

Abendrituale. Wenn Eltern und Kinder gemeinsam Rituale kreieren

Sara ist fünfjährig. Sie wohnt zusammen mit ihren Eltern und ihrer um eineinhalb Jahre älteren Schwester Livia in einer kleinen Ortschaft der Deutschschweiz. Allabendlich spielt sich mit kleinen Variationen die folgende Szene ab:

Nach dem Abendessen und einer kurzen Zeit, in der Sara noch spielen kann, erfolgt die elterliche Zeitanzeige: „Jtz isch Zyt“¹ – daraufhin geht sie hinauf in den ersten Stock des kleinen Einfamilienhauses, zieht sich um, wäscht sich, reinigt ihre Zähne und ‚nistet‘ sich dann in ihrem eigenen Zimmer im Bett ein. Mutter oder Vater setzen sich zu ihr (der jeweils andere Elternteil beschäftigt sich mit Saras Schwester Livia). Nach einigen wenigen Worten fragt Vater oder Mutter: „Tüe mer bätte?“² Im gestischen Ablauf fein koordiniert falten beide die Hände und setzen zusammen mit dem Singen eines Liedes ein. Sie singen ein in der Deutschschweiz wohl bekanntes Abendlied: „I ghöre es Glöggli, es lütet so nätt, der Tag isch vergange, jitz gahni i ds Bett, im Bett tuen i bätte und schlaafe de ii, der lieb Gott im Himmel wird wohl bi mer sy.“³ Ohne Zäsur schliesst sich daran das Gebet: „Müde bin ich geh zur Ruh“, schliesse meine Augen zu...“, von dem drei Strophen gebetet werden. Wenn Sara nicht von sich aus noch ein Gesprächsthema aufbringt, wird nun das Licht gelöscht. Der Elternteil, der für Sara zuständig ist, geht aber nicht gleich weg, sondern setzt sich wieder aufs Bett. Auch hier besteht nochmals Raum, etwas zu erzählen oder eine Frage aufzuwerfen, die Sara beschäftigt. Versiegt das Gespräch, legen sich Vater oder Mutter einen kurzen Moment neben Sara aufs Bett. Dieser Moment ist den Eltern besonders wertvoll. „Ich spüre da eine tiefe Verbundenheit von ihr zu mir, von mir zu ihr“, sagt die Mutter im Interview. Nur kurze Zeit später folgt der Abschied mit dem Gute-Nacht-Kuss. Sara bleibt allein in ihrem Bett zurück. Man hört, wie sie zurechtrückt und ihre Atem-

1 Berner Dialekt: „Jetzt ist es Zeit.“

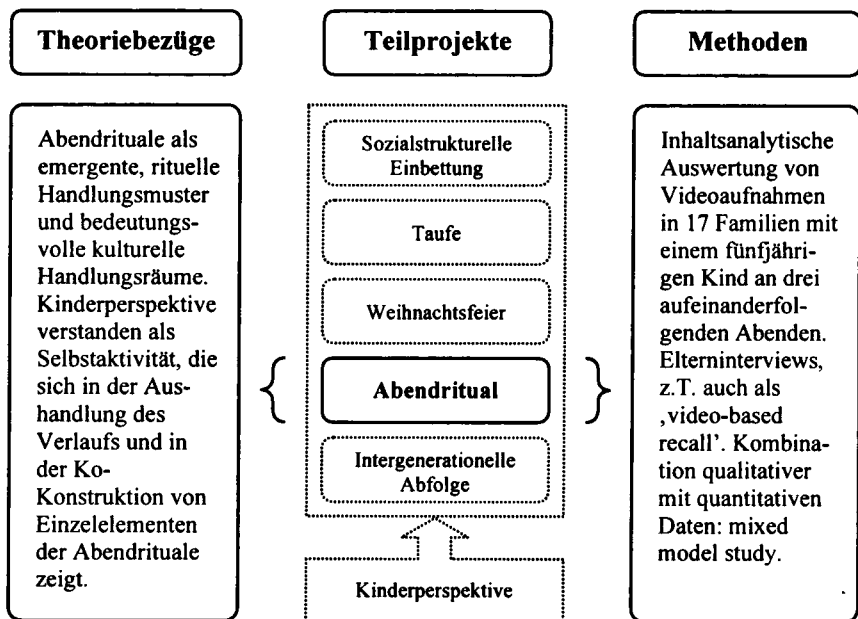
2 Dialekt: „Wollen wir beten?“

3 „Ich höre eine kleine Glocke läuten, sie läutet so nett, der Tag ist vergangen, ich gehe zu Bett, im Bett bete ich und schlafe dann ein, der liebe Gott im Himmel wird wohl bei mir sein.“

züge allmählich tiefer werden, während leichte Alltagsgeräusche durch die Türspalte dringen.

