektiv in der Bewunderung der Identifikationsfiguren manifestiert. In der Psychoanalyse ist der Begriff ebenfalls vielschichtig. Meines Erachtens gibt es vor allem zwei Verwendungsweisen. In der ersten wird mit „Identifikation“ (oder „Identifizierung“) ein Ergebnis eines psychodynamischen Prozesses benannt, in der zweiten ein grundlegender innerpsychischer Mechanismus der Beziehungstiftung.¹³ Im Hinblick auf die Psychogenese werden genau zwei dieser Mechanismen als entscheidend ausgewiesen: der der Objektbesetzung und der der Identifikation. Wenn man soziologisch Eltern-Kind-Beziehungen unter dem Aspekt der Sozialisation betrachten will und dabei Hilfe bei der psychoanalytischen Theorie sucht, dann ist man auf diese beiden Mechanismen und ihr Wechselspiel verwiesen. Auch ohne hier ins Detail zu gehen und ohne der psychoanalytischen Theorie folgen zu müssen, kann man davon ausgehen, dass die Identifikationen mit Mutter und Vater generell und auch mit dem Geschlecht, das sie repräsentieren, für den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur von zentraler Bedeutung sind. Wenn ich hier von „Identifikation“ spreche, dann habe ich diese Zusammenhänge im Blick.

Leider ist das Konzept der Identifikation in der Psychoanalyse ungleich weniger klar elaboriert als das der Objektbesetzung. Zur Bestimmung scheint mir ein Fallbeispiel gut geeignet, das Freud in „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ (Freud 1993 [1921]) behandelt. Der Fall ereignet sich in einem Mädchenpensionat: Ein Mädchen bekommt einen Brief von ihrem Geliebten, „der ihre Eifersucht erregt und auf den sie mit einem hysterischen Anfall reagiert“, und einige ihrer Internatsfreundinnen, die davon wissen, bekommen „auf dem Wege der psychischen Infektion“ auch einen solchen Anfall. Warum? „Der Mechanismus ist der der Identifizierung auf Grund des sich in dieselbe Lage Versetzenkönnens oder Versetzenwollens. Die anderen möchten auch ein geheimes Liebesverhältnis haben und akzeptieren unter dem Einfluß des Schuldbewußtseins auch das damit verbundene Leid.“ Der Anfall sei nicht Ausdruck des Mitgeföhls, sondern das Mitgeföhls entstehe erst aus der Identifizierung, die als

¹³ Vgl. Laplanche/Pontalis 1972: 219-226.

solche relativ unabhängig von Sympathiegefühlen ist: „Das eine Ich hat am anderen eine bedeutsame Analogie in einem Punkte wahrgenommen, in unserem Beispiel in der gleichen Gefühlsbereitschaft, es bildet sich daraufhin eine Identifizierung in diesem Punkte, und unter dem Einfluß der pathogenen Situation verschiebt sich diese Identifizierung zum Symptom, welches das eine Ich produziert hat.“ (alle Zitate Freud 1993 [1921]: 69) Das Beispiel ist gut, und seine Interpretation plausibel – allerdings ist sie unvollständig. Es geht nicht nur um das Gemeinsame. Wenn auch der Verweis auf nicht unbedingt gegebene Sympathie zutreffend und scharfsinnig ist, muss man doch festhalten, dass die Mädchen sich in einem Interaktionszusammenhang bzw. einer Sozialbeziehung befinden. Darin ist das Mädchen mit der Liebschaft nicht gleich, sondern „gleicher“: Sie hat etwas, das die anderen nicht haben, aber gerne hätten; sie ist in der Peer-Group „Trendsetterin“. Das affektive Element, das die Grundlage für die Identifizierung ist, liegt in der geteilten Wir-Gruppen-Zugehörigkeit und der Superiorität des Identifikationsobjekts.

