

**SABRINA DAHLHEIMER**

# **FAMILIE UNTER VERDACHT**

**MECHANISMEN UND FOLGEN  
MEDIALER SKANDALISIERUNGEN  
VON KINDERSCHUTZFÄLLEN**

**[transcript] GESELLSCHAFT DER UNTERSCHIEDE**

**Aus:**

*Sabrina Dahlheimer*

**Familie unter Verdacht**

**Mechanismen und Folgen medialer Skandalisierungen  
von Kinderschutzfällen**

Dezember 2020, 490 S., kart., 7 SW-Abb.

48,00 € (DE), 978-3-8376-5465-3

E-Book:

PDF: 47,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5465-7

Seit einigen Jahren rücken die Themen familiäre Erziehung und Kinderschutz immer stärker in den Fokus des öffentlichen Interesses. Nicht unwesentlich dabei sind Empörungswellen über Fälle wie »Kevin« aus Bremen, welche die normativen Bilder von Familie und Elternschaft nachhaltig zu prägen scheinen. Sabrina Dahlheimer zeigt: Die darin zum Ausdruck kommende diskursdurchdringende Logik des Verdachts legitimiert nicht nur eine (Re-)Moralisierung sozialer Ungleichheiten, sondern ist auch mit zahlreichen Spannungsverhältnissen und Vertrauensbrüchen verbunden, die nicht zuletzt das gefährden, was die Diskursakteure vorgeben zu schützen: das Kindeswohl.

**Sabrina Dahlheimer**, geb. 1981, forscht und lehrt am Institut für Kindheit, Jugend und Familie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der empirischen Familien- und Kindheitsforschung, im Bereich der Wissens- und Kultursoziologie sowie der Qualitäts- und Evaluationsforschung.

Weitere Informationen und Bestellung unter:  
[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5465-3](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5465-3)

© 2020 transcript Verlag, Bielefeld

# Inhalt

---

<b>Zum Geleit</b> .....	9
<b>Worte des Dankes</b> .....	11
<b>I Familiäre ›Erziehungs(in)kompetenz‹ als soziales Problem und Forschungsgegenstand</b> .	13
1. Begriffliche Annäherungen und historische Entwicklungen .....	14
2. Perspektiven auf das Phänomen .....	19
3. Erkenntnisinteresse, Aufbau und Genese der vorliegenden Arbeit .....	24
<b>II Anlage und Durchführung des Forschungsprogramms</b> .....	29
1. Theoretisch-methodologischer Bezugsrahmen .....	30
1.1. Familie und Erziehung als soziale Konstrukte – Die hermeneutisch-wissenssoziologische Grundlegung des Forschungsprogramms .....	30
1.2. Die diskursive Verfasstheit von Familie und Erziehung – Vielfalt und Potenziale diskursanalytischer Zugänge .....	32
1.3. Verortung des Diskursverständnisses – Verhältnisbestimmungen und gegenstandsbezogene Erweiterungen .....	37
2. Empirisch-heuristische Vorarbeiten zur Konkretisierung und Eingrenzung des Forschungsfeldes .....	48
2.1. Annäherungen an das Diskursfeld familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹ .....	49
2.2. Der Diskursstrang der Kindesmisshandlung und -vernachlässigung als thematischer Rahmen .....	58
2.3. Festlegung des Ausgangskorpus zur Feinanalyse .....	76
3. Umsetzung der Diskursanalyse als dreischrittiges, relationales Mehrebenenverfahren .....	79
3.1. Erster Arbeitsschritt: Die Herausarbeitung diskursiver Wissens- und Infrastrukturen.....	81
3.2. Zweiter Arbeitsschritt: Die komparative Rekonstruktion narrativer Leitkonzepte ...	90
3.3. Dritter Arbeitsschritt: Die Relationierung der Elemente und Ebenen .....	94
3.4. Zusammenfassende Darstellung der Analyseverfahren und Synopse des Analysespektrums .....	102

<b>III</b>	<b>Narrationslinien familialer ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ – Zur Anerkennung und Institutionalisierung eines sozialen Problems</b>	107
1.	Die Ausgangsnarration: Der Fall ›Kevin‹ als Teil einer sich ausweitende Katastrophe familialer ›Erziehungsincompetenzen‹	108
1.1.	Die Problematisierung des Falls ›Kevin‹ als epidemisches ›Horrorszenario‹	108
1.2.	Die Täter-Opfer-Polarisierung als simplifizierendes Strukturkonzept	115
1.3.	Die strategische Inszenierung von Misstrauen	121
1.4.	›Überwachen und Strafen‹ als gefahrenabwehrende Praxis institutionalisierten Misstrauens	131
1.5.	Synopse der Erzählstruktur und Leitkonzepte narrativer Sinnstiftung	142
2.	Die Gegennarration: Der Fall ›Kevin‹ als Wegbereiter einer gefährlichen Entmachtung familialer ›Erziehungskompetenzen‹	148
2.1.	Die Nihilierung des Problems – Der Fall ›Kevin‹ als unglücklicher Einzelfall	149
2.2.	Subjekte auf Lebens- und Abwegen eines erweiterten Täter-Opfer-Raumes	155
2.3.	›Sichern und Bewahren‹ familialer Schutzräume als zentrale Bewältigungsstrategie	162
2.4.	Die strategische Aktivierung des kulturellen Gedächtnisses	168
2.5.	Synopse der Erzählstruktur und Leitkonzepte narrativer Sinnstiftung	173
3.	Die Alternativnarration: Der Fall ›Kevin‹ als Symbol eines unterentwickelten (Risiko-)Managements familialer ›Erziehungs(in)kompetenzen‹	177
3.1.	Die Rationalisierung des Problems – Der Fall ›Kevin‹ als kalkulierbares Risiko	177
3.2.	Die Auflösung des Täter-Opfer-Raumes in ökonomisierte Tausch- und Lernwelten	183
3.3.	Die strategische Mobilisierung der Subjekte in einer selbstwirksamen Bewältigungspraxis	192
3.4.	Die Etablierung von ›Hilfen zur Selbsthilfe‹ als risikobasiertes Kontrollsystem	197
3.5.	Synopse der Erzählstruktur und Leitkonzepte narrativer Sinnstiftung	209
4.	Der Dualismus von Tradition und Innovation – Ein modernisierungs- und ritualtheoretischer Blick auf die Diskurskarriere der Erzählstrukturen	212
4.1.	Der Fall ›Kevin‹ als Krisenerzählung einer entgleisten Modernisierung	213
4.2.	Diskursive Versuche der Wiederherstellung einer sozialen Ordnung	218
4.3.	Familie und Erziehung unter Kontingenzvorbehalt	222
<b>IV</b>	<b>Narrationsübergreifende (Macht-)Positionen und Praktiken des (Zu-)Ordners</b>	231
1.	Das Kind(eswohl) als diskursiver Operator	233
1.1.	Das Kindeswohl als Differenzierungslinie und Maßstab familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹	234
1.2.	Die Auflösung des Kindes in der Projektionsfläche unterschiedlicher Ordnungen	237
2.	Diskursive Akte des Ausgrenzens und Unterdrückens von Familien	239
2.1.	Die öffentliche ›Vorführung‹ als performative Praxis einer generalisierenden Stigmatisierung	241
2.2.	Die ›patriarchalische Familie‹ als (re-)stabilisierende Modellpraxis hierarchischer Geschlechter- und Familienordnungen	246
2.3.	Die Markierung von ›Risiko- und Problemfamilien‹ als klassifizierende Praxis sozialer Hierarchisierung	261
3.	Das Diskursensemble der medienöffentlichen Sprecherpositionen	275

3.1.	Relativierung und Stärkung von Macht in diskursiven Akteurskonstellationen .....	276
3.2.	Fälle wie ›Kevin‹ als ›nützliche Gesetzeswidrigkeit‹ politischer Sprecherpositionen ..	280
3.3.	Expertenkulturen als ›Problemnutzer‹ und temporäre Innovationszentren .....	296
3.4.	Ungenutzte und unbesetzte Sprecherpositionen .....	312
4.	Subjektivität und Subjektivierung im Dispositiv der Kindeswohlsicherung .....	316
4.1.	Hilfe als Urteil – Familiäre Subjektivierung unter Risikobehaftung .....	317
4.2.	Familiäre Subjektivierung zwischen (Selbst-)Zwang und Autonomie .....	329
4.3.	Soziale Arbeit in Vertrauens- und Risikoumwelten .....	346
<b>V</b>	<b>Synthese und Ausblick</b> .....	357
1.	Die Phänomenstruktur familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹ .....	358
1.1.	Narrationslinien der diskursiven Wissens- und Infrastrukturen .....	358
1.2.	Genealogische Perspektiven auf die sozialen Akteure und diskursiven Praktiken des (Zu-)Ordners .....	361
2.	Mögliche Handlungsimplicationen für die Stakeholder des Diskurses .....	372
3.	Grenzen und Chancen des Forschungsprogramms .....	383
<b>VI</b>	<b>Verzeichnisse</b> .....	391
1.	Tabellenverzeichnis .....	391
2.	Abbildungsverzeichnis .....	391
3.	Literaturverzeichnis .....	392
4.	Verzeichnis der zitierten Printmedien .....	470
<b>Anlagen</b>	.....	485
A1	Schlagwörter der analytischen Suchbewegungen .....	485
A2	Grundlegendes Kodierschema zur Strukturierung und Verdichtung des Materials .....	487

