

Wenzl, Thomas

Spott und Empörung. Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung

Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 121-139



Quellenangabe/ Reference:

Wenzl, Thomas: Spott und Empörung. Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung - In: Goldmann, Daniel [Hrsg.]; Richter, Sophia [Hrsg.]; Wenzl, Thomas [Hrsg.]: *Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem.* Opladen • Berlin • Toronto : Verlag Barbara Budrich 2024, S. 121-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318556 - DOI: 10.25656/01:31855; 10.3224/84742763.07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318556>

<https://doi.org/10.25656/01:31855>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Spott und Empörung

Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung

1 Einleitung

Dass die familiäre Erziehung nicht homogen ist, sondern sich unterschiedlichen „Stilen“ zuordnen lässt, ist ein zentraler Befund der Erziehungsstilforschung, wobei die exakte begriffliche Kartographierung der Erziehung unterschiedlich ausfallen kann.

Eine Differenzachse, die sich jedoch durch alle Erziehungsstiltypologien durchzieht, betrifft die „Restriktivität“ der Erziehung. Wenn etwa Lewin der „autoritären“ eine „laissez-faire“ Erziehung gegenüberstellt (vgl. Lewin 1953; Lewin et al. 1939) bzw. Baumrind eine „permissive“ (1971, 1991) – die Eleanor Maccoby und John Martin noch einmal in eine eher „verwöhnende“ und eine eher „vernachlässigende“ Variante unterteilen (vgl. 1983) –, so liegt auf der Hand, dass damit bei aller unterschiedlicher Nuancierung der Begriffe vor allem das alltagsweltlich so evidente Spektrum zwischen eher „strengen“ Formen und eher weniger „strengen“ Formen von Erziehung abgebildet wird.

Dabei ist der Anspruch der Erziehungsstilforschung vor allem ein deskriptiver. Wenngleich sie zwar auch und darin höchst normativ durch eine Logik der „goldenen“ Mitte gekennzeichnet ist – so steht bei Lewin zwischen der „laissez-faire“-Erziehung und der „autoritären“ Erziehung die „demokratische“ Erziehung und bei Baumrind zwischen der „permissiven“ und der „autoritären“ Erziehung die offenkundig zu präferierende „autoritative“ –, so betrachtet sie unterschiedliche Erziehungsstile nicht als Ausdruck unterschiedlicher miteinander ringender elterlicher Wertstandpunkte, sondern es wird zunächst einmal bloß empirisch konstatiert, dass die Erziehung in unterschiedlichen Familien oder auch in unterschiedlichen Milieus (vgl. Lieberwein 2008) nun einmal verschieden ist.

Diesem deskriptiven Zugriff auf die Heterogenität der familialen Erziehungswirklichkeit soll im Folgenden ein Versuch entgegenstellt werden, eher „sorglos-permissive“ und eher „engagiert-restriktive“ Formen von Erziehung dynamisch aufeinander zu beziehen. Es soll gezeigt werden, dass unterschiedlich „strenge“ Erziehungsstile zumindest auf einer bestimmten Ebene gesell-

schaftlich nicht einfach nebeneinander existieren, sondern aufeinander bezogen sind und gemeinsam Ausdruck einer objektiven und unvermeidlichen zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung zwischen Gewährung und Versagung sind.

Diese Ambivalenz kann erziehungspraktisch nicht aufgelöst, sondern lediglich subjektiv unterschiedlich bearbeitet werden. Sie kann – im Sinne einer reflexiven Einsicht – subjektiv stärker oder schwächer empfunden bzw. ausgehalten werden, oder aber, und hierauf liegt der Fokus des Beitrags, Eltern können versuchen ihre Erziehung zu disambiguieren, indem sie sich einer unambivalenten Richtigkeit ihrer Erziehung dadurch zu versichern versuchen, dass sie sich von jeweils sorgloseren und strengeren Eltern überdeutlich abgrenzen und das von diesen gewählte Maß an Gewährung und Versagung abwerten. Zwei Modi wie Eltern dies tun, nämlich über Spott und Empörung, werden im Folgenden in einem idealtypischen Zugriff herausgearbeitet.

2 Spott und Empörung als Reaktionen auf die Erziehung Anderer

Ein wesentliches Moment der Aufeinanderbezogenheit verschiedener Erziehungsstile besteht allein schon darin, dass sich unterschiedlich erziehende Eltern (z.B. im öffentlichen Raum) beobachten und Urteile übereinander fällen (vgl. etwa Wolf 2019). Tatsächlich scheint mir die Erziehung Anderer sogar ein durchaus beliebtes Gesprächsthema unter Eltern zu sein, wobei auffällt, dass wesentlich häufiger *abwertend* als anerkennend über die Erziehung Anderer gesprochen wird.

Bezüglich der affektiven Einfärbung der abwertenden Kommentare über die Erziehungspraxis anderer Eltern zeigt sich in Alltagsbeobachtungen nun Folgendes: Wo Eltern über eine Erziehung sprechen, die sie als zu sorglos empfinden, äußern sie sich häufig *empört*; wo ihnen dagegen eine Erziehung begegnet, die sie als zu restriktiv und um die Entwicklung von Kindern als zu besorgt wahrnehmen, urteilen sie gerne *spöttisch*. Dies sei an einem gedankenexperimentell entworfenen Beispiel, das sich an eine im Alltag beobachtete Situation anlehnt, illustriert:

Zwei Familien mit etwa gleichaltrigen Kindern sitzen im Bordbistro eines ICEs. Während sich die Kinder der einen Familie Kartoffelchips knabbernd gerade ihre zweite Cola bestellen dürfen, findet am Nachbartisch eine Auseinandersetzung zwischen Eltern und Kindern darüber statt, dass die Kinder eine Limonade bestellen möchten, was die Eltern jedoch wegen des Zuckers in der Limonade nicht erlauben. Die Kinder der zweiten Familie haben lediglich die

Wahl zwischen einer Saftschorle und Wasser. Und Chips gibt es selbstverständlich grundsätzlich nicht vor dem Abendessen.

Wenn sich nun die Eltern dieser beiden Familien nach der Zugfahrt über die Erziehung der jeweils anderen Eltern unterhalten würden, wäre es naheliegend, wenn Folgendes passieren würde: Die um die Gesundheit und Entwicklung ihrer Kinder besorgten Eltern könnten sich über die Sorglosigkeit der ersten Familie, was den Konsum von Zucker angeht, *empören* („Da muss man sich echt nicht wundern, wenn die Kinder später übergewichtig werden!“). Schwer vorstellbar ist es dagegen, dass sie sich amüsiert über deren entspannte erzieherische Haltung äußern könnten. Umgekehrt sieht es bei den sorgloseren Eltern aus. Es ist geradezu undenkbar, dass diese sich empört darüber äußern könnten, dass die gesundheitsbewussten Eltern ihren Kindern im Zug keine Cola zugestehen wollten. Viel leichter vorstellbar ist, dass sie sich über deren restriktive, genussfeindliche Erziehung *mokieren* würden („Und zuhause gibt es dann Tofu-Burger oder was?!“).¹

Für gegenseitige Abwertungen dieser Art durch unterschiedlich „streng“ erziehende Eltern soll im Folgenden ein Erklärungsversuch angeboten werden. Ausgangspunkt ist dabei die Grundannahme, dass jeder erzieherische Standpunkt stets in ein Spannungsfeld zwischen dem Lustprinzip, dem die Ansprüche der Erziehung lästig sind, und einem (im Über-Ich verankerten) elterlichen Stolz, dem Lustprinzip in der Erziehung zu widerstehen, eingespannt ist.² Zu diesem Spannungsfeld muss sich jede Erziehung verhalten. Je nachdem nun, wo sich Eltern in ihm – natürlich immer relativ im Vergleich zu anderen Eltern – positionieren, können sie sich entweder stolz als eher „locker“ erziehende Eltern verstehen, die ihren Kindern nicht so restriktiv und genussfeindlich begegnen wie Andere, oder aber es ist für ihre erzieherische Identität bedeutsamer, dass sie mit ihrer Erziehung viel für die Entwicklung ihrer Kinder tun.³