Am Beispiel solcher abendlicher Szenen soll untersucht werden, wie sich Eltern mit Kindern im Vorschul- und frühen Schulalter in einem Bereich des Alltags organisieren, dessen Gestaltung ganz in ihren Ermessensbereich fällt. Abende in Familien sind ja weder durch gesellschaftliche Vorgaben wie die Taufe, die durch Jahrhunderte kirchlich überliefert, theologisch kodiert und auch kirchenrechtlich festgelegt wurde, noch durch kulturelle und volksreligiöse Festtraditionen wie Weihnachten geprägt. Familien sind in der Gestaltung solcher Abende weitgehend frei. Entwickeln sie in solchen Bereichen der familiären Alltagsorganisation ebenfalls Rituale? Wenn ja: Wie geschieht dies? Welche Vorgaben bringen die Eltern ins Spiel – und wie setzen sich die Kinder dazu in ein Verhältnis? Wie konstruieren also Kinder und Eltern gemeinsam die Handlungsmuster solcher Abende?

Abb. 1: Teilprojekt ‚Abendritual‘



1. Leitfragen und theoretische Bezüge

Selten wurden solche abendlichen Szenen bisher empirisch untersucht (vgl. aber Kirchhöfer 2000; Schurian-Bremecker 2001; 2008). Dies kontrastiert mit der recht breiten Aufmerksamkeit, die ‚Abendrituale‘ in der Ratgeberliteratur genießen (z.B. Biesinger/Berger/Miller-Holzem 2002; Kaufmann-

Huber 2001; Schuster-Brink 1998). Es ist zudem auffällig, dass die hohe sozialisatorische Bedeutung, die den Abendritualen immer wieder zugemessen wird (z.B. bei Grethlein 2001; Schweitzer 2006), kaum je ernsthaft empirisch überprüft wurde. Es liegt deshalb nahe, hier genauer hinzuschauen.

1. Wie sind solche Abende in Familien mit kleinen Kindern zu charakterisieren? Schon bei den Voruntersuchungen zeigte es sich, dass hier keine simplen Antworten möglich sind.⁴ Solche Abende weisen auf der einen Seite Merkmale intentionaler Handlungen auf, vor allem wenn man sie aus der Perspektive der Eltern betrachtet. Sie beinhalten von den Eltern gesteuertes erzieherisches Handeln, das mit bestimmten Zielen verbunden ist. Stehen Eltern am Abend also primär vor der Frage, mittels welcher Strategien sich die Kinder am schnellsten und wirksamsten ruhig stellen lassen, damit sie anschliessend ihren eigenen Aktivitäten nachgehen können? Befragt man Vater und Mutter, sind sie durchaus der Meinung, dass dies so ist. Zugleich bedeuten ihnen diese Abende aber weit mehr: Sie geben solchen Abenden oft eine wiederkehrende Form und besetzen sie mit hoher Bedeutung. Ähnliches lässt auch die innere Beteiligung der Kinder während dieser abendlichen Sequenzen erkennen. Sie lassen sich nicht so einfach „ins Bett bringen“, sondern vollführen dabei ihre eigenen Kapriolen und kommen zudem – vermittelt durch Geschichten, Lieder, Gebete oder Spiele – mit klassischen kulturellen Inhalten und Formen in Kontakt, werden also in kulturelle Praktiken verwickelt, die keineswegs immer geradlinig-zweckrational auf ihre Stilllegung ausgerichtet sind. Sind solche Abendsequenzen also mehr als erzieherisches Handeln, sind sie als ‚Rituale‘ zu verstehen, wie sie nicht nur in der Ratgeberliteratur und im Volksmund heute bezeichnet werden, sondern wie es auch die Charakteristika der Routinisierung und des hohen Bedeutungsgehalts vermuten lassen? Verleihen Eltern und Kinder diesen Abenden also einen rituellen Mehrwert?

Damit verbunden ist ein theoretisches Problem, das die Ritualforschung seit langem begleitet: Können Rituale als intentionales Handeln verstanden werden? Dienen sie also der Erreichung bestimmter kultureller, sozialer und religiöser Ziele und Werte? Oder vollzieht man mit dieser Sichtweise einen „intentionalistischen Fehlschluss“? Sind Rituale vielmehr Handlungsabfolgen, in denen eine kulturell tradierte Form (wie ein Gebet oder ein Lied) nachahmend, mimetisch aufgenommen und von den Beteiligten in konkreten Interaktionen ganzheitlich in Szene gesetzt wird, ohne dass dabei bewusst Ziele verfolgt werden (z.B. Wulf 2004b; Wulf/Macha/Liebau 2004)? Sind diese Abende also das eine oder das andere? Oder könnten sie gar

4 In verschiedenen Voruntersuchungen wurden insgesamt fast vierzig Eltern mit einem Leitfadeninterview zur Praxis ihrer Abende mit Kindern befragt.

beides sein: Sind sie erzieherisches Handeln und rituelles Begehen des Angst erregenden Übergangs in die Nacht in einem?

2. Eine zweite Leitfrage schliesst hier an: Welche Handlungsräume werden Kindern – genauer besehen – an solchen Abenden eröffnet? Und: Wie werden diese im Einzelnen von Eltern und Kindern ausgestaltet?