## Zum Geleit

---

Die vorliegende Studie Sabrina Dahlheimers ist in einem weiteren sozialgeschichtlichen Bezugsrahmen angesiedelt. Spätestens in den 1970er Jahren gewinnt der kritische Diskurs zum juristischen und pädagogischen Begriff des Kindeswohls an Fahrt. Angesichts der Entscheidungen, die zum Beispiel zum Sorgerecht in Trennungs- und Scheidungsfragen oder zur Inobhutnahme von Kindern durch Jugendämter und Familiengerichte zu treffen sind, geraten Gefährdung und Verletzung des Kindeswohls in Familien verstärkt in den Blick. Dem juristischen Klärungsbedarf treten zunehmend erziehungswissenschaftliche Argumente zur Seite. Sie betonen die grundlegenden Bedürfnisse von Kindern im Horizont ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung. Herausgestellt wird die bedeutende Rolle elterlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern. Erkannt wird aber auch eine Lücke zwischen den Anforderungen an die private Erziehungskompetenz von Eltern und der öffentlichen Verantwortung für die Sicherung entsprechender familialer Rahmenbedingungen. Gefordert wird die strukturelle Absicherung von Rechtsansprüchen der Eltern auf Unterstützung ihrer Erziehungsleistungen insbesondere in einkommensschwachen Lebenswelten. Verankert wird diese Forderung schließlich 1990 im Sozialgesetzbuch VIII zur Kinder- und Jugendhilfe, das gegenwärtig im Hinblick auf die grundlegende Stärkung der Kinderrechte überarbeitet wird. Der Reformprozess ist nicht nur durch eine erhebliche Ausdifferenzierung fachlicher Hilfen zur Erziehung seitens der Sozialbehörden charakterisiert. Zu beobachten ist zugleich eine auffällige Zunahme der öffentlichen Wahrnehmung von Kindeswohlverletzungen, über die in unterschiedlichen Medien berichtet wird.

In diesem Bezugsrahmen zeigt Sabrina Dahlheimer ebenso minutiöse wie weit ausgreifende Diskursanalyse, wie sich in der Berichterstattung insbesondere der Printmedien eigensinnige und kontroverse Diskurslinien herauskristallisieren. Diese unterscheiden sich nicht nur in der Form, vor allem aber im Inhalt von fachlichen Diskursen der Erziehungswissenschaft und der psychosozialen Dienste. Ausgehend von einer immensen Häufung von Artikeln in überregionalen Zeitungen als Folge eines Falls von Kindesmisshandlung im Jahre 2006 (»Fall Kevin«) dokumentiert Dahlheimer, wie kontroverse Narrationslinien in teils enger, teils loser Koppelung zu den von der Erziehungswissenschaft eingebrachten Argumenten stehen. Zwar werden diese nicht völlig ignoriert, etwa wenn sie herangezogen werden, um Abweichungen von der Idea-

lisierung perfekter Erziehungskompetenz zu verurteilen. Zu erkennen ist aber auch, wie sich Berichterstattung bisweilen von Fachlichkeit entkoppelt und die fallbezogene Beschreibung verkürzt und normativ auflädt, dramatisiert, emotionalisiert. So übersteigen sensationalistische Konstruktionen bisweilen dämonisierender, abwertender, aber auch idealisierend beschönigender Eltern- und Familienbilder die Standards einer auf Zurückhaltung angelegten Fallschilderung. Ob unter dem Druck der medialen Aufmerksamkeitsökonomie, ob unter der Marktlogik konkurrierender Medien oder schlicht in der Diffusion des Halbwissens bildet sich ein sich selbst reproduzierendes diskursives Narrationsgeflecht heraus, dessen widersprüchliche Struktur zu kennen für Erziehungswissenschaft und Medienöffentlichkeit schon deshalb relevant ist, weil über die Einzelfälle hinaus die medial erzeugten Sprachbilder Einfluss auf Selbstdeutungen von Eltern und auf ausgrenzende Gegenbilder nehmen. Die Wucht solcher Konstrukte bietet allerdings wenig konstruktive Unterstützung für Familien in prekären Lebenslagen. Sie stellen familiales Erziehungs Handeln unter Verdacht, das Kindeswohl nicht dauerhaft verlässlich gewährleisten zu können. Der Begriff der Erziehungskompetenz wird so zu einer Kategorie der Generierung von Misstrauen, übernimmt er doch die Funktion einer Unterstellung defizitärer Elternschaft in Permanenz. Dies umfasst die Gestaltung der Geschlechterrollen in Elternschaft ebenso wie die advokatorischen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe.

Sabrina Dahlheimer bietet für die Tiefenstruktur dieses Diskursgeflechts höchst eindrucksvolle Belege. Sie belässt es aber nicht bei deren Sammlung und ordnender Bündelung. Im Horizont machtkritischer Theorie geht sie zusätzlich den vergesellschafteten Wechselbeziehungen zwischen sozialer Ungleichheit, Medienöffentlichkeit und fachlicher Verantwortung nach. Angesichts der asymmetrischen Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen schließt die Autorin mit Empfehlungen für eine Stärkung medienreflexiver Fachlichkeit, und zwar sowohl in den Printmedien hinsichtlich erziehungswissenschaftlichen Wissens, als auch der psychosozialen Dienste und der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der medialen Narrative über Kindeswohl und seiner Verletzungen.

*Prof. Dr. Rainer Treptow*

*Tübingen, im Mai 2020*

## Worte des Dankes

---

»It's not just what you know, but who you know« (Lin 2001, S. 41).

Die vorliegende Arbeit wurde im November 2019 von der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen als Dissertation angenommen. Ihr liegt ein mehrjähriger Forschungsprozess zugrunde, der nicht in Isolation stattfand, sondern durch eine Vielzahl von Menschen unterstützt wurde – ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

An erster Stelle möchte ich mich diesbezüglich bei meinem Betreuer Prof. Dr. Rainer Treptow für die Möglichkeit bedanken, an seinem Lehrstuhl promovieren zu dürfen. Das entgegengebrachte Vertrauen und die eingeräumten Freiheiten bei der Bearbeitung des Themas habe ich stets als sehr motivierend erlebt, und sie haben den Erfolg der Arbeit maßgeblich positiv beeinflusst. Mein Dank gilt auch meiner Zweitbetreuerin Prof. Dr. Marion Müller, die insbesondere in der Endphase der Promotion ebenfalls wertvolle Hinweise und entscheidende Anregungen eingebracht hat.

Zudem möchte ich Prof. Dr. Stefan Faas danken, der mich durch alle Promotionsphasen als Kollege und Vorgesetzter begleitet hat, immer ein offenes Ohr für thematische und persönliche Belange hatte, mir beratend zur Seite stand und mir in besonders arbeitsreichen Phasen bestmöglich »den Rücken frei« gehalten hat. Herzlich bedanken möchte ich mich aber auch bei all den anderen ArbeitskollegInnen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen sowie des Institutes Kindheit, Jugend und Familie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, die mich auf dem Weg zur Promotion begleitet haben. Der Erfahrungsaustausch und die fachlichen Diskussionen brachten immer wieder neue Denkanstöße hervor, die nicht unerheblich zur erfolgreichen Fertigstellung der Arbeit beigetragen haben.

Ein großer Dank gilt auch Sascha Petry und allen MitarbeiterInnen der PlanWerk GmbH für die Bereitstellung des vielleicht ersten Coworking Space in der Region, das letztlich so viel mehr war als ein gemeinsames Arbeiten im selben Raum. Ohne die angenehme Atmosphäre und all die aufmunternden und motivierenden Worte des gesamten Teams wäre die Arbeit vielleicht nie zu einem erfolgreichen Abschluss gekommen.

Einen wichtigen Beitrag leisteten zudem Alicia Götz und die Studi-Lektor GmbH, insbesondere mein Lektor Dr. Volker Manz. Sie haben das Beste aus meinen Gedan-



ken herausgeholt, indem sie ganz wesentlich zum sprachlichen Feinschliff beigetragen haben. Außerdem möchte ich darauf hinweisen, dass diese Arbeit ohne die finanzielle Unterstützung durch das Landesgraduiertenprogramm Baden-Württemberg so nicht realisierbar gewesen wäre – dafür meinen herzlichen Dank.

Last but not least gebührt ein besonderer Dank meiner Familie und all meinen Freunden, die mich durch die Höhen und Tiefen der Promotion begleitet haben und das Projekt immer mit Interesse verfolgten. Hier habe ich nicht nur in vielerlei Hinsicht wertvolle Unterstützung erfahren dürfen, sondern mir wurde auch Ablenkung geboten, wenn es nötig war. Vor allem aber haben sie mir mit ihrer Zuversicht beiseite gestanden, wenn meine eigene am Ende war.

*Sabrina Dahlheimer*

*Schwäbisch Gmünd, im Juni 2020*

# I **Familiale ›Erziehungs(in)kompetenz‹ als soziales Problem und Forschungsgegenstand**

---

»Elternschaft ist eine derart zweischneidige und glücksabträgliche Angelegenheit und mit einer derart zweifelhaften Verpflichtung behaftet, daß die Frage, warum die Menschen überhaupt Eltern werden und Eltern bleiben wollen, nur eine Antwort zuzulassen scheint: Weil sie offenbar nicht wissen, was sie tun, oder immer schon vergessen haben, was sie längst wußten« (ANTON HÜGLI 1998, zit.n. Wiegand 2001, S. 51).