Beide erzieherischen Identitäten sind dabei jedoch nicht frei von Ambivalenz und unabhängig voneinander, sondern sie sind, so eine zentrale These dieses Beitrags, tendenziell in gegenseitigem Neid miteinander verbunden: Hier darauf, dass andere Eltern die Entwicklung ihrer Kinder mehr unterstützen als man selbst, dort darauf, dass andere Eltern so sorgenfrei im Hinblick auf die

¹ „Spott“ und „Empörung“ sind als Bezeichnungen für die elterlichen Abwertungen, um die es in diesem Beitrag geht, natürlich begrifflich unscharf. Mit „Spott“ sind alle Formen einer amüsierten, süffisanten, heiteren etc. und zugleich abwertenden Rede über Andere gemeint. Unter „Empörung“ verstehe ich verschiedene Formen einer ernsten, aggressiv-abwertenden Kommentierung, die zugleich eine „moralische Überlegenheit“ in Anspruch nimmt.

² Wie Erziehung in das Spannungsfeld zwischen Triebbedürfnissen und versagender Realität eingespannt ist, beschreibt etwa Anna Freud (vgl. 1936, S. 163).

³ Die Zuordnung ist natürlich nur relativ zu denken. So muss ja jede Erziehung von sich beanspruchen, die „goldene Mitte“ zwischen Gewährung und Versagung gefunden zu haben. Das Gefühl „lockerer“ oder „verantwortungsbewusster“ in der Erziehung zu sein, stellt sich ausschließlich im Kontrast zu Anderen her, deren „goldene Mitte“ auf dem Restriktivitätsspektrum an einer anderen Stelle liegt.

Entwicklung ihrer Kinder leben, und ihnen dadurch eine „unbeschwertere Kindheit“ bieten können.

Dieses Ambivalenzverhältnis, so wird abschließend argumentiert, lässt sich über die Ebene individueller Eltern hinaus auch auf eine allgemeine gesellschaftliche Ebene heben. Insbesondere hilft es zu verstehen, wie sich das bürgerlich-akademische Milieu und bildungsferne Milieus voneinander abgrenzen und welche Affekte ihre Abgrenzungen jeweils begleiten: Hier der hohnlachende Spott der bildungsfernen Milieus über die zivilisatorisch verkrampfte, hypermoralische bürgerlich-akademische Welt, deren potentielle Erziehungs- und Bildungserfolge man doch zugleich auch beneidet, dort die kopfschüttelnde Empörung des bürgerlich-akademischen Milieus über das allzu sorglose Leben bildungsferner Eltern, die kein erzieherisches Verantwortungsgefühl und keine Moral zu kennen scheinen, deren in Sachen Erziehung gemächliche Lebensführung man aber doch auch sehnsüchtig zur Kenntnis nehmen muss.⁴

3 Spott und Empörung als Abgrenzungsmechanismen von der Erziehung Anderer

Auf den ersten Blick scheint die Behauptung, dass über eine sorglos-permissivere Erziehung als die eigene empört und über eine engagiert-restriktivere Erziehung spöttisch geurteilt wird, deutlich übergeneralisiert. Das ist m.E. jedoch nicht der Fall – zumindest wenn man den Fokus dieses Beitrags folgendermaßen einschränkt: Beobachten sich Erziehende, zwischen denen eine große kulturelle Kluft besteht, die eine *aktive* Abgrenzung voneinander überflüssig macht, so trifft die Ausgangsbeobachtung dieses Beitrags *nicht* zu.⁵ Sobald jedoch Erziehende in einer zumindest relativen kulturellen Nähe zueinander

⁴ Krininger und Müller weisen darauf hin, dass der Begriff der Bildungsferne normativ-hierarchisierende Implikationen (vgl. 2016, S. 12) hat. Während sie diese als problematisch erachten, scheint es mir im Kontext dieses Beitrags sinnvoll, genau wegen seiner normativ-hierarchisierenden Implikationen mit dem Begriff der Bildungsferne zu arbeiten. So erzeugt dieser m.E. nicht eine normativ-hierarchisierende Wertung, die es ansonsten nicht gibt, sondern er fängt eine in der Welt faktisch vorhandene normative Hierarchie prägnant ein.

⁵ So spottet man beispielsweise nicht über restriktive Erziehungspraxen anderer Kulturen, sondern man nimmt sie höchstens staunend-befremdet zur Kenntnis. Wenn man etwa von südkoreanischen Eltern hört, die durchsetzen, dass ihre Kinder sich nach der Schule täglich dem Erlernen eines klassischen Instruments widmen, so bedauert man die entsprechenden Kinder vielleicht aus einer „deutschen“ Perspektive, aber man spottet nicht über ihre Eltern. Wer dagegen von Eltern aus dem deutschen akademischen Mittelschichtsmilieu hört, die ihre Kinder gegen deren Willen mit vier Jahren zum Geigenunterricht „schleppen“, der kann leicht über deren Bildungschreige spotten.

stehen, sie also ähnlichen normativen Erwartungen in der Erziehung unterworfen sind, geraten sie leicht unter Druck, sich der Richtigkeit ihrer jeweils eigenen erzieherischen Entscheidungen im Vergleich zu der Erziehung Anderer zu versichern. Nur auf diesen Fall beziehen sich die folgenden Ausführungen. Bezogen auf diesen Fall jedoch scheint mir eine Abgrenzung von Anderen über Spott und Empörung ein sehr regelmäßig zu beobachtendes Phänomen zu sein, wobei für meine Argumentation vor allem entscheidend ist, dass sich die Affekte bei der Beurteilung der Erziehung Anderer nicht umdrehen lassen: Über eine engagiert-restriktivere Erziehung empört man sich nicht, und über eine sorglos-permissivere Erziehung amüsiert man sich nicht.

3.1 Spott als Abgrenzung von (relativ gesehen) engagiert-restriktiveren Formen von Erziehung

Zunächst zur Wahrnehmung von (relativ gesehen) besonders engagiert-restriktiv erziehenden Eltern, die über die vielfältigsten Regeln und erzieherisch begründeten Einschränkungen darum bemüht sind, die Entwicklung ihrer Kinder positiv zu beeinflussen. Weshalb ziehen diese Eltern häufig Spott von anderen Eltern auf sich?

Dies hängt mit dem konstitutiv „versagenden“ Charakter von Erziehung zusammen (vgl. Kollmer 2020), also damit, dass Erziehung stets gegen das Lustprinzip anarbeiten muss, es also systematisch mit Widerständen von Kindern zu tun hat. Jede erzieherische Einwirkung auf Kinder muss entsprechend mit deren Missfallensbekundungen rechnen.