Der Haken dabei ist, dass Identifikation in diesem Sinne den Charakter einer Wahl hat; es gibt entwicklungsmäßig schon ein „Ich“, und es gibt ein „Ich-Ideal“, dem das Identifikationsobjekt entspricht. Aber nach Freud ist Identifikation ein sehr basaler und entwicklungsmäßig früher Mechanismus, früher als der der Objektbesetzung (Laplanche/Pontalis 1972: 226); der Mechanismus wirkt also schon, wenn diese Elemente des psychischen Apparats noch nicht oder nur rudimentär ausgebildet sind. Wenn man die Struktur auf die Eltern-Kind-Beziehung übertragen will, dann stellt sich die Frage, wie man Identifikation ohne „Ich-Ideal“ denken kann. Gerade in dieser Hinsicht kann die hier vorgeschlagene Interpretation weiterführen. Die Sinnstruktur der „Was ist das“-Frage konstruiert, mit ihrer Unterstellung Allwissenheit der Eltern, ebenfalls eine Superiorität und ist auch in ein dyadisches „Wir“ der Vater-Sohn-Beziehung eingebunden. Das Moment des „mein Gegenüber kann etwas, das ich nicht kann, aber das ich auch können will“ ist objektiv in der Interaktionsstruktur repräsentiert. Inwieweit es auch subjektiv repräsentiert ist, im Sinne einer gefühlten Bewunderung, ist dann eine andere Frage. Vielleicht kann man es bezogen auf den vorliegenden Fall so formulieren: Der neunjährige Sohn ist qua Interaktionsstruktur mit dem Vater identifiziert. Das ist ein Identifikationsrahmen, den das Kind nicht wählt; es befindet sich schon immer in dieser Struktur. Die Asymmetrie des Wissens, die sich daraus ergibt, dass die Eltern für die Kinder von Beginn an immer auch die Welt repräsentieren, lässt sich so als Grundlage für Identifikationsprozesse verstehen, die sich dann in Abhängigkeit von der Entwicklung des Kindes wie von der besonderen Struktur der Eltern-Kind-Beziehung auf je fallspezifische Weise vollziehen.

Literatur

- Alanen, Leena 2009: Generational Order. In: Jens Qvortrup et al. (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan Limited, S. 159-174.
- Freud, Sigmund 1993 [1921]: Massenpsychologie und Ich-Analyse. In: ders., *Massenpsychologie und Ich-Analyse. Die Zukunft einer Illusion*. Frankfurt a. M., S. 31-105.
- Honig, Michael-Sebastian 2009: How Is the Child Constituted in Childhood Studies? In: Jens Qvortrup et al. (Hrsg.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Palgrave Macmillan Limited, S. 62-77.
- Horkheimer, Max; Fromm, Erich; Marcuse, Herbert u.a. 1987 [1936]: *Studien über Autorität und Familie*. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, Lüneburg: zu Klampen.
- König, René 1974 [1955]: Familie und Autorität: Der deutsche Vater im Jahre 1955. In: ders., *Materialien zur Soziologie der Familie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 214-230.
- Laplanche, Jean; Pontalis, Jean-Bertrand 1972: *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maiwald, Kai-Olaf 2020a: Der Zwang zur Erziehung und die a-pädagogische Haltung moderner Eltern. Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Spannung von Asymmetrie und Symmetrie in Eltern-Kind-Beziehungen. In: Dorett Funcke (Hrsg.), *Rekonstruktive Paar- und Familienforschung*. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen, S. 181-210.
- Maiwald, Kai-Olaf 2020b: Das Kind als autarke Persönlichkeit. Zu einem modernen Typus von Erziehungshandeln und einem darauf bezogenen jugendlichen Selbstverhältnis. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, Jg. 21, Heft 2, S. 311-356.
- Maiwald, Kai-Olaf 2012: Familie als Beziehungsstruktur. Zur gegenwärtigen Lage der Familiensoziologie. In: *WestEnd - Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 9. Jg., Heft 1/2, S. 112-125.
- Piaget, Jean 1981 [1932]: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Piaget, Jean 1983 [1923]: *Sprechen und Denken des Kindes*. Frankfurt a. M./Berlin: Ullstein.
- Schmidt, Uwe 2002: *Deutsche Familiensoziologie. Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Wernet, Andreas 2019: Erziehung als Fall: Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion erzieherischer Interaktion. In: Arndt Michael Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-137.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Nikolaus Franke hat 2020 das Masterstudium Bildungswissenschaften abgeschlossen. Seit zwölf Jahren ist er in der schulischen und außerschulischen Sexualbildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene tätig.