In den vergangenen Jahren rückte die familiäre Erziehung vermehrt in den Fokus des medialen, wissenschaftlichen und politischen Interesses, was sich nicht zuletzt in zahlreichen öffentlichen Debatten und nachrichtenwertsteigernden Enthüllungen von Defiziten und Skandalen um familiäre ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ widerspiegelt. Parallel zu einer funktional orientierten Bildungsdebatte und kontroversen Diskussionen über die frühkindliche Betreuung nimmt hierbei insbesondere das öffentliche Interesse an der Berichterstattung über Kindeswohlgefährdungen zu. Fälle wie ›Kevin‹ in Bremen, ›Lea-Sophie‹ in Schwerin und ›Jessica‹ in Hamburg scheinen die Debatten medienwirksam zu prägen und lassen Diskussionen um Frühwarnsysteme und Risikoscreenings aufkeimen. Darüber hinaus ist ein Boom an Elternbildungsangeboten und Frühfördermaßnahmen zu verzeichnen, die zunehmend das Bild ›versagender Eltern‹ vermitteln, und selbst in zahlreichen TV-Formaten lassen sich die Auswirkungen angeblich unzureichender ›Erziehungskompetenzen‹ verfolgen.<sup>1</sup>

In dieser allgegenwärtigen Auseinandersetzung mit Familien und deren ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ treten insbesondere normative Entwürfe von Familien und Erziehung in Erscheinung, die eine Gesellschaft, eine soziale Gruppe oder ein einzelner Akteur bilden oder sich zu eigen machen und die mit jeweils unterschiedlichen Erwartungen, Interessen und Zielsetzungen verbunden sind. Dabei werden die Begriffe ›Familie‹, ›Erziehung‹ und vor allem das Kompositum ›familiäre Erziehungs(in)kompetenz‹ sowohl in ihrer alltäglichen Anwendung als auch innerhalb der wissenschaftlichen

---

1 Immer mehr Fernsehsendungen wie z.B. »Super-Nanny«, »Die strengsten Eltern der Welt«, »Schluss mit Hotel Mama!« oder »Teenager außer Kontrolle« widmen sich dem Thema Erziehung.

Disziplinen sehr unterschiedlich gefasst. Die daraus resultierenden, mitunter widersprüchlichen Zuschreibungen und Anforderungen haben jedoch immer auch einen handlungsauffordernden Charakter, der das Verhalten und Empfinden der Beteiligten auf mehreren Ebenen entscheidend beeinflussen kann. Dies zeigt sich nicht zuletzt in zahlreichen Studien, die konstatieren, dass sich Eltern durch die widersprüchlichen Erwartungen, die an sie herangetragen werden, zunehmend verunsichert, überfordert und gestresst fühlen (vgl. z.B. ADAM ET AL. 2014; BERTRAM & SPIEB 2011; BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 2017; IGES-INSTITUT 2018; INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH 2011 und 2013; MERKLE & WIPPERMANN 2008; SEEHAUS 2014).

Solche Befunde verweisen nicht nur auf eine zunehmende Überforderung einzelner Akteure, sondern auch auf das Brüchigwerden umfassender Erziehungs- und Familiensysteme und somit die Gefahr, dass diese Systeme ihre Funktion einbüßen. Gemeinsam mit den verschiedenen Bemühungen, familiäre ›Kompetenzen‹ zu fördern, lässt sich dies als Indiz einer veränderten Wahrnehmung von Elternschaft und familialer Erziehung deuten. Die mitunter kontroverse Thematisierung und Problematisierung von Familie und Erziehung fordert daher nicht nur öffentliche Aufmerksamkeit ein, sondern konfrontiert auch Erziehungswissenschaft, Politik, Soziologie und verwandte Disziplinen mit der Frage, um welche Sachverhalte es sich hierbei konkret handelt, warum und wie diese zum Problem wurden sowie welcher Umgang sich damit in diesem hochaufgeladenen und umkämpften Feld zeigt. Für eine erste Annäherung an diese Fragen wird zunächst das vielfach diskutierte Phänomen familialer ›Erziehungskompetenz‹ entlang unterschiedlicher terminologischer, historischer und perspektivischer Kontexte einer Bestandsaufnahme unterzogen (vgl. Kap. I, 1 & 2), um auf dieser Basis das Erkenntnisinteresse und den Aufbau der vorliegenden Arbeit darzulegen (Kap. I, 3).

## 1. Begriffliche Annäherungen und historische Entwicklungen

Diskussionen um die ›beste‹ Erziehung der Kinder sowie das Skandalisieren entsprechender ›Notstände‹ sind historisch keine neuen Phänomene. Sie lassen sich einhergehend mit sich wandelnden Bildern von Familie, Elternschaft und Kindheit seit der Antike immer wieder in wellenförmigen Abständen beobachten (vgl. THIERSCH o.J.). Hierbei galt Elternschaft vor allem in der frühen Kindheit, die entwicklungspsychologisch an die Phase der Säuglingszeit im ersten Lebensjahr anknüpft und bis zur Schulzeit reicht (vgl. STANGL 2019), lange als weitgehend unhinterfragter Stützpfeiler. Entsprechend wurde die familiäre Erziehung in dieser Entwicklungsphase nahezu ausschließlich im privaten Raum verhandelt und ihr nur wenig politische und öffentliche Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. KLAUS & THIELE 2009). Im Vordergrund standen vielmehr institutionelle Erziehungs- und Bildungsprozesse, welche die bestmögliche Versorgung und Vorbereitung von Schulkindern auf spätere Lebensabschnitte sowie eine immer bessere Qualifizierung der abnehmenden Zahl an Kindern gewährleisten sollten (vgl. LANGE 2010). Im Rahmen der zunehmenden Globalisierungsprozesse und der Frage nach einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie infolge des Strukturwandels der Wirtschafts- und Arbeitswelt sind jedoch auch die innerfamiliale Erziehung

und Bildung zu zentralen gesellschaftlichen Ressourcen geworden, so dass vermehrt auf die bislang vernachlässigten Potenziale und Risiken von Familien verwiesen wird. Insbesondere im Zuge des »Bildungsdesasters nach PISA« (CREMER-SCHÄFER & SONDERMANN 2007) im Jahr 2000<sup>2</sup> traten Fragen zu familialen Hintergründen und Lebensbedingungen sowie deren Einflüssen auf die kindliche Entwicklung in den Vordergrund und wurden allmählich als ein öffentlich zu bearbeitendes Problem angesehen. Obwohl sich in der PISA-Studie keine expliziten Aussagen über die frühe Kindheit finden, hat der bildungswissenschaftliche Diskurs eine deutlich stärkere Hinwendung zur frühen Kindheit erfahren (vgl. HEIN 2011, S. 32). Sie genießt gegenwärtig große Beachtung, gilt sie doch als entscheidende Entwicklungsphase, in der Weichen für das ganze Leben gestellt werden. MÄHLER ET AL. (2015) sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer »(Neu-)Entdeckung der frühen Kindheit« (S. 13), wie sie historisch in wechselnden zeitlichen Abständen immer wieder in Erscheinung trete:

»Für die Pädagogik der frühen Kindheit z.B. gelten u.a. Friedrich Fröbel oder die ReformpädagogInnen als ProtagonistInnen, da sie u.a. die große Bedeutung der kindlichen Selbsttätigkeit und ihrer Potenziale für die spätere Entwicklung hervorgehoben haben. In der Psychologie wiederum haben psychoanalytisch orientierte Entwicklungstheorien schon seit Langem die Bedeutung der Bindung und verlässlicher Bezugspersonen hervorgehoben, während kognitivistische Entwicklungstheorien die frühe Eigenaktivität des Individuums beim Erschließen der Welt betont haben. Und neuerdings verweist die noch eher jüngere neuropsychologische Forschung auf die hohe Plastizität des Gehirns in der frühen Kindheit« (ebd.).

Die aufstrebende Kindheitsforschung im Allgemeinen und die Pädagogik der frühen Kindheit im Besonderen verhandeln dementsprechend sämtliche pädagogischen Probleme und Handlungsfelder, die für Kinder von der Geburt bis zum Eintritt in die Schule bedeutsam sind:

»Frühpädagogik hat daher ebenso mit dem Aufwachsen in Familien zu tun wie mit allen Formen institutioneller Erziehung und Betreuung von Kindern. Sie thematisiert auch Fragen der Qualifizierung von professionellen Erzieherinnen und von Eltern, der Strukturierung der sozialen Umgebung von Kindern, und nicht zuletzt umfasst Frühpädagogik auch die soziale, politische und kulturelle Sicherung der Bildungsprozesse von Kindern« (PEUKERT 1999, zit. in der Übers. v. Honig 2002, S. 2).