Doch es sind nicht die widerständigen Reaktionen von Kindern auf ihre Erziehung als solche, die den Spott letztlich auslösen, sondern die Tatsache, dass die erzieherischen Bemühungen von Eltern allzu häufig vergebens sind. Erziehung lässt sich ja gerade nicht als ein Vorgang beschreiben, bei dem auf elterliche Versagungen einfach eine kindliche Anpassung folgt, sondern sie stellt einen konflikthaften Prozess dar, in dem Eltern ihre erzieherischen Ansprüche gegen den Willen ihrer Kinder durchzusetzen versuchen, ohne ihr Ziel sicher erreichen zu können. So wie das pädagogische Handeln von Lehrkräften im schulischen Unterricht als durch ein „Technologiedefizit“ gekennzeichnet beschrieben worden ist (vgl. Luhmann/Schorr 1982), ist es eben auch das Schicksal des erzieherischen Handelns von Eltern, dass es keine klaren Ursache-Wirkungszusammenhänge gibt, auf die sie ihre Erziehung gründen könnten. In Anlehnung an Bernfeld könnte man die familiäre Erziehung auch als eine „Sisyphusarbeit“ beschreiben (vgl. Bernfeld 1925), als eine notorisch scheiternde Mühe von Eltern, ihren Kindern gegen deren Willen bestimmte Haltungen/Werte/Verhaltensweisen aufzuzwingen.

Ist der Charakter der Sisyphusarbeit nun allgemein kennzeichnend für die (familiale) Erziehung, ist es ihr Ausmaß nicht. Der Fels, den Eltern auf den Berg der Erziehung hinaufzuwälzen versuchen, ist gewissermaßen unterschiedlich groß. Und eben hier liegen die Ursachen dafür, weshalb besonders engagiert-restriktive Formen von Erziehung so leicht Spott von denjenigen auf sich ziehen, die in ihrer Erziehung „entspannter“ agieren. Denn aus deren Perspektive erscheint der jeweilige zusätzliche Erziehungsaufwand besonders engagierter Eltern, die ihren Kindern mit einer höheren Frequenz Versagungen auferlegen, um sie in ihrer Entwicklung zu fördern (keine Cola – nur Saftschorle! Keine Computerspiele – nur Bücher! Kein Handy vor 14 Jahren! etc.), als eine lächerliche und vergebliche Mühe. Statt Hochachtung für ihr besonderes erzieherisches Engagement zu erhalten, ernten sie Spott dafür, dass auch ihre Kinder am Ende des Tages allzu häufig lieber Cola als Saftschorle trinken, dass sie neidisch auf die Spielkonsolen ihrer Peers blicken, anstatt sich an ihren Büchern zu erfreuen, dass auch sie unbedingt wie ihre Peers ein Smartphone haben wollen, dass sie die gewaltfreie Kommunikation ihrer Eltern im Streit niederbrüllen wie andere Kinder auch etc.

Dabei wird das Spottpotential natürlich umso größer, je weiter die erzieherischen Ideale von Eltern und die Reaktionen ihrer Kinder auseinanderfallen: Eltern, die ängstlich darum bemüht sind, nur ja alles richtig in der Erziehung zu machen, um die Entwicklung ihrer Kinder maximal zu fördern, dabei jedoch sichtbar am Widerstand ihrer Kinder scheitern, erscheinen der erzieherisch entspannteren Welt als lächerliche Figuren und ihre hohen erzieherischen Ideale als Ausdruck einer überspannten Moral.

Besonders prägnant hat Adorno das Lächerlichkeitspotential einer sich allzu ideal gebärdenden Pädagogik, die sichtbar an den eigenen Idealen scheitert, an der Rolle von Lehrer*innen festgemacht, die, so seine Beobachtung, regelmäßig das Ziel der „Rancune“ von Schüler*innen bildeten (vgl. Adorno 1977). So seien Schüler*innen besonders sensibel für die Verkrampfungs- und Erstarrungssymptome ihrer Lehrer*innen, wenn diese den hehren Idealen, die sie qua Berufsrolle zu repräsentieren hätten, nicht vollständig entsprechen würden: „Der Zivilisierungsprozeß, dessen Agenten die Lehrer sind, läuft nicht zuletzt auf Nivellierung hinaus. Er will den Schülern jene ungeformte Natur austreiben, welche als unterdrückte in den Eigenheiten, Sprechmanierismen, Erstarrungssymptomen und Ungeschicklichkeiten der Lehrer wiederkehrt. Schüler, die am Lehrer beobachten, wogegen sich ihrem Instinkt nach der ganze schmerzhaftes Erziehungsprozeß sich richtet, triumphieren.“ (ebd., S. 677) Sie „empören“ sich also nicht über den misslungenen Zivilisierungsprozess ihrer Lehrer, und deren Unfähigkeit, die von ihnen hochgehaltenen Ideale glaubhaft zu repräsentieren, sondern sie „triumphieren“ – und dieses „Triumphieren“ muss man m.E. eben als ein spöttisches lesen: Es ist der Spott über ein erzieherisches Bemühen, das im Dienste besonders hoher normativer

Ansprüche steht und vor den Augen der Welt am Widerstand seiner Adressaten scheitert.

Doch der Spott über eine besonders engagierte Erziehung ist niemals ganz mit sich im Reinen – zumindest wenn es um die familiäre Erziehung geht. So verdeckt er m.E. immer zugleich auch ein Schuldgefühl, eine erzieherische Sorge. Denn was einer sorglos-permissiven Erziehung versagt bleibt, ist der Stolz, besonders viel dafür zu tun, Kinder auf eine herausgehobene Weise auf eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft vorzubereiten. Eltern, die sich nicht darum bemühen, dass ihre Kinder ein Instrument erlernen und entsprechend regelmäßig üben, kennen eben auch nicht den Stolz und die Freude darüber, dass ihre Kinder irgendwann einmal mit anderen zusammen musizieren können. Eltern, denen es nicht gelingt, ihren Kindern Bücher schmackhaft zu machen, eröffnen ihnen eben auch nicht den Zugang zu einer bestimmten Bildungswelt. Eltern, die den Zugang ihrer Kinder zu „Süßigkeiten“ nicht regulieren, müssen sich eben tatsächlich mehr Sorgen um deren Gesundheit machen etc. Aus diesem Grund ist der Spott über die engagiert-restriktivere Erziehung Anderer tendenziell aggressiv grundiert: Ihre (potentiellen) Erfolge müssen abgewertet werden, damit der Preis der eigenen Sorglosigkeit legitimiert werden kann.

3.2 Empörung als Abgrenzung von (relativ gesehen) sorglos-permissiveren Formen von Erziehung

Bezüglich einer Abgrenzung „nach unten“ lässt sich die obige Argumentation nun exakt umdrehen: Beobachten (relativ gesehen) engagiert-restriktivere Eltern eine Erziehung, die deutlich sorgloser ist als ihre eigene, so werden sie damit konfrontiert, dass nicht alle Eltern sich die gleichen Anstrengungen auferlegen wie sie selbst. Weil sie jedoch die eigenen erzieherischen Anstrengungen als dringend geboten und als Wahrnehmung ihrer erzieherischen Verantwortung empfinden, können sie die erzieherisch entspannte Haltung Anderer nicht als Ausdruck eines legitimen alternativen Wertstandpunkts in der Erziehung betrachten, sondern sie erzeugt Empörung: Sie schütteln den Kopf darüber, dass Andere es sich in der Erziehung so leicht machen, obwohl es doch – so ihr subjektives Empfinden – für die Entwicklung von Kindern von ganz entscheidender Bedeutung ist, dass sie weniger fernsehen, nicht dauernd am Handy rumhängen, keine Cola trinken etc. Ihre Empörung über Andere ist gewissermaßen eine Art Selbstvergewisserung, dass ihre erzieherischen (Zusatz-)Anstrengungen notwendig und nicht umsonst sind. Denn nur auf dieser Grundlage ist es für sie überhaupt lohnend, sich den zahlreichen Konflikten mit ihren Kindern zu stellen, die mit der Durchsetzung erzieherischer Regeln

nun einmal unvermeidlich verbunden sind – und denen sorglosere Eltern aus dem Weg gehen können.