Verfolgen wir die eben angestellten Überlegungen weiter, erscheint es sinnvoll, auch diese Frage auf mindestens zwei Ebenen aufzugreifen: Sie betrifft zum einen die Grobstruktur dieser Abende: Welche Form geben Eltern und Kinder gemeinsam diesen Abenden? Welche kulturellen Elemente und Formschemata kommen dabei nacheinander zum Zug? An welchen Intentionen und Wertvorstellungen orientieren sich dabei insbesondere die Eltern? Die Frage nach den spezifischen kulturellen Praktiken, in die Kinder am Abend einbezogen werden, kann im Blick auf die einzelnen Teilsequenzen dieser abendlichen Abläufe präzisiert werden: Wie werden Gespräche über den Tag, wie Lieder und Gebete, wie das Erzählen und wie der Gute-Nacht-Kuss ausgestaltet? Wie kommt es also zur kooperativen Inszenierung jener kulturellen Elemente und Formschemata, aus denen die Abende insgesamt „komponiert“ sind? Wir greifen in diesem Zusammenhang einen kulturtheoretischen Ansatz auf (vgl. z.B. Boesch 1980) und verstehen Abendaktivitäten als Teile einer kulturellen Praxis von Familien, als emergente Interaktionsmuster im Generationenverhältnis, die mit den Kindern entstehen und wieder vergehen und in denen von Eltern und Kindern kulturelle Vorstellungen und Praktiken gemeinsam (re)produziert werden, die in unserer Gesellschaft ‚Kindheit‘, ‚Elternschaft‘ und (am Rande) ‚Partnerschaft‘ ausmachen. Aus dieser Analyse lassen sich deshalb Innenansichten der gesellschaftlichen Konstruktion gerade auch von ‚Kindheit‘ gewinnen und kann präziser bestimmt werden, wie Eltern und Kinder an diesem Konstruktionsprozess mitwirken.

3. Ein Paradox, auf das wir im Verlaufe der Voruntersuchungen bald einmal stiessen, führt zu einem dritten Fragenkomplex: Kinder sind zwar in den abendlichen Szenen höchst engagiert in Aktion; will man sie aber zu einem späteren Zeitpunkt über diese Abende befragen, reagieren sie gelangweilt und sind – ganz anders als ihre Eltern! – höchst uninteressiert an solchen Gesprächen. Wenn ihre eigene Perspektive auf diesen Teil familiärer Ritualisierungen deshalb genauer gefasst werden soll, können sie nicht so einfach nach ihren Erfahrungen gefragt werden. Vielmehr drängt sich in diesem Zusammenhang ein anderer Zugang auf, der hier auch als These verfolgt werden soll: Die Kinderperspektive lässt sich – gerade innerhalb dieser abendlichen kulturellen Praxis – nicht in erster Linie aus Berichten der Kinder ableiten. Ihre spezifische Perspektive lässt sich vielmehr daran ablesen, wie sie sich selbst handelnd in diesen Räumen positionieren. Damit wird hier die Frage nach einer genuinen ‚Kinderperspektive‘ in einer spezifischen Weise aufgegriffen: Sie wird nicht in erster Linie als eine Perspek-

tive der Lebensdeutung verstanden, sondern als kulturelle Praxis, mittels derer die Kinder sich selbst ins Ritual einbringen. An der Art und Weise, wie Kinder handeln und sich erzieherische und kulturelle Vorgaben aneignen, zeigt sich also auch ihre spezifische Perspektive.

Zwei Teilfragen lassen sich hier anschliessen: Wie beeinflussen die Kinder erstens den Gang dieser Abende auf der übergeordneten Ebene des Gesamtablaufs? Welche Möglichkeiten haben sie also, sich zu den Vorgaben der Eltern in Beziehung zu setzen und diese zu modifizieren? Welches ist zweitens ihr Beitrag an die Gestaltung der einzelnen Teilsequenzen solcher Abendrituale? Wie werden also die einzelnen abendlichen Handlungssequenzen von Eltern und insbesondere auch ihren Kindern interaktiv inszeniert?

2. Datengrundlage und Methodik

Wurden die exemplarischen Rituale Taufe, Weihnachten und Abendrituale zuerst aufgrund quantitativer Daten eines Surveys in einen gesellschaftlichen Zusammenhang gestellt, kamen bei der Auswertung der Daten zu Taufe und Weihnachten vor allem qualitative Methoden zum Einsatz. Im Sinn der methodischen Multiperspektivität des Gesamtprojekts wird im Folgenden nochmals ein anderer methodologischer Ansatz gewählt: Qualitative Daten, wie sie bei der Beschreibung einzelner Abendszenen Verwendung finden, werden durch quantitative Daten ergänzt, die aus dem bereits dargestellten Survey stammen (siehe Hauri/Morgenthaler in diesem Band 81ff). Es handelt sich hier methodisch also um eine ‚mixed model study‘.⁵

Zum einen wurden aufgrund eines ‚theoretical samplings‘ Abendrituale in insgesamt siebzehn ganz unterschiedlichen Familien (Familienzusammensetzung, sozialer