---

2 Im Jahr 2000 startete die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) das Programme for International Student Assessment (PISA), eine Langzeitstudie, an der mittlerweile 32 Nationen beteiligt sind und in der 15-jährige Schüler alle drei Jahre auf ihre Fähigkeiten in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet werden. Darüber hinaus werden Einstellungen und Aktivitäten der Jugendlichen sowie familiäre Hintergründe erhoben (vgl. BAUMERT ET AL. 2001, S. 4f.). In der ersten Testphase landete Deutschland im internationalen Vergleich auf Platz 21, was zu einer medienwirksamen öffentlichen Debatte führte, die als »PISA-Schock« in die Geschichte eingegangen ist und an den »Sputnikschock« der 1950er Jahre sowie die daran anknüpfende Debatte der 1960er und 1970er Jahre um die vielfach beschworene »Bildungskatastrophe« erinnert (vgl. hierzu ausführlicher BARZ 2011).

Der Erziehungsbegriff verweist hierbei vor allem auf jede »absichtliche und planmäßige Einwirkung des Erwachsenen auf den Heranwachsenden« (XOCHELLIS 1966, S. 51) bzw. alle »gezielte[n] und bewusste[n] Versuche, absichtsvoll auf die Persönlichkeitsentwicklung, auf Verhaltensmuster, Gewohnheiten, Werte, Normen und Überzeugungen einzuwirken. Erziehung bezeichnet hiernach den Teilbereich der sozialisatorischen Einflussnahmen« (BAUER ET AL. 2012, S. 14) und kann somit als Handlung verstanden werden, »durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern« (BREZINKA 1990, S. 95). Die konkreten Anforderungen an Erziehung spiegeln hierbei immer auch den jeweiligen Zeitgeist wider: »Eine Norm und feste Maxime der Erziehung gibt es nicht und hat es nie gegeben. Was man so nennt, war stets nur die Norm einer Kultur, einer Gesellschaft, einer Kirche, eines Zeitalters, der, wie alle gebundene Regung und Handlung des Geistes, auch die Erziehung hörig war und die sie in ihre Sprache übertrug« (BUBER 1953, S. 47). Mit BERNFELD (1973 [1925]) kann Erziehung so auch als »Summe aller gesellschaftlichen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache« (S. 51) gefasst werden. Zwar scheint der Betreuungsbegriff in der Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung in den gegenwärtigen Debatten zugunsten der anderen beiden Aspekte zunehmend an den Rand gedrängt zu werden, er umfasst aber nach TEXTOR (1999) wesentliche Bereiche der Pflege, des Schutzes und der Fürsorge. HÖFFLER-MEHLER (2003, S. 17) zufolge lässt sich Erziehung daher insbesondere im Säuglingsalter noch nicht von der Betreuung abgrenzen. Letztere könne gerade in der frühesten Kindheit als Überbegriff für alle Aktivitäten gelten, die auf die Entwicklung des Kindes gerichtet sind.

In Abgrenzung zur Betreuung bezieht sich der Begriff ›Bildung‹ meist auf »Prozesse, in denen Individuen sich in Auseinandersetzung mit kulturellen Überlieferungen und eigenen Erfahrungen befähigen, eigensinnig und eigenständig zu denken und zu handeln. Emphatisch formuliert: auf Prozesse der Selbstbildung zum autonomen selbstbewussten und selbstbestimmungsfähigen Subjekt« (BAUER ET AL. 2012, S. 14). Während sich die Betreuung somit stark auf die körperliche Entwicklung richtet, sind Erziehung und Bildung in der Regel eher kognitiv fundiert und als Prozess und Ergebnis stärker zukunftsgerichtet. Dabei scheinen insbesondere die Grenzen zwischen Bildung und Erziehung eher unscharf zu sein und werden mitunter kontrovers diskutiert:

»Die Grenzen zwischen Bildung und Erziehung sind fließend; sie lassen sich auch institutionell (z.B. Schule vs. Eltern) nicht eindeutig bestimmen. Während die Erziehung eher auf die Entwicklung weltanschaulicher, ethischer und ästhetischer Einstellungen und Verhaltensdispositionen bezogen ist, betrifft Bildung stärker den Vorgang sowie das Ergebnis der Persönlichkeitsentwicklung in Institutionen durch Vermittlung und Aneignung von in Bildungsprogrammen definierten Inhalten (Wissen) und Qualifikationen (Kompetenzen)« (HORN ET AL. 2012, S. 177).

Neben der PISA-Studie und dem Strukturwandel der Wirtschafts- und Arbeitswelt haben vor allem Diskussionen um kindliche Devianz, Zuwanderungswellen und Kinderschutzfälle in den letzten Jahren zahlreiche Fragen nach dem Erziehungsverhalten der Eltern und dessen Auswirkungen auf die Kinder aufgeworfen, wobei der Erziehungsbegriff mitunter auch synonym zum Bildungsbegriff eingesetzt zu werden scheint (vgl. BRUMLIK 2013, S. 20). Auffällig ist im Rahmen gegenwärtiger Debatten auch die deutli-

che Konjunktur und nahezu inflationäre Verwendung des Kompetenzbegriffes. Bis zur Jahrtausendwende im familiären Kontext überhaupt nicht auffällig in Erscheinung getreten, versucht er nun zunehmend elterliches Erziehungshandeln zu umschreiben. Als in den 1970er Jahren der bildungstheoretische Kompetenzbegriff Einzug in die Debatten um institutionelle Bildung im Sekundär- und Tertiärbereich hielt, war nicht abzusehen, dass er wenige Jahrzehnte später selbst im innerfamilialen Bereich zu einem Grundbegriff der Elementarpädagogik avancieren sollte und sowohl in der Öffentlichkeit als auch im sozialwissenschaftlichen Diskurs zunehmend mit etablierten Begriffen wie Erziehung, Bildung, Qualifikation u.Ä. zu konkurrieren scheint (vgl. DREPPER 2007; GRUNERT 2012; KURTZ 2010; TREPTOW 2014; WINDELER 2014a).

In der Vielzahl an Veröffentlichungen zu Kompetenzen, Kompetenzaufbau, Kompetenzentwicklung und bisweilen sehr spezifischen Kompetenzbereichen wie »Inkompetenzkompensationskompetenz« (MARQUARD 1981) entfaltet sich auch eine Vielfalt unterschiedlicher Kompetenzbegriffe und theoretischer Überführungen, die eine eindeutige Definition des Terminus nahezu unmöglich machen. Hinzu kommt der Umstand, dass er häufig in anwendungs- und zielbezogenen Kontexten oder einem alltagssprachlichen Verständnis verwendet wird, die nur den sehr spezifischen Ausschnitt verhandeln, der jeweils im Fokus steht (vgl. KIPFER 2000). Nach WEINERT (1999) lassen sich grundsätzlich zwei Begriffsvarianten unterscheiden: Kompetenzen als allgemeine Fähigkeiten bzw. Dispositionen und Kompetenzen als funktional bestimmte (Handlungs-)Fähigkeiten im Hinblick auf Leistungsdispositionen, motivationale Orientierungen, Metakompetenzen und Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassend definiert er Kompetenzen an anderer Stelle als »umstrittene Selbstverständlichkeit [...], die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (WEINERT 2001, S. 27).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive verweist bereits ROTH (1971) auf die »verantwortliche Handlungsfähigkeit« (S. 180) als Inhalt und Ziel von Kompetenzen. Hierbei unterscheidet er zwischen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (vgl. ebd.). EULER & BAUER-KLEBL (2006) betrachten Kompetenzen aus didaktischer Perspektive als Konzept »zur Diagnose von Lernvoraussetzungen oder zur Bestimmung von Lernzielen im Sinne von angestrebten Dispositionen der Lernenden« (S. 20), wobei sie die Zielfokussierung des Begriffs betonen. Im Vergleich zu den anderen Begrifflichkeiten wird mit dem Kompetenzbegriff somit insgesamt ein deutlich stärkerer Leistungs- und Verantwortungsbezug erkennbar. Dadurch ist er insbesondere mit Prognosen, zukunftsgerichteten Erwartungen und künftigen Eventualitäten verbunden, die gleichzeitig in der Gegenwart vorausgesetzt werden. LÜDERS (2007) geht zudem davon aus, dass in den meisten Konzeptionen eine kritisch-reflexive Dimension der Hinterfragung mitgedacht wird, so dass »Kompetenz« in der Regel mit Kritik einhergeht (vgl. S. 189f.). Trotz der häufigen Verwendung des Kompetenzbegriffes wird insgesamt deutlich, dass – ebenso wie hinsichtlich des Terminus (familiärer) Erziehung, Bildung und Betreuung – bei Weitem kein Konsens über dessen konkrete Inhalte herrscht. Entsprechend werden je nach Disziplin und Erkenntnisinteresse

zum Teil stark inkongruente Elemente darunter gefasst. Mit MARQUARD (1981) lässt sich lediglich Folgendes konstatieren: »Kompetenz hat offenbar irgendwie zu tun mit Zuständigkeit und mit Fähigkeit und mit Bereitschaft und damit, dass Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden« (S. 24). Eindeutige Abgrenzungen zwischen dem Kompetenzbegriff und den Termini, die er beschreibt, finden sich jedoch kaum (vgl. WILHELM & NICKOLAUS 2013).