Als Gegenleistung für ihre Anstrengungen erhalten sie dafür jedoch den erzieherischen Stolz, dass sie viel dafür tun, ihre Kinder auf eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft vorzubereiten. Die Zumutungen, die sie ihren Kindern in der Gegenwart auferlegen, sind ja tatsächlich (außer im pathologischen Fall) nicht Selbstzweck, sondern Ausdruck eines Bemühens, ihre Kinder in der Zukunft im System der sozialen Ungleichheit besonders günstig zu platzieren und ihnen herausgehobene Chancen der (beruflichen) Selbstverwirklichung zu eröffnen.

Nur ist diese Hoffnung eben nicht ohne einen Preis. So wie die Erleichterung sorglos-permissiv erziehender Eltern darüber, dass sie sich und ihren Kindern einige anstrengende erzieherische Konflikte ersparen, tendenziell mit dem Schuldgefühl einhergeht, dass ihre Kinder ihre Entwicklungspotentiale womöglich nicht voll ausschöpfen werden, können engagiert-restriktiv erziehende Eltern nicht beides haben – den Wunsch, ihren Kindern herausgehobene Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen, und ihnen gleichzeitig eine „unbeschwerte Kindheit“ zu gewähren. Auch ihr erzieherischer Wertstandpunkt bleibt also, bei allem subjektiven Gefühl der „Richtigkeit“, ambivalent.⁶

Exkurs: Eine Illustration am Fall

Ich möchte im Folgenden anhand eines Falls aus einem Forschungsprojekt zum „ersten Smartphone“⁷ von Kindern illustrieren, wie es aussieht, wenn Eltern ihre jeweils als subjektiv richtig und maßvoll empfundenen erzieherischen Positionen durch Spott von relativ gesehen restriktiveren und durch Empörung von relativ gesehen permissiveren Formen von Erziehung abgrenzen – vor allem um deutlich zu machen, dass Eltern nicht entweder stabil auf der Seite des Spotts oder auf der Seite der Empörung stehen, sondern dass die Abgrenzung nach „unten“ und nach „oben“ gewissermaßen von jeder Position auf dem Spektrum erzieherischer Strenge möglich ist. Zwar gibt es für überdurchschnittlich sorglose Eltern sicherlich mehr Gelegenheiten für Spott und für überdurchschnittlich restriktive Eltern mehr Gelegenheiten für Empörung

⁶ Was hier nicht behauptet wird, ist, dass eine engagiertere Erziehung im Sinne eines Ursache-Wirkungszusammenhangs tatsächlich immer gesellschaftlichen Erfolg zu generieren vermag, und das, umgekehrt, sorglosere Formen von Erziehung zwangsläufig gesellschaftlichen Misserfolg von Kindern nach sich ziehen. Subjektiv ist die Vorstellung, dass eine bestimmte Form von Erziehung bestimmte Folgen zeitigen wird, im Sinne eines „falschen Kausalplans“ für Eltern m.E. jedoch unverzichtbar.

⁷ Der Fall wurde im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts „Das erste Smartphone. Fallrekonstruktionen zu den Leitbildern der familialen Medienerziehung“ erhoben.

(siehe Abschnitt 5). Prinzipiell steht die spöttische Abgrenzung von strengeren und die empörte Abgrenzung von permissiveren Eltern – außer im pathologischen Falle totaler Verwahrlosung oder zwanghafter Restriktivität – allen Eltern offen.

Der folgende Fall eignet sich besonders gut, um dies zu illustrieren. Denn es handelt sich um eine Mutter, die eindeutig überdurchschnittlich restriktiv in ihrer Medienerziehung agiert. So vertritt sie die Position, dass Kinder erst mit 14 Jahren über ein eigenes Smartphone verfügen sollten, in ihrem Haushalt sind Spielkonsolen verboten („sowas haben wir nicht“) und fernsehen dürfen ihre Kinder nur am Wochenende.

Trotz dieser überdurchschnittlichen medienerzieherischen Restriktivität grenzt sich die Mutter dennoch von der noch restriktiveren Medienerziehung anderer Eltern spöttisch ab, wie der Transkriptausschnitt weiter unten zeigt. In diesem weist der Interviewer einen (zum Interviewzeitpunkt mittlerweile) 16-jährigen Jugendlichen darauf hin, dass er mit etwa 13 Jahren statistisch gesehen erst relativ spät ein Smartphone erhalten habe. Daraufhin grenzt sich der Jugendliche, der sich im weiteren Verlauf des Interviews mehrfach explizit dem restriktiven medienerzieherischen Standpunkt seiner Eltern anschließt, spöttisch von den „sehr krassen waldorfschülern“ aus seiner Schulklasse ab, die noch später als er ein Smartphone erhalten hätten. Dabei erwähnt er einen Mitschüler, der mit mutmaßlich 15/16 Jahren immer noch kein Smartphone habe, was seine Mutter zum Anlass nimmt, sich implizit über diesen Mitschüler bzw. über dessen Eltern zu mokieren (die entsprechende Stelle ist fett markiert):

I: sie haben erzählt dass du hast mit 13 oder so n smartphone bekommen das is sozusagen äh ich glaub statistisch gesehen relativ spät

S: ja zu der heutigen zeit sicher (...) also wenn man sich so andere schulklassen - kinder ansieht dann ja

I: ja aber bei euch an der schule auch oder

S: neee (stockend) also es hatten viele vorher n handy n paar haben erst letztes jahr eins bekommen (I: Mhm) aber das waren dann halt so die sehr krassen waldorfschüler (lachend) (I: Mhm) und einen in der klasse gibt's der immer noch kein smartphone hat

M: echt? (I: okay) okay keine namen nennen (M und I lachen)

S: name*

M: ja echt? er hat bis heute keinen (süffisant gesprochen)? (S: ja) oh! okay er bekommt (S: Aber-) alle informationen über seine eltern

Obwohl man die medienerzieherische Haltung der Mutter auf dem Spektrum von Permissivität zu Restriktivität eindeutig auf dem Restriktivitätspol ansiedeln muss, ist es ihr offenkundig dennoch möglich, sich von noch restriktiveren Eltern spöttisch abgrenzen. So macht sie den Mitschüler ihres Sohnes, der mit 15/16 Jahren noch kein eigenes Smartphone hat, mit dem süffisanten

Kommentar „er hat bis heute noch keinen? oh! okay er bekommt alle informationen über seine eltern“ gewissermaßen zu einem Muttersöhnchen, dessen Eltern ihn mit ihrer Erziehung klein halten.⁸ Mit ihrem Spott bringt sie im Interview gewissermaßen erleichtert zum Ausdruck: „Nicht wir sind restriktiv in der Medienerziehung unserer Kinder, sondern solche Eltern wie die des Mitschülers. Die übertreiben es wahrlich mit ihrer Angst vor den Medien!“

Während sie sich nun über einen Schüler (und dessen Eltern), der mit ca. 15/16 Jahren noch kein Smartphone besitzen darf, spöttisch äußert, kommentiert sie Eltern, die ihren Kindern mit 12 bzw. 10 Jahren ein Smartphone zugestehen, nun ganz anders:

M: Deswegen also ähm auch meine Überzeugung dass das äh bei den 12-jährigen oder 10-jährigen sowieso nichts zu suchen hat das kann nur zu Unterhaltung genutzt werden äh Spiele spielen und äh ich hab noch eine Freundin ihre Tochter hat bereits sie ist 12 äh n Smartphone und da is das ganze losgegangen welche Apps dürfen runtergeladen werden und welche nicht und dann wird heimlich das Smartphone äh benutzt äh und das sorgt echt nur für äh Konfliktpotential