Kai-Olaf Maiwald, Dr. phil., ist seit 2010 Professor für Mikrosoziologie und qualitative Methoden am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück.

Sarah Marschler studiert seit dem Wintersemester 2015/2016 an der Leibniz Universität Hannover die Fächer Spanisch und katholische Theologie im Fächerübergreifenden Bachelor und seit dem Wintersemester 2019/20 im Master Lehramt an Gymnasien.

Jan-Thorben Steckhan hat sein Studium Lehramt an Gymnasien an der Leibniz-Universität Hannover im März 2021 abgeschlossen und ist arbeitet seitdem als Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaften im Arbeitsbereich fallrekonstruktive Schul und Professionsforschung.

Thomas Wenzl, PD Dr. phil., ist seit 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich fallrekonstruktive Schul- und Professionalisierungsforschung. Im Wintersemester 2021/22 vertritt er die Professur für Grundschulpädagogik an der Europauniversität Flensburg.

Ah, ne. Janina: Im Leben nicht Selma: Ne André: Wir
Nein. S: Aber Mama hat vielleicht gesagt. V: Das war
sind zu jung. äh was du für äh was du alles nicht hast
so nicht abgesprochen. S: Mama?
auf deinem Handy T: °ja:° I: Und äh (.) ähm können
L: Wann passiert eine Erektion? Wenn jemand
wir nochmal so systematisch das also. Du hast gesagt
erregt wird. Wodurch das passiert, ist (.) möglich. Ist
WhatsApp hast du // T: Ja // und YouTube und was T:
total unterschiedlich. Und deswegen gibt es darauf
Nein YouTube habe ich nicht mehr also // I: ach so //
keine ganz eindeutige Frage. Bilder, Gerüche, Berüh-
ich hab ich hab jetzt keine Spiele kein YouTube äh
rungen. Ich werde berührt. Ich berühre andere. Alles
auch kein Safari mehr das äh hat Mama hier alles ge-
möglich! Und vom Prinzip her, da funktionie äh niert
sperrt. S: Papa Papa kann ich das Kuschtier
das äh das Prinzip: Ausprobieren! André: Ui! Maik:
haben? V: Nein. S: Aber Mama hat vielleicht gesagt.
Ah, ne. Janina: Im Leben nicht Selma: Ne André: Wir
V: Das war so nicht abgesprochen. S: Mama? M: Hast
sind zu jung.

du denn auch erwähnt äh was du für äh was du alles
L: Wann passiert eine Erektion? Wenn
nicht hast auf deinem Handy T: °ja:° I: Und äh (.) ähm
jemand erregt wird. Wodurch das passiert, ist (.)
können wir nochmal so systematisch das also. Du hast
möglich. Ist total unterschiedlich. Und deswegen gibt

ISSN 2211-1893

keine ganz eindeutige Frage. Bilder, Gerü-
was T: Nein YouTube habe ich nicht mehr also // I: ach
che, Berührungen. Ich werde berührt. Ich berühre
so // ich hab ich hab jetzt keine Spiele kein YouTube
andere. Alles möglich! Und vom Prinzip her, da funk-
äh auch kein Safari mehr das äh hat Mama hier alles
tionie äh niert das äh das Prinzip: Ausprobieren!
sperrt.