Entsprechend der generell disparaten, polarisierenden und unklaren Begriffsbestimmungen von »Kompetenz« ist die Begriffsexplikation des Kompositums »Erziehungskompetenz« besonders problematisch.<sup>3</sup> FUHRER (2007) versteht unter »erziehungskompetenten« Familien jene Mütter und Väter, »die ihre Kinder lieben, die mit klaren, erklärbaren und flexiblen Regeln, mit der Ermöglichung altersgerechter Anregungen und durch die Förderung des kindlichen Strebens nach Autonomie Einfluss nehmen« (S. 11f.). Für BERTRAM ET AL. (2007) stellt »Erziehungskompetenz« ein »umfassendes Konstrukt dar, das [...] sowohl konkretes dysfunktionales und funktionales Erziehungsverhalten als auch die Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten schwieriger Erziehungssituationen und die Bewertung des eigenen Erziehungsverhaltens einschließt« (S. 676). Solche Definitionsversuche haben in der einschlägigen Literatur jedoch Seltenheitswert und auch in den meisten etablierten Wörterbüchern und Lexika wird der Begriff nicht geführt. Damit bleibt letztlich zumeist unklar, welche Kriterien bei den Auseinandersetzungen mit »Erziehungskompetenz« zugrunde gelegt werden (vgl. BERTRAM & DEUFLHARD 2014, S. 334).

Aus der Lektüre einschlägiger Publikationen lässt sich zudem ableiten, dass »Erziehungskompetenzen« sowohl als Facette umfassender »Elternkompetenzen« betrachtet werden als auch umgekehrt als übergeordneter Begriff zur »Elternkompetenz«, der weniger auf konkrete funktionale Teilbereiche verweist und auch Elemente einer nicht funktionalen Beziehung der Eltern zum Kind umfasst. Zumeist scheinen die Begriffe jedoch eher synonym und unreflektiert verwendet zu werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Termini besonders häufig in Zusammenhang mit der Prävention kindlicher und familialer Fehlentwicklungen auftreten, wo sie aus einer Defizitperspektive heraus in erster Linie als Zielsetzung von Erziehung fungieren (vgl. z.B. BEOBACHTUNGSSTELLE FÜR GESELLSCHAFTSPOLITISCHE ENTWICKLUNGEN IN EUROPA 2010; BERKIČ & SCHNEEWIND 2007; KADERA & MINSEL 2018; MARX ET AL. 2018). Dies scheint nicht nur LÜDERS' Annahme einer begriffsimmanenten kritischen Dimension von Kompetenz zu bestätigen (vgl. LÜDERS 2007), sondern macht auch eine trennscharfe Abgrenzung der beiden Termini ebenso unmöglich wie deren eindeutige Definition. So aber können sich Wissenschaft und Praxis letztlich nur an einem der vielen sozial bestimmten und sprachlich verfassten Kriterien orientieren.

Der Kompetenzbegriff rückt darüber hinaus immer auch bestimmte institutionelle und gesellschaftliche Funktionen und Anforderungen von und an Familien in den Fokus: »Sie [die Familie] erbringt selber vielfältige gesellschaftlich relevante (Care-)Leis-

---

3 Alle aufgeführten Kompetenzansätze haben lediglich exemplarischen Wert und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zur vertiefenden Lektüre verschiedener Kompetenzmodelle und -perspektiven vgl. z.B. ARNOLD & ERPENBECK (2014); FAAS ET AL. (2014); WILHELM & NICKOLAUS (2013).

tungen wie die Erziehung von Kindern; sie legt die Basis für Bindungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung, Gesundheit und Bildung u. a. m.« (JURCZYK ET AL. 2014, S. 10). Somit erfolgen Zuschreibungen familialer (In-)Kompetenz, ebenso wie die Definitionen von Bildung, Betreuung und Erziehung sowie Kindheit und Familie, immer vor dem Hintergrund einer sich permanent wandelnden Gesellschaft und der daraus hervorgehenden Erwartungen dessen, was als notwendig erachtet wird. Hierbei lassen sich gerade im Hinblick auf den Kompetenzbegriff Brüche in der Übertragung auf familiäre Prozesse abzeichnen. So steht die theoretische Konzeption des bildungstheoretischen Kompetenzbegriffes zunächst der familialen Erziehungspraxis entgegen, die stark von Emotionen und Offenheit geprägt sowie in der Regel wenig professionell fundiert ist. Des Weiteren zeigen sich auch Konflikte im Hinblick auf Inhalte und Zielsetzungen, da familiäre Erziehung weniger bewusst intendiert erfolgt und nicht als Förderauftrag mit gesellschaftlich relevanten Zielsetzungen konzipiert ist, d. h., die Leistungen sind in der Regel innerhalb von Familien eher intrinsisch motiviert und werden nicht vorrangig im Hinblick auf deren gesellschaftliche Funktion erbracht (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass die Inhalte des Kompetenzbegriffes als »Container-Wort« (LENZEN 1997, S. 949) unterschiedlich verfasst sind und so zu Irritationen führen können. Es ist daher anzunehmen, dass im Rahmen familialer Erziehung mitunter Effekte entstehen, die nicht von allen Gesellschaftsmitgliedern als wünschenswert angesehen bzw. die gar als problematisch wahrgenommen und entsprechend öffentlich verhandelt werden (vgl. KAUFMANN 1990, S. 33f.).

Der Zusammenhang zwischen innerfamilialen Handlungen und gesellschaftlichen Erwartungen sowie die Brüche in der Ausweitung des Kompetenzbegriffes auf innerfamiliale Erziehungsprozesse können somit die generelle Konflikthaftigkeit familialer Erziehung sowie die Transformationsprozesse öffentlicher Aushandlungen in weiten Teilen erklären. In der allgegenwärtigen Thematisierung familialer Erziehung scheint sich dementsprechend ein Wandel der funktionalen Erwartungen an Familien sowie des historisch veränderlichen Zusammenhangs von Öffentlichkeit und Privatheit anzudeuten. Dieser Wandel wird dabei unter dem Schlagwort ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ verhandelt und problematisiert und lässt sich so als Versuch der Abhilfe durch eine Neuverhandlung und (De-)Legitimierung der Institution Familie sowie der darin eingebunden Elternschaft interpretieren. Unter der Annahme, dass bewährte Zustände, Handlungen und Verhaltensweisen öffentlich immer dann auf den Prüfstand geraten, wenn und weil sie für die gesellschaftliche Ordnung zum Problem werden, lässt sich das öffentliche Interesse an Familien und deren Erziehungsleistungen vor allem funktional begründen. Die Konjunktur medialer Debatten und institutionalisierter Maßnahmen um familiäre Erziehung können somit als Symptom einer Inkongruenz zwischen den gesellschaftlichen Anforderungen und der Realität familialer Erziehung gesehen werden.

## 2. Perspektiven auf das Phänomen

Die Annahme, dass öffentliche Verhandlungs- und Darstellungsprozesse von Familie und Erziehung immer auch mit Veränderungen der Phänomene an sich einhergehen,



zeigt sich bereits in der konzeptuellen Auseinandersetzung vieler soziologischer Theorien mit dieser Thematik, insbesondere vor dem Hintergrund der Prozesse moderner Arbeitsteilung im Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert, die einigen zeitgenössischen Wissenschaftlern Anlass zur Formulierung einer Erziehungssoziologie bzw. pädagogischen Soziologie gab (vgl. z.B. BARTH (1967) [1911]; DURKHEIM 1984 [1934]; FISCHER 1931; GEIGER 2012 [1930]; MANNHEIM 1964 [1928]). Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte und theoretischer Grundlegungen geht es in allen Ansätzen weniger um die Artikulation normativer Anforderungen an Familien als um die Betonung, dass Erziehung immer in soziale Kontexte eingebettet sei und daher auch in Interaktion mit ihnen stehe. Daher sei die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Erziehung, insbesondere für die Sozialwissenschaften, unerlässlich: »Der Mensch kann nicht inmitten der Dinge leben, ohne sich über sie Gedanken zu machen, nach denen er sein Verhalten einrichtet« (DURKHEIM 1984, S. 115).

Demnach wäre gegenwärtig vor allem im Hinblick auf die zahlreichen Debatten um Familie und frühkindliche Erziehung sowie angesichts des zunehmenden Eingangs des Phänomens »Erziehungs(in)kompetenz« in öffentliche Diskurse eine breite interdisziplinäre Ausrichtung der Forschung zu erwarten, die verschiedene Aspekte berücksichtigt, um der Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht zu werden, und die Annahmen und Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen, wie der Pädagogik, der Soziologie, der Psychologie, der Politologie und der Kommunikations- und Medienwissenschaften, zusammenführt. Umso erstaunlicher mutet es an, dass dies bislang kaum konstatiert werden kann. Ein Blick in die einschlägige Literatur macht deutlich, dass gerade der frühkindlichen familialen Erziehung in der Forschung nach wie vor eine verhältnismäßig geringe Bedeutung zukommt und Erziehung und Kompetenzen überwiegend im Rahmen bewusst initiiertter Prozesse und Strukturen in institutionellen Feldern, zumeist im Kontext elementarpädagogischer Qualitätsdebatten, dezidiert verhandelt werden (vgl. z.B. FAAS 2013; HONIG ET AL. 2014; KLUCZNIK & ROßBACH 2018).