Auch wenn „Empörung“ ein womöglich zu starker Begriff für den Affekt ist, der sich in der Rede der Mutter Ausdruck verschafft, so steht dieser Affekt doch im scharfen Kontrast zu ihrem heiter-spöttischen Kommentar weiter oben („ja echt? er hat bis heute keinen? oh! okay er bekommt alle informationen über seine Eltern“). Die Formulierung, dass ein Smartphone bei 12-Jährigen – und bei 10-Jährigen sowieso – „nichts zu suchen hat“, die verschiedenen rhetorischen Übertreibungen „das kann nur zu Unterhaltung genutzt werden“, „da is das ganze losgegangen“, „das sorgt echt nur für äh Konfliktpotential“ sowie die Vermutung, dass die Tochter ihrer Freundin das Smartphone heimlich nutze, machen überdeutlich, wie absolut unangemessen sie es findet, Kindern im Alter von 12 und erst recht im Alter von 10 Jahren ein Smartphone zuzugestehen. Eltern, die eine sorglosere Haltung zum Smartphone haben und ihren Kindern zu einem durchschnittlich frühen Zeitpunkt die Nutzung eines eigenen Smartphones erlauben (das Durchschnittsalter des Erhalts des ersten Smartphones liegt bei 9,6 Jahren, vgl. KIM 2018, S. 71), haben in ihren Augen nicht einfach eine andere Einstellung, sondern sie handeln erzieherisch verantwortungslos.

Der Fall repräsentiert damit besonders prägnant das allgemeine Spannungsfeld, um das es diesem Beitrag geht, und in dem, wenn die These des Beitrags richtig ist, jede Erziehung steht: Zu viel Versagung kann leicht als lächerlich übertriebene Restriktivität verspottet werden, zu wenig Versagung wird leicht als Ausdruck erzieherischer Verantwortungslosigkeit wahrgenom-

⁸ Die Formulierung „er hat bis heute keinen“ hat dabei eine erotische Tönung, auf die hier nicht näher eingegangen, auf die aber zumindest hingewiesen werden soll. So erscheint der Mitschüler, der „bis heute noch keinen hat“, gewissermaßen als ein „Spätentwickelter“. Die Tatsache, dass seine Eltern ihm noch kein Smartphone zugestehen, wird sprachlich zu einem Symbol nicht entwickelter Männlichkeit.

men.⁹ Zwischen diesen beiden Abgrenzungen liegt das je eigene Maß an erzieherischer Restriktivität, das subjektiv nur dann unambivalent als „goldene Mitte“ empfunden werden kann, wenn Eltern sich in ihrer Abgrenzung nach „unten“ und „oben“ sicher sind.

4 Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung

Ich möchte die Überlegungen im Vorherigen nun in eine umfassendere Gesellschaftstheorie einbetten, nämlich in Nobert Elias' Theorie „Über den Prozess der Zivilisation“. Tatsächlich lassen sie sich als ein erziehungstheoretisches Komplementärstück zu seiner Theorie lesen. In dieser selbst finden sich interessanterweise keine systematischen Ausführungen zur Erziehung, obwohl doch auf der Ebene der Ontogenese die Spannung zwischen Lustprinzip und gesellschaftlichen Zwängen – und um diese Spannung geht es zentral in Elias' Theorie – gerade im Bereich der Erziehung zentralthematisch ist. Der Grund dafür ist, dass es Elias um die Nachzeichnung eines umfassenden historischen Prozesses und seiner Bedeutung für die Psychogenese des Subjekts geht. Überlegungen zu konkreten sozialen Interaktionen, die zwischen dem umfassenden Prozess der Zivilisation und der Ontogenese des Individuums vermitteln, liegen außerhalb des Fokus seiner Untersuchung. Sie fügen sich jedoch nahtlos in seine Theorie ein.

Dafür sei zunächst das für diesen Beitrag zentrale anschlussfähige Argument in Erinnerung gerufen: Elias zufolge ist der Prozess der Zivilisation auf der Ebene des Affekthaushalts des Individuums – wobei Elias seine Argumentation an der lebensweltlichen Situation der weltlichen Oberschichten des Abendlandes festmacht – in folgende Ambivalenz eingespannt:

Auf der einen Seite erscheint Zivilisiertheit als etwas allgemein Erstrebenswertes, verringert doch der historische Prozess der Zivilisation das Ausmaß an (körperlicher) Gewalterfahrung in einer Gesellschaft, weil er die Triebe aller ihm unterworfenen Subjekte bändigt. Damit reduziert sich der Affekt der Angst bzw. das Gefühl, den Interessen und Triebbedürfnissen anderer schutzlos ausgeliefert zu sein in der zivilisierten Welt.

Auf der anderen Seite hat die Bändigung der Triebe jedoch auch zur Folge, dass das Potential, dem Lustprinzip ungehemmt zu folgen, verringert wird. Stattdessen erfordert der Prozess der Zivilisation von allen ihm unterworfenen Subjekten, dass sie sich mit lediglich sublimierten Genüssen zufriedengeben (vgl. Elias 1980, S. 342 ff.).

⁹ Besonders betont sei hier, dass an den Äußerungen der Mutter, die hier zur Illustration herangezogen wurden, entsprechend nichts zu kritisieren ist. Ihre Abgrenzungen nach „oben“ und nach „unten“ sind m.E. vielmehr typisch.

Besonders eindrucksvoll arbeitet Elias diese zivilisatorische Ambivalenz an dem Prozess der „Verhöflichung“ (im doppelten Wortsinne), also der allmählichen Konzentration des französischen Adels an einem Zentralhof und einer sich parallel vollziehenden restriktiveren Sittenbildung, heraus. So verringert sich Elias zufolge durch den Prozess der Verhöflichung für den niederen Adel die Gefahr, in gewaltsame kriegerische Auseinandersetzungen mit jeweils benachbarten Regionalfürsten zu geraten und dabei vernichtet zu werden. Denn die Herausbildung eines Herrschaftszentrums an einem Hof bedeutet immer zugleich auch, dass es diesem Hof gelingen muss, sein Herrschaftsgebiet zu befrieden und keine regionalen kriegerischen Auseinandersetzungen in diesem zuzulassen.

Die Kehrseite dieses höheren Maßes an allgemeiner Sicherheit besteht jedoch darin, dass der einem Zentralhof unterworfenen niederen Adel beträchtlich an Chancen verliert, sich innerhalb seines eigenen begrenzten Herrschaftsbezugs zu nehmen, was das Lustprinzip gebietet, sondern er muss – da er im Einflussbereich des übermächtigen Gewaltmonopols eines absolutistischen Königs lebt – lernen, gewaltfrei am Hofe zu agieren und mit deutlich höherem Sublimierungsaufwand Genüsse für sich zu suchen. Verallgemeinert, also unabhängig von der Situation des niederen Adels im absolutistischen Frankreich formuliert: Die allgemeine Zunahme an sozialer Kontrolle im Zuge des Prozesses der Zivilisation, die dem Subjekt auf der einen Seite ein höheres Maß an Sicherheit beschert, wird nach Elias auf der anderen Seite erkaufte um den Preis eines parallel zunehmenden „Zwangs zum Selbstzwang“ (vgl. Elias 1980, S. 323 ff.). Es wird für das Subjekt in der zivilisierten Welt zunehmend notwendig, innere Kontrollmechanismen aufzubauen, um alle allzu rohen Triebabänderungen zu domestizieren. Und dies hat eben eine Abnahme der Genussintensität zur Folge. In Elias Worten: „Das Leben wird in gewissem Sinne gefahrloser, aber auch affekt- oder lustloser, mindestens, was die unmittelbare Äußerung des Lustverlangens angeht [...]“ (Elias 1980, S. 341). Das gesellschaftliche Ideal der Zivilisiertheit ist auf der Ebene des Affekthaushalts des Individuums also in höchstem Maße ambivalent.

Eben diese Ambivalenz lässt sich nun direkt auf den Bereich der Erziehung übertragen.¹⁰ So stellt sich ja für jede Erziehung die Frage, wie viele

¹⁰ Elias differenziert in den wenigen Ausführungen dazu, wie das Individuum auf der Ebene der Ontogenese zu einem zivilisierten wird, nicht zwischen Sozialisation und Erziehung: „Dabei sind es, wie stets, nicht nur unmittelbar die Erwachsenenfunktionen selbst, die diese Zurückhaltung, diese beständige Regelung der Triebe und Affekte in den Menschen ausbilden; sondern die Erwachsenen erzeugen teils automatisch, teils ganz bewusst durch ihre Verhaltensweisen und Gewohnheiten entsprechende Verhaltensweisen und Gewohnheiten bei den Kindern; der Einzelne wird bereits von der frühesten Jugend an auf jene beständige Zurückhaltung und Langsicht abgestimmt, die er für die Erwachsenenfunktionen braucht; ...“ (Elias 1980, S. 340). Die Formulierung, dass die Erwachsenen zum Teil „bewusst“ zivilisierte Verhaltensweisen bei ihren Kindern erzeugen, verweist hier m.E. auf einen Prozess der

Versagungen den Zu-Erziehenden auferlegt werden sollen, um sie auf ihre zukünftigen Rollen in der zivilisierten Gesellschaft vorzubereiten, und wie sehr den Bedürfnissen des Lustprinzips des Kindes nachgegeben werden soll. Diese Ambivalenz unterliegt letztlich allen erzieherischen Konflikten. Sei es das Gemüse, das (je nach Erziehungsstil in unterschiedlichem Maße) vor dem Nachtisch gegessen, die Haushaltsarbeiten, die vor dem Spielen erledigt oder die Hausaufgaben, die vor dem Computerspielen gemacht werden müssen: Stets müssen Eltern ihre versagenden erzieherischen Ansprüche gegen die subjektiven Wünsche ihrer Kinder abwägen. Eine Erziehung, die besonders viele erzieherische Ansprüche durchsetzt, kann sich (dem Selbstverständnis nach) stolz auf die Fahnen schreiben, Kinder besonders gut auf die Selbstdisziplinierungsanstrengungen des Erwachsenenlebens vorzubereiten, bietet ihnen dafür jedoch eine relativ entbehrensreiche Lebenswelt; eine Erziehung, die bei kindlichem Widerstand schnell von ihren Ansprüchen abrückt, lässt dagegen das Lustprinzip stärker zu seinem Recht kommen, kann dafür jedoch nicht im gleichen Maße für sich reklamieren, etwas zu einer erfolgreichen Integration der Kinder in die entbehrensreiche zivilisierte Gesellschaft beizutragen.

Damit können nun die tieferen gesellschaftstheoretischen Wurzeln des oben herausgestellten Phänomens, dass (relativ gesehen) restriktivere Formen von Erziehung Spott auf sich ziehen und sorglosere Formen von Erziehung Empörung hervorrufen, expliziert werden. Es lässt sich als Ausdruck davon lesen, dass auch und gerade die Erziehung von jener zivilisatorischen Ambivalenz durchzogen ist, um die es Elias in seiner Untersuchung zum Prozess der Zivilisation geht. Nun wird deutlich: Wer über das besondere erzieherische Engagement Anderer spottet, tut dies gewissermaßen immer vom Standpunkt des Lustprinzips aus, das sich gegen die Verinnerlichung zivilisatorischer Zwänge zur Wehr setzt. Und dieser Standpunkt des Lustprinzips drückt sich eben in dem befreienden spöttischen Lachen über diejenigen aus, die in einem höheren Maße unter den Selbstzwängen ihres zivilisierten Verhaltens leiden. Wer sich dagegen über eine als besonders sorglos erscheinende Erziehung empört, der verteidigt mit dieser Empörung gewissermaßen das eigene mühsam errungene Niveau an Zivilisiertheit gegenüber der Ungeniertheit, mit der andere sich in ihrer Erziehung am Lustprinzip orientieren. Um sich die Notwendigkeit der eigenen Anstrengungen, die man auf sich nimmt, um die eigenen Kinder zu guten zivilisierten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, zu beweisen, kann man ein sorgloseres erzieherisches Verhalten nicht als Ausdruck eines legitimen alternativen Wertstandpunkts in der Erziehung dulden, sondern man muss es als verantwortungslos, moralisch verwerflich und zivilisatorisch unterentwickelt ablehnen.

Beide Positionen können jedoch, wenn die Annahme einer zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung zutrifft, grundsätzlich nicht vollständig mit sich im

Erziehung, die „automatische“ Erzeugung einer Affektkontrolle bei den Kindern wiederum verweist eher auf einen Prozess der Sozialisation.

Reinen sein. Denn egal auf welche Seite man sich in der Erziehung im Hinblick auf den Ambivalenzkomplex der Zivilisiertheit im Vergleich zu Anderen schlägt: Eine Seite, mit ihrer je eigenen Berechtigung, muss vernachlässigt werden.

Im Hinblick auf das für den vorliegenden Band zentralthematische Thema des Verhältnisses von pädagogischen Praxen und ihren Idealen könnte man dies auch so formulieren: Kennzeichnend für die familiäre Erziehung ist nicht nur, dass sie, wie jede pädagogische Praxis, ihre Ideale als Ideale unterbieten muss. Sie steht vielmehr in einem Spannungsfeld gegenläufiger Ideale, denen sie unmöglich in ihrer Praxis gleichzeitig gerecht werden kann.

5 Zum Milieuindex von Spott und Empörung

Die herausgearbeitete gegenseitige Wahrnehmung von eher engagiert-restriktiv und eher sorglos-permissiv erziehenden Eltern wurde im Vorherigen noch ohne einen expliziten Milieuindex beschrieben. Sie lässt sich jedoch leicht in eine typische Milieuabgrenzungsdynamik übersetzen, nämlich in eine, durch die sich „untere“, vom gesellschaftlichen Erfolg und gesellschaftlicher Herrschaft ausgeschlossene und „obere“ gesellschaftliche Milieus voneinander abgrenzen.

So sind es nach Elias stets die (weltlichen) „Oberschichten“ einer Gesellschaft, die höheren zivilisatorischen Standards gehorchen müssen als die Schichten, die vom gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftskomplex ausgeschlossen sind (vgl. Elias 1980). Dies hängt damit zusammen, dass Herrschaft immer auch bedeutet, fester in gesellschaftliche Interaktionszusammenhänge eingebunden zu sein, was für das einzelne Subjekt wiederum zur Folge hat, dass es mit stärkeren Anforderungen an eine Affektkontrolle konfrontiert ist (ebd. S. 334 ff.). Es gilt sozusagen die Formel: Je höher der Grad der Integration des Subjekts in die zivilisierte Gesellschaft ist, umso höher ist auch der interaktionsstrukturelle Druck, hohen zivilisatorischen Anforderungen im eigenen Verhalten genügen zu müssen. Umgekehrt sind Milieus, die am Rande der Gesellschaft loser in die Gesellschaft integriert sind, von den Zwängen eines zivilisierten Verhaltens relativ entlastet. Oder um es – in Anlehnung an das ebenfalls von Elias entwickelte „Etablierten-Außenseiter-Modell“, das weniger von auf einer Herrschaftsachse vertikal aufgetragenen Schichten/Klassen, sondern stärker von einem normativen *Zentrum* und einer normativen *Peripherie* der Gesellschaft ausgeht (vgl. Elias 1993) – zu formulieren: Die hohe Moral mit ihren zivilisatorischen Zwängen für das individuelle Subjekt sitzt stets im (Herrschafts-)Zentrum einer Gesellschaft; zu den gesellschaftlichen Rändern hin nimmt der Zivilisationsdruck auf das individuelle Subjekt dagegen ab.