Familiale Praktiken und Leitbilder werden hingegen eher im Rahmen anderer Akzentsetzungen, etwa mit Blick auf Bildungsorientierung und Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen (vgl. z.B. BETZ & EUNICKE 2017; HERMES 2017), generatives Verhalten (vgl. z.B. BUJARD 2011; RICHTER 2016; STEINBACH 2015), familiäre Lebensformen (vgl. z.B. BERGOLD ET AL. 2017) oder Gleichstellungs- und Geschlechterverhältnisse (vgl. z.B. HELFFERICH 2017; SCHIEFER 2018; SPIEGEL 2016), untersucht. Während die Familie als Bildungswelt zumindest vereinzelt Beachtung findet, erscheint die Betreuungs- und Sorgearbeit als wesentlicher Bestandteil familialer Erziehung trotz der zahlreichen medienöffentlichen Skandale verschiedener Kinderschutzfälle besonders wenig beleuchtet (vgl. auch Kap. I, 1).

Größere Aufmerksamkeit hat im letzten Jahrzehnt hingegen die Lebenssituation und das Befinden von Eltern erfahren. Die wenigen sozialwissenschaftlichen Forschungsanstrengungen, die sich dabei implizit oder explizit familialen »Erziehungs(in)kompetenzen« widmen, beziehen sich zumeist aus einer eher defizitorientierten und praxisbezogenen Perspektive auf einzelne spezifische Bereiche und Praktiken, wie z.B. die bestmögliche Unterstützung oder Einschätzung von Risikokonstellationen. Vorrangiges Ziel ist es dabei, die familialen »Kompetenzen« zu fördern und sie in Form von Inter- und Präventionsleistungen zu optimieren, um Eltern und

Kinder bestmöglich auf weitere Lebensabschnitte vorzubereiten und strukturelle sowie familiäre Schief lagen zu kompensieren (vgl. z.B. ABDALLAH-STEINKOPFF 2018; FAAS ET AL. 2016; WITTE 2018).

Die gegenwärtige Forschungslandschaft verweist jedoch nicht nur auf unterschiedliche Erkenntnisinteressen, sondern macht zugleich auch darauf aufmerksam, dass – ausgehend von unterschiedlichen Disziplinen und theoretischen Schulen – verschiedene Zugänge gewählt werden.<sup>4</sup> Während sich insbesondere Arbeiten aus Politikwissenschaft und Soziologie überwiegend für gesellschaftliche Formen und Strukturen sozialer Handlungen und Phänomene interessieren, sich hierbei jedoch in der Regel kaum den konkreten Inhalten der Praxen zur Ausgestaltung von Kompetenzen oder pädagogischen Interaktionen widmen, erfahren diese vor allem in den Erziehungswissenschaften stärkere Beachtung, sind dabei jedoch häufig auf die Mikroebene begrenzt (vgl. BAUER ET AL. 2012, S. 19). Aber auch das zugrundeliegende Akteurverständnis variiert, also wie viele Gestaltungsmöglichkeiten die Forscher den Individuen in ihren Verhaltensweisen und Handlungen zusprechen. Es geht also insgesamt vor allem um unterschiedliche Sichtweisen und Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf das Zusammenspiel und die Hervorhebung von Struktur und Kontingenz, von Repression und Agency sowie von Stabilität und sozialem Wandel. Diese Unterschiede zwischen den theoretischen Perspektiven und methodischen Zugängen werden oftmals »bloß als erkenntnistheoretisch begriffen, während sie in Wirklichkeit doch auch ontologische sind« (GIDDENS 1995a, S. 52). Denn obwohl die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozialen Problemen sich zumindest implizit immer auf bestimmte theoretische Gerüste beziehen muss, scheinen diese zunehmend seltener explizit benannt und reflektiert, sondern vielmehr eher an den Rand einer stark anwendungsorientierten Forschungskultur gedrängt zu werden. Hierbei werden dann aus einer eher normativ-funktionalen bzw. objektivistischen Perspektive in erster Linie verschiedene Möglichkeiten eruiert und evaluiert, um Spannungen zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und familialen Bedürfnissen und Handlungen aufzuheben. Seit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 erfährt vor allem die empirisch-sozialtechnologische Erziehungswissenschaft eine Renaissance und es lässt sich eine starke Hinwendung zu quantitativer Forschung verzeichnen (vgl. DISKOWSKI 2009, S. 103; MÜLLER & REITZ 2015). Damit geht die Tendenz einher, dass an deutschen Hochschulen bevorzugt dementsprechende Forschungsprojekte gefördert werden (vgl. HÖLTERSINKEN 2013, S. 16f.).

Problematisch an diesen überwiegend standardisiert-anwendungsbezogen arbeitenden und argumentierenden Studien erscheint, dass ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ immer nur vor dem Hintergrund einer bereits bestehenden Ordnung gemessen und deduktiv bestätigt bzw. widerlegt werden können (vgl. SCHETSCHKE 2011). Der begriffliche Dissens im Hinblick auf die Inhalte und Strukturen familialer ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ (vgl. Kap. I, 1) verdeutlicht jedoch, dass dieses Phänomen weder als eindeutige essenzialistisch gegebene Tatsache bzw. Abbild einer objektiven Realität oder na-

---

4 Im Folgenden werden die Kongruenzen und Disparitäten verschiedener sozialwissenschaftlicher Schulen lediglich exemplarisch skizziert. Eine detaillierte und vollständige Aus- und Weiterführung der einzelnen Annahmen und Konzepte kann an dieser Stelle nicht geleistet werden.

türlichen Ordnung aufgefasst noch als individuelle Sinngebung und Situationsdefinition verstanden werden kann. Dementsprechend lässt es sich kaum als allgemeingültiger, objektiver Tatbestand einer monokausalen Problematisierung abbilden (vgl. BAUER ET AL. 2015; SCHETSCHKE 2014, S. 27ff.). Entsprechend lassen sich die Ergebnisse solcher Studien lediglich in Relation zu bestimmten normativen Vorgaben bewerten. Der Raum dessen, was in standardisiert-anwendungsbezogenen Studien thematisiert werden kann, ist somit per se beschränkt auf die jeweiligen klar strukturierten, vorgegebenen Dimensionen oder zumindest auf die implizit zugrunde gelegte Normen. Indem bestimmte Vorstellungen deskriptiv gesetzt und »Verhaltensanforderungen an die Inhaber sozialer Rollen« (NUNNER-WINKLER 1984, S. 399) formuliert werden, die sich häufig weder aus einer ausgearbeiteten Bedürfnistheorie ableiten lassen noch im Hinblick auf ihre Deutungsabhängigkeit hinterfragt werden, können Ergebnisse letztlich nur das hervorbringen, was sie zu benennen vorgeben (vgl. MÄGDEFRAU 2003; VOLLBRECHT 2010). Dies impliziert bereits einen epistemischen Zugriff auf das Konstrukt, der nicht von der Problemstellung zu trennen ist. In der Konzentration auf die Erfassung vorab generierter Kategorien müssen sich die erhobenen Daten zwangsläufig auf ein bestimmtes Feld und die entsprechenden Vorgaben beschränken, womit stets »eine ideologisch gefärbte Wertung getroffen wird, weil das, was gemessen oder gezählt wird, unesehen auch als wertvoll gilt« (BERTSCHE 2010, S. 237). Oftmals wird dabei nicht präzisiert, von welchem Verständnis ausgegangen wird, wenn z.B. von Elternschaft, Familie, Erziehung oder Kompetenzen gesprochen wird, bzw. welche Konzepte und Inhalte konkret miteinander verglichen werden oder von welchen Prozessen die Rede ist bzw. welche konkreten Veränderungen und Folgen sie mit sich bringen. Dies trägt dazu bei, dass familiäre ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ auch in der Öffentlichkeit überwiegend unreflektiert und unter Berücksichtigung und Betonung verschiedenster Aspekte als problematisch verhandelt werden.

Möchte die Forschung nicht die »Verantwortung für die Konstituierungsakte auf sich laden, deren Logik und Notwendigkeit sie nicht kennt, muß sie die sozialen Vorgänge des Benennens und die Riten der Einsetzung, über die sie sich vollziehen, zu ihren Objekten machen« (BOURDIEU 1990, S. 71). Andernfalls läuft die inhaltliche und normative Festlegung Gefahr, Diversität und Komplexität zu vereinfachen und wichtige Merkmale und Prozesse aus dem Blick zu verlieren oder bestimmte Korrelationen vorzeitig zu Kausalannahmen zu verkürzen (vgl. MIERENDORFF 2008). Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass Phänomene generell nicht in der scheinbar objektivierten Form untersucht werden können, in der sie den Menschen gegenüberreten. Aus entsprechenden Forschungszugängen können auch im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung wichtige Erkenntnisse gewonnen werden (vgl. Kap. II, 2.1.1). Diese Zugänge vermögen jedoch nicht zu erfassen, welche sozialen und kulturellen Kontexte als konstitutive Bedingungen die interessierenden Transformationen und Problematisierungen im Bereich familialer Erziehung anleiten und steuern und welche »sinngewandte[n] und -stiftende[n] Prozesse hinter den Handlungen« (HAGEN-DEMSZKY 2011, S. 124) stehen und so eine reale Tragweite haben.

Ansätze, welche die zugrundeliegenden konstitutiven Determinanten und Dynamiken ›problematisch‹ erscheinender Strukturen und Praktiken aus einer phänomenologisch oder konstruktivistisch orientierten Perspektive in den Blick nehmen, finden im

Referenzbereich der familialen Erziehung bislang wenig Beachtung (vgl. auch KELLER & HOFER 2012; TRUSCHKAT 2012; WOHLRAB-SAHR 2011).<sup>5</sup> Dies vermag mitunter auch aus der Schwierigkeit resultieren, den absolut offensichtlichen und als selbstverständlich erachteten Charakter der Familie als »natürlicher Ort der Erziehung« (HERZOG 2010, S. 380) und der praktizierten ›Erziehungs(in)kompetenz‹ zu durchdringen, weil oftmals »das vermeintlich Leichtgewichtige, Alltägliche gerade das schwer Durchdringliche ist, gewissermaßen in den Schleier des Gewöhnlichen verpackt und auf diese Weise Harmlosigkeit vorpiegelnd« (SAXER 2007, S. 11). Die historische Selbstverständlichkeit familialer Leistungen sowie deren weitestgehend private Organisation als Beziehungspraxis ohne zunächst offensichtlich erkennbaren gesellschaftlichen Wert mögen somit als Erklärung für dieses Desiderat dienen. So sind z.B. auch die Fragen, mit welchen typischen Spannungen, Problemen und Misslingenspotenzialen wir es insbesondere in Bezug auf die zunehmende öffentlichkeitswirksame Verhandlung und Darstellung von ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ zu tun haben und was Eltern leisten müssen, um das Urteil ›kompetent‹ zu erhalten, bislang kaum differenziert in die sozialwissenschaftliche Forschung einbezogen worden. Dies erscheint vor allem vor dem Hintergrund problematisch, dass solche Zuschreibungen immer auch Maßstäbe und Differenzierungslinien enthalten, die ebenfalls nicht als ontologisch gegeben, sondern als sozial erzeugt erachtet werden können. Sie markieren dabei nicht nur bloße Unterschiede, sondern gehen mit gewissen Besser- bzw. Schlechterstellungen von Menschen einher, d.h., durch sie erhalten bestimmte Familien bessere Zuschreibungs- und Verwirklichungschancen ihrer ›Erziehungskompetenzen‹. Vor allem die kompetenzbasierte Forschung vernachlässigt unter dem weitgehenden Deckmantel der ›Chancengleichheit‹ häufig Phänomene, die mit Prozessen und Strukturen sozialer Ungleichheit in Verbindung stehen, und trägt dadurch mitunter dazu bei, sie zu verstärken (vgl. BERLI & ENDREIS 2013).

Beiträge, die solche sozialen Differenzierungen und Ungleichheiten explizit zum Thema machen, haben nach wie vor eher Ausnahmecharakter, und auch der Zustand einer Theoriebildung in diesem Bereich ist seit Längerem als defizitär zu erachten (vgl. auch BEHRMANN ET AL. 2018; KOENEN 2006; VASKOVICS 1994, S. 15). In einigen empirischen Untersuchungen der vergangenen Jahre lassen sich zwar theoretische Abstraktionen identifizieren, aber eine umfassende theoretische Auseinandersetzung mit Relationen von Wissen und Ungleichheit scheint sich gegenwärtig nicht abzuzeichnen:

»Hatten sich bei den Klassikern der Soziologie durchgehend theoretische und empirische Verbindungen von Wissen und Ungleichheit gefunden, nahmen diese mit fortschreitender Differenzierung der soziologischen Subdisziplinen wieder ab und die Nahtstelle zwischen der Wissenssoziologie und der Erforschung sozialer Ungleichheit wuchs rasch zu einer Kluft an, deren Dysfunktionalität nun deutlich hervortritt« (HOUBEN 2013, S. 326).

---

5 Eine solchen Zugang wählten in den vergangenen Jahren z.B. BETZ ET AL. (2013), BAUER ET AL. (2015) oder GANZ (2008). Die Autoren fokussieren hierbei jedoch politische bzw. professionelle Konstruktion familialer Leitbilder bzw. ›guter Elternschaft‹ sowie deren Übernahme in Einstellungen und Praktiken verschiedener Akteure. Alltägliche kollektive Deutungen sowie die Inflation des Kompetenzbegriffes spielen hier eine eher untergeordnete Rolle.

Untersuchungen, die sich mit Normensystemen und Wissensstrukturen familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹ als soziales und potenziell beeinflussbares Wesen und als Ursprung sozialer Ungleichheit befassen, scheinen in den Hintergrund geraten zu sein. Selbst die sozialwissenschaftliche Familien- und Bildungsforschung hat sich insbesondere von Fragen nach gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen in der Ungleichheitsforschung entfernt (vgl. BITTLINGMAYER 2005, S. 18). BERGERS und KELLNERS (1965) Appelle, solche Betrachtungen weiterzuführen, blieben somit in den letzten Jahrzehnten weitgehend ungehört (vgl. S. 231).

### 3. Erkenntnisinteresse, Aufbau und Genese der vorliegenden Arbeit

Erziehung bildet einen unverzichtbaren Teil des gesellschaftlichen Auftrags an Eltern. Dabei scheinen vor allem ›Kompetenzen‹ eine zunehmende Rolle zu spielen, indem sie bestimmte familiäre Eigenschaften und erzieherische Tätigkeiten als Aspekte ›guter Elternschaft‹ ausweisen. Die weitgehende Leerstelle in der sozialwissenschaftlichen Forschungslandschaft, was die konstitutiven Grundlagen und den Problemcharakter familialer Erziehung bzw. der ›Erziehungs(in)kompetenz‹ betrifft, erscheint insofern problematisch, als die Konstitution eines Sachverhaltes als soziales Problem nicht nur auf wahrgenommene Missstände im Hinblick auf eben diesen Sachverhalt verweist, sondern auch als Indikator genereller und umfassender gesellschaftlicher Veränderungen erachtet werden kann (vgl. SCHETSCHKE 2014, S. 13). Vor diesem Hintergrund stellt sich nicht nur die Frage, mit welchen Interessen und Argumentationsfiguren unterschiedliche Auffassungen von Familie und Erziehung verknüpft sind und öffentlich verhandelt werden. Es geht auch darum, welche Folgen dies für die Institution Familie, die darin eingebettete Elternschaft und gegebenenfalls weitere Akteure und gesellschaftliche Teilbereiche hat.

Dies macht es erforderlich, Familie und Erziehung als »Aspekte der Alltagskultur kritisch zu durchleuchten, die so sakrosankt und so tief verwurzelt sind, daß man sie für naturgegeben hält und kaum in Frage stellt« (HAYS 1998, S. 32). Ausgehend von dem Desiderat einer phänomenologisch-konstruktivistisch orientierten Forschung, die solche konstitutiven Determinanten und Dynamiken ›problematisch‹ erscheinender Strukturen und Praktiken in den Blick nimmt, soll daher in der vorliegenden Arbeit zunächst den forschungsleitenden Fragen nachgegangen werden, was den problematischen Charakter familialer ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ ausmacht und warum bestimmte Handlungen und Verhaltensweisen von Familien zum Problem werden. Es geht dabei weder darum zu eruieren, über welche Kompetenzen verschiedene Akteure verfügen oder verfügen sollen, noch sollen Kompetenzkonzepte entworfen oder bestehende Auffassungen wertend beurteilt werden. Im Fokus stehen nicht die familialen ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ als ontologische Gegebenheit oder Zielsetzung. Forschungsgegenstand ist hier vielmehr die familiäre ›Erziehung(in)kompetenz‹ als kulturelles Produkt, d.h. die Frage, wie der Begriff gefasst wird, wo er gehäuft in Erscheinung tritt, wer und was hierbei als ›kompetent‹ konstruiert wird sowie wozu er dient und welche (Neben-)Folgen seine Verwendung hat. Im Rahmen des vorliegenden Erkenntnisinteresses geht es somit nicht darum, die Effektivität bzw.

das Gelingen oder Misslingen familialer Erziehung entlang gesellschaftlicher Normen zu erfassen und zu bewerten oder handlungspraktische Implikationen herauszuarbeiten, sondern vielmehr darum, die darin artikulierten und institutionalisierten öffentlichen Erwartungen aufzudecken, in denen sich familiäre Erziehung als soziales Problem repräsentiert. Hier kann insbesondere das weite Feld der hermeneutischen Wissenssoziologie wertvolle Hinweise und grundlegende Anknüpfungspunkte liefern.

Um ›Erziehungskompetenzen‹ in diesem Sinne zu untersuchen, wird der Kompetenzbegriff zunächst in heuristischer Absicht als Fähigkeit und Verantwortlichkeit in einem offenen Begriffsverständnis konzeptualisiert (vgl. Kap. I, 1). Neben den allseits konstatierten Problemen einer zunehmenden Verunsicherung und der Erosion tragender Erziehungsvorstellungen steht dabei die Frage im Zentrum, inwiefern durch Kompetenzzuschreibungen und (De-)Regulierungen verschiedener Regime in Zusammenhang mit der Praxis von Familie, Elternschaft und Erziehung soziale Ungleichheiten und Exklusionsdynamiken, aber auch Misstrauen produziert, verstärkt und stabilisiert werden. Ziel ist es, die Kohärenz sowie Ambivalenzen, Dynamiken und Beharrungstendenzen im Hinblick auf Familie und Erziehung in medialen Inszenierungen und Alltagspraxen entlang sozialer und kultureller Differenzen sichtbar zu machen, zu reflektieren und an gegenwärtige Fachdiskurse und familienpolitische Diskurse anzuschließen. Gleichzeitig sollen Möglichkeiten und Grenzen methodischer Zugänge ausgelotet werden, um so zu deren Weiterentwicklung beizutragen. Die vorliegende Arbeit gliedert sich dabei in fünf Teile.