In dieses Modell lassen sich nun leicht das bürgerlich-akademische Milieu und die bildungsfernen Milieus der Gegenwart eintragen. So versteht sich das bürgerlich-akademische Milieu mit seinen hohen moralischen Idealen gegenwärtig offenkundig als moralisches Zentrum der Gesellschaft, dessen überlegene Moral es dazu berechtigt, die moralisch „unterentwickelte“ Welt der bildungsfernen Peripherie (und darüber hinaus) zu missionieren.¹¹ So versteht sich die „bürgerlich-akademische“ Kultur ja seit ihren Anfängen nicht lediglich als eine Teilkultur innerhalb einer sozialmoralisch heterogenen Gesellschaft, sondern sie tritt historisch mit dem Anspruch an, die Gesamtgesellschaft entlang ihrer Ideale umzugestalten: „Die ‚bürgerliche Kultur‘ sollte die allgemeine Kultur schlechthin werden, so wie die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ die Gesellschaft der Zukunft sein würde, alle umfassend und alle zu Bürgern erhebend – politisch, geistig wie auch materiell“ (vgl. Gall 1989, S. 202). Das Verhältnis der „Moralität“ des bürgerlich-akademischen und der bildungsfernen Milieus ist jedenfalls ganz sicher nicht durch ein gleichwertiges Nebeneinander gekennzeichnet, sondern durch eine Asymmetrie: Hier das (nicht nur in Fragen der Erziehung) moralisch hegemonial auftretende bürgerlich-akademische Milieu mit seinen hohen moralischen Forderungen an sich selbst und an Andere (bzw. an die ganze Welt), dort die es umgebenden heterogenen bildungsfernen Milieus, die keinen gegenhegemonialen Anspruch entwickeln, sondern es sich in ihrer peripheren gesellschaftlichen Lage bequem machen.¹²

Eben diese „soziomoralische Opposition“ bildet sich unmittelbar auch im Bereich der familialen Erziehung ab. So lässt sich, was weiter oben als

¹¹ Um für dieses Missionieren ein Beispiel zu geben, dem sich beliebig viele hinzufügen ließen: An vielen Grundschulen findet seit Jahren eine von Politik und „Bio“-Industrie getragene Aktion statt, mit der Erstklässlern und deren Eltern gezeigt werden soll, wie eine „gute“ Brotbox für die Schulpause auszusehen hat, nämlich gefüllt mit gesunden „Bio“-Produkten („Aktion Biobrotbox“). Diese Aktion tritt dabei natürlich wohlmeinend-universalistisch im Namen der allgemeinen Gesundheit auf. Tatsächlich jedoch ist sie offenkundig Ausdruck eines partikularen Wertstandpunkts, nämlich dem der ökologisch bewegten bürgerlich-akademischen Mittelschicht. Undenkbar, dass an Schulen eine vergleichbare Aktion zugelassen würde, mit der Kindern und Eltern exemplarisch gezeigt werden sollte, wie man mit billiger Wurst und Schokoriegeln vom Discounter eine billige und bei Kindern zugleich beliebte Pausenmahlzeit gestalten könnte. Der Grund: Die Schule ist eben eine Komplizin der bürgerlich-akademischen Mittelschicht. Es sind deren Werte, die sie gegenüber ihren heterogenen Schülerschaften vertritt.

¹² Besonders schön beschreibt Paul Willis die Lage der vom gesellschaftlichen Erfolg Ausgeschlossenen beispielhaft in seiner klassischen ethnografischen Untersuchung zu englischen Jugendlichen der Arbeiterschicht, deren Jugendkultur durch einen „Spaß am Widerstand“ gegenüber gesellschaftlichen Konventionen geprägt ist (vgl. Willis 1979). In ihrem jugendlichen Widerstand bekennen sich diese Jugendliche explizit zu Verhaltensweisen, die gerade der Oberschicht unzivilisiert und anstößig erscheinen (Sex, Drogen, Zigaretten etc.). Ausgeschlossen vom gesellschaftlichen Erfolg will man es sich wenigstens ungeniert gut gehen lassen – und das heißt: Sich von den lästigen Ansprüchen einer als übermäßig verkrampft und triebgehemmt empfundenen Welt spöttisch befreien, um sich stattdessen dem Lustprinzip hinzugeben.

gegenseitige Wahrnehmung individueller Eltern beschrieben wurde, problemlos in eine Dynamik der Milieuabgrenzung übersetzen: Zumindest im statistischen Durchschnitt können die restriktiveren und engagierteren Erziehungspraxen gegenwärtig in nahezu allen Bereichen der Erziehung dem bürgerlich-akademischen Milieu zugeordnet werden, während die im Hinblick auf die Entwicklungschancen von Kindern sorgloseren Formen von Erziehung eher in den bildungsfernen Milieus zu finden sind. Sei es die Einschränkung des Fernsehkonsums (KIM 2020, S. 80), die stärker regulierte Smartphonennutzung (vgl. Wagner et al. 2013, S. 249), das Wertlegen auf eine gesunde (und aktuell auch: ökologisch-nachhaltige) Ernährung (vgl. Neckel 2018) oder allgemein der Ehrgeiz im Hinblick auf den Bildungserfolg von Kindern: Stets sind es die bürgerlich-akademischen und nicht die bildungsfernen Milieus, die ihre Kinder im Namen von deren Entwicklungschancen restriktiver erziehen. In bildungsfernen Milieus mag der Ton zwar – im Sinne eines auf äußere Anpassung zielenden „autoritären“ Erziehungsstils (Lieberwein 2008, S. 50 f.) – durchschnittlich etwas rauer sein. Die Sublimierungsanforderungen an Kinder und der Anspruch, sich an den hohen Standards eines durchzivilisierten Verhaltens zu orientieren, fallen jedoch geringer aus.¹³

Für die gegenseitige Wahrnehmung des bürgerlich-akademischen Milieus und der bildungsfernen Milieus hat dies zur Folge, dass ersteres mit seinen hohen erzieherischen Ansprüchen nicht amüsiert auf die als verantwortungslos empfundene Erziehung der bildungsfernen Schichten blicken kann. Vielmehr reagiert es auf diese, wenn nicht gleich offen empört, zumindest in einer als Sorge getarnten Empörung. Dass Kinder aus bildungsfernen Milieus mehr Fernsehen dürfen, Schokoladenriegel und Chips und nicht nur Vollkornbrote und rohes Biogemüse in ihren Brotboxen mit zur Schule bringen, Computerspiele spielen dürfen, für die sie keine Altersfreigabe haben etc. wird vom bürgerlich-akademischen Milieu nicht als Ausdruck einer legitimen Andersartigkeit betrachtet, sondern mitunter sogar zum Anlass für Kampagnen genommen, die den bildungsfernen Milieus die Wertstandards der bürgerlich-akademischen Welt aufzuzwingen versuchen.

Umgekehrt geht von den bildungsfernen Schichten ein solcher Impuls nicht aus. Hier fordert man nicht empört, dass Eltern des bürgerlich-akademischen Milieus ihre überspannten restriktiven Erziehungsansprüche gegenüber ihren Kindern doch bitte endlich einmal temperieren und etwas entspannter leben sollten, sondern man spottet über das bürgerlich-akademische Milieu. Wenn auf Elternabend Akademikereltern darum bitten, dass ihre Kinder von den Hort-Erzieher*innen am Nachmittag in Zukunft doch bitte kein Wassereis vom

¹³ Damit ist nicht gemeint, dass die kindliche Lebenswelt in bildungsfernen Milieus grundsätzlich freier ist. Tatsächlich kann das kindliche Subjekt hier ganz andere und subjektiv sehr belastende Einschränkungen erfahren, z.B. aufgrund einer ökonomisch angespannten Lage der Familie. Diese Zwänge sind jedoch keine erzieherischen, die ihnen von ihren Eltern im Dienste ihrer Zukunft auferlegt werden.