Nach der erfolgten überblicksartigen Betrachtung familialer ›Erziehungs(in)kompetenzen‹ als soziales Problem und Forschungsgegenstand setzt der zweite Teil an diesen kursorischen Annäherungen sowie den sich daraus ergebenden Fragestellungen und Implikationen mit einem Umriss der Anlage und Durchführung des Forschungsprogramms an. Da bislang keine normierte Programmatik zur Analyse öffentlicher Diskurse entwickelt wurde, aus der sich ein konsistenter Hintergrund und ein einheitliches Vorgehen ableiten ließen, musste zunächst ein theoretisch-methodologischer Rahmen entwickelt werden, um in ihm die bisherigen Annäherungen und erkenntnisleitenden Fragestellungen präzisieren und im Hinblick auf die empirische Umsetzung konkretisieren zu können. Neben gegenstandsbezogenen Überlegungen dazu, wie relevante Aspekte in das weite Spektrum diskursanalytischer Perspektiven integriert und angepasst werden können, schließt dies auch Fragen nach der Verortung der eigenen ontologischen Perspektive auf Familie und Erziehung sowie nach den möglichen methodischen Zugängen ein, um letztlich einen geeigneten und umfangreichen Zugang zum Phänomen familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹ zu erhalten, mit dessen Hilfe das skizzierte Forschungsvorhaben sowohl theoretisch stringent begründet als auch empirisch unter Berücksichtigung etablierter Methoden der Sozialforschung umgesetzt werden kann.

Bei Aufnahme der Forschung im Jahr 2015 stand hierbei eine möglichst breit angelegte Rekonstruktion der Begriffsgenese familialer ›Erziehungskompetenz‹ im Vordergrund des Erkenntnisinteresses. Es ging somit insbesondere um die Frage, wie sich der Nexus aus Erziehung und Kompetenz entwickelt und verfestigt hat, in welche Diskurse und Argumentationen er eingebunden ist, auf welche Ideen und Vorstellungen er sich stützt und welche Implikationen diese Verbindung hat. Dementsprechend war das Forschungsvorhaben ursprünglich als breites triangulatives Projekt angelegt, das

auf einer Dokumentenanalyse unterschiedlicher öffentlich zugänglicher und verbreteter Materialien sowie den Ergebnissen eigens durchgeführter leitfadengestützter Interviews mit Familien und anderen Akteuren des diskursiven Feldes basieren sollte. Da sich jedoch bereits im Rahmen der ersten empirisch-heuristischen Grobanalyse des massenmedialen Materials zahlreiche Brüche und Spannungen zeigten, die auf einen enormen Facettenreichtum und eine nicht zu unterschätzende Komplexität der öffentlichen Deutungs- und Ordnungsstrukturen hinwiesen, wurde dieses Vorhaben im Verlauf der Analysetätigkeit aufgegeben und das Forschungsprogramm zugunsten einer besseren Tiefenschärfe im Wesentlichen auf die Analyse meinungsführender Printmedien begrenzt.

Zudem erfolgte eine Beschneidung des Materials auf den Diskursstrang der Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Den Hintergrund dieser Auswahl bildete insbesondere die Annahme, dass sich in der Thematisierung solcher Ereignisse, verstanden als Krisen und Normbrüche, die Herausbildung, Verfestigung und Verflüssigung von Deutungen und Praktiken familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹ besonders deutlich zeigen. Als besonders bedeutsam ist hierbei die Inszenierung des Falls ›Kevin‹ anzusehen, der sich im Jahr 2006 in Bremen ereignete und bei dem ein zweijähriger Junge an den Folgen der Misshandlungen durch seinen Ziehvater verstarb. Es sei »der prominenteste und einflussreichste unter den Kinderschutzfällen aus der jüngeren Vergangenheit, in denen Kinder als Opfer von Misshandlungen zu Tode kamen und die von den Massenmedien zur Sensation stilisiert wurden« (BRANDHORST 2015, S. 18).

Die detaillierten öffentlichen Verhandlungen zu potenziellen Ursachen und Lösungsmöglichkeiten solcher Fälle sowie die darin enthaltenen Verständnisse, Zuschreibungen und Schuldzuweisungen ermöglichten eine detaillierte Annäherung an das Phänomen familialer Erziehungs(in)kompetenz im Kontext von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung. Gleichzeitig wurde somit aber auch die Zielsetzung des Forschungsvorhabens verändert – das Augenmerk lag nun nicht mehr auf der Genese des Kompetenzbegriffs. Stattdessen wurden die unterschiedlichen Narrationen von Familien und ihren Erziehungsleistungen vor dem Hintergrund von Fällen wie ›Kevin‹ sowie die damit einhergehenden diskursiven Ordnungen fokussiert, die in jenen Diskursen – ob intendiert oder nicht intendiert – produziert, transportiert und stabilisiert werden und die somit auch außerhalb des Kontextes konkreter Fälle von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung wirksam werden. Es ging also darum, nicht nur unterschiedliche Narrationen zueinander ins Verhältnis zu setzen, sondern eine komplexe Gegenstandskonstruktion herauszuarbeiten (vgl. FEGTER ET AL. 2015, S. 36), um so die Prozesse der diskursiven Konstruktion familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹ sowie die zugrundeliegenden Deutungsangebote und Handlungsanleitungen samt der daran beteiligten Institutionen und Akteure rekonstruieren und daran anknüpfend mögliche gesellschaftliche Wirkungen und Folgen sowohl auf der Ebene der Gesellschaft als auch auf der Ebene der Subjekte eruieren zu können. Eine solch umfassende Rekonstruktion der diskursiven Ordnung familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹ im Kontext dieses Diskursstranges erforderte einen entsprechenden Ausbau des diskursanalytischen Designs zu einem differenzierten, relationalen methodischen Verfahren, das es ermöglicht, mehrere Ebenen des öffentlichen Diskurses systematisch in den Blick zu nehmen.

Die Ergebnisse der Diskursanalyse werden im dritten und vierten Teil der Arbeit dargestellt. Dabei werden die verschiedenen Ebenen des diskursiven Feldes familialer Erziehung im Kontext von Kindesmisshandlung und -vernachlässigung folgendermaßen berücksichtigt: Teil III konturiert zunächst die zentralen Narrationslinien des Falls ›Kevin‹ und die daraus hervorgehenden Wissens- und Infrastrukturen im Hinblick auf Familie und Erziehung. Sie bilden den inhaltlichen Rahmen, in den die weitere diskursanalytische Auseinandersetzung eingebettet ist. Auf dieser Analyseebene zeigt sich nicht nur die Vielfalt an Deutungen und Praktiken, die mit familialer ›Erziehungs(in)kompetenz‹ verbunden sind und im diskursiven Verlauf in unterschiedlichem Ausmaß Einfluss haben. Vielmehr leitet sich aus der vorherrschenden Defizitperspektive der Narrationslinien auch das weiterführende Erkenntnisinteresse ab, innerhalb dieses Diskurses Prozesse sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung zu identifizieren. An die Rekonstruktion der Narrationslinien und ihrer Diskurskarriere schließt daher in Teil IV, auf der zweiten Ebene der Analyse, die Rekonstruktion der diskursiven (Macht-)Mechanismen, Sprecherpositionen und Praktiken des (Zu-)Ordners im Kontext von Fällen wie ›Kevin‹ an. Hierbei werden die generierten Wissensbestände und Infrastrukturen insbesondere auf ungleichheitsrelevante und disziplinierende (Wissens-)Strukturen und Machtwirkungen in der Vernetzung mit anderen Diskurssträngen hin untersucht. Dabei werden auch mögliche Auswirkungen dieser Konstruktionen auf Praktiken und Subjektivierungsweisen der beteiligten Akteure als bewusste Strategien oder (unerwünschte) Nebenfolgen in den Blick genommen und vereinzelt abschätzende Prognosen vorgeschlagen.

Die Arbeit schließt im fünften Teil mit einer Synthese der zentralen Ergebnisse sowie darauf basierenden Schlussfolgerungen, inwiefern sich mögliche Implikationen für politische, sozialwissenschaftliche und mediale Felder sowie verschiedene Bereiche der sozialen Praxis ableiten lassen. Darüber hinaus werden methodisch-methodologische Chancen und Grenzen des Untersuchungsdesigns diskutiert, wobei auch die Frage zu beantworten ist, inwieweit die erweiterten diskursanalytischen Bezugsrahmen tragen und ob sie zur Harmonisierung der Perspektiven beitragen oder aber bestehende Erklärungen überkomplex werden lassen.

Da sich die folgenden Ausführungen vorrangig auf die Rekonstruktion funktionaler Elemente von Familie als Erziehungsinstanz, soziale Gruppe und gesellschaftliche Institution beziehen und weniger deren Bedeutung als Form häuslicher Vertrautheit thematisieren, wird in Anlehnung an SEIFERT (2009) auch im Weiteren der etwas sperrig klingenden Begriff ›familial‹ dem gängigerem Terminus ›familiär‹ vorgezogen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird zudem an mehreren Stellen lediglich die männliche Form verwendet. Insofern nicht explizit vermerkt, beziehen sich die jeweiligen Ausführungen jedoch immer auf Angehörige beider Geschlechter.