Discounter mehr angeboten bekommen sollen, sondern dass ihren Kindern lieber Bio-Obst gereicht werden sollte, so können Eltern bildungsferner Milieus sich darüber hinterher im Privaten augenrollend amüsieren.¹⁴ Wenn Akademikereltern sich in der Öffentlichkeit in dem in ihrem Milieu weit verbreiteten artifiziellen Tonfall gewaltfreier Kommunikation verständnisvoll an ihre brüllenden Kleinkinder wenden („Ich verstehe, dass Du gerade wütend bist...“), wird nicht etwa deren Ruhe bewundert, sondern man mokiert sich über sie und ihre scheiternden Bemühungen, ihre Kinder durch sanfte Worte zur Einsicht zu bewegen etc. („Das Balg braucht einfach mal einen Satz heiße Ohren!“).

Dass diese Milieugegenüberstellung sehr stark übergeneralisierend ist, liegt auf der Hand. Entscheidend für meine Argumentation ist jedoch auch nur, dass Spott und Empörung als Reaktionen auf die Erziehung Anderer zumindest der Tendenz nach mit einem Milieuindex versehen sind. Bei aller individuellen Abweichung ist der Affekt der Empörung stärker in dem sich als moralisches Zentrum der Gesellschaft verstehenden bürgerlich-akademischen Milieu angesiedelt, spöttische Reaktionen auf als übermoralisch wahrgenommene Erziehungsansprüche findet man dagegen stärker in bildungsfernen Milieus bzw. an den Rändern der Gesellschaft.

6 Fazit: Spott und Empörung als zwei Seiten der Zivilisationsmedaille

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Feststellung, dass das Reden über die Erziehung Anderer regelmäßig durch die Affekte Spott und Empörung begleitet wird, je nachdem, ob über eine engagiert-restriktivere oder eine sorglos-permissivere Erziehung gesprochen wird. In Anlehnung an Elias wurde daran anschließend argumentiert, dass sich diese spöttischen und empörten Reaktionen als Ausdruck einer zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung lesen lassen. Sie repräsentieren in dem für Erziehung konstitutiven Spannungsfeld von Lustprinzip und gesellschaftlich-zivilisatorischen Ansprüchen gewissermaßen gegenüber Anderen jeweils stärker eine der beiden Seiten der unausweichlichen erzieherischen Ambivalenz.

Aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive erweisen sich der Spott und die Empörung über die Erziehung Anderer daher bei näherem Hinsehen

¹⁴ Diese stark verallgemeinernde Charakterisierung bildungsferner Eltern will nicht negieren, dass es für das geringere Interesse an Bio-Produkten in bildungsfernen Milieus natürlich auch ganz handfeste ökonomische Gründe gibt. Entscheidend für die Argumentation hier ist, dass es „milieukulturell“ in bildungsfernen Milieus möglich ist, sich über eine Orientierung an „Bio“ lustig zu machen, während im bürgerlich-akademischen Milieu die Hochschätzung von „Bio“-Produkten tendenziell eine milieukulturelle Selbstverständlichkeit darstellt.

als zwei Seiten einer Medaille. Denn der Stolz auf ein herausgehobenes Verantwortungsbewusstsein in der Erziehung bedarf notwendigerweise einer Abgrenzung nach unten, er resultiert nicht aus der bloßen Einhaltung eines allgemeinen gesellschaftlichen Standards, sondern aus seiner Überbietung. Umgekehrt können Eltern eine besondere Entspanntheit in der Erziehung für sich nur reklamieren, wenn sie sich von engagiert-restriktiver erziehenden Eltern abgrenzen können. Was auf den ersten deskriptiven Blick also als bloße Differenz von voneinander unabhängigen Erziehungsstilen erscheint, muss aus einer gesellschafts- bzw. zivilisationstheoretischen Perspektive als Ausdruck eines Ambivalenzverhältnisses gelesen werden, das jede Erziehung charakterisiert und das, als Konstitutivum von Erziehung, nicht auflösbar ist.

Insofern verändert auch der allgemeine Grad an Zivilisiertheit einer Gesellschaft nichts an der Gelegenheit für Spott und Empörung über die Erziehung Anderer. Ähnlich wie Elias im „Prozess der Zivilisation“ herausarbeitet, dass zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten vor dem Hintergrund sich verändernder Tischsitten jeweils Unterschiedliches zu Tisch Ekel hervorrief, der Ekel als Ekel jedoch eine Konstante blieb, bleibt auch die Empörung über eine jeweils als zu sorglos-permissiv wahrgenommene und der Spott über eine als zu engagiert-restriktiv wahrgenommene Erziehung stabil. Aus der Ambivalenz der Zivilisiertheit ist für die Erziehung eben kein Entkommen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Tabus über dem Lehrberuf, In: ders.: Gesammelte Werke, Band 10.2, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 656-673.
- Baumrind, Diana (1971): Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology*, 4, S. 1-101.
- Baumrind, Diana (1991): Parenting styles and adolescent development. In: Lerner, Richard M./Petersen, Anne C./Brooks-Gunn, Jeanne (Hrsg.): *Encyclopaedia of adolescence* (Vol. II). New York, S. 746-758.
- Bernfeld, Siegfried (1925): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Leipzig/Wien/Zürich.
- Elias, Norbert (1980): *Der Prozess der Zivilisation*. Bd. 1., 7. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert/Scotson, John L. (1993): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, Anna (1936): *Das Ich und seine Abwehrmechanismen*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Wien.
- Gall, Lothar (1989): *Bürgertum in Deutschland*. Berlin: Siedler.
- KIM (2018): *Kindheit, Information, Medien*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online abrufbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf [31.10.2023]

- KIM (2020): Kindheit, Information, Medien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online abrufbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf [31.10.2023]
- Kollmer, Imke (2020): Das elterliche Nein: Zur Versagung als konstitutivem Moment von Erziehung. In: *sozialer sinn*, 21, 2, 267-288.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lewin, Kurt (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim.
- Lewin, Kurt/Lippit, Ronald/White, Ralph K. (1939): Patterns of aggressive behaviour in experimentally created „social climates“. In: *Journal of social psychology*, S. 271-299.
- Lieberwein, Sylva (2008): Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Ders. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*, Suhrkamp Verlag, Stuttgart, S. 11–41.
- Maccoby, Eleanor E./Martin, John A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, Paul Henry/Hetherington, Eileen Mavis (Hrsg.) *Handbook of child psychology*, Band 4, New York: Wiley, S. 1-102.
- Neckel, Sighard (2018): Ökologische Distinktion. Soziale Grenzziehung im Zeichen von Nachhaltigkeit. In: Neckel, Sighard/Besedovsky, Natalia/Boddenberg, Moritz/Hasenfratz, Martina/Pritz, Sarah Miriam/Wiegand, Timo (Hrsg.): *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms*. Bielefeld: Transcript, S. 59-76.
- Wagner, Ulrike/Gebel, Christa/Lampert, Claudia (Hrsg.) (2013): *Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie*, Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW, Band 72, Berlin: Vistas.
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndicat.
- Wolf, Eike (2019): Erziehung unter Druck. Zum Einfluss der Öffentlichkeit auf den Arkanbereich der Erziehung. In: *sozialer sinn*, 20, 2, 263-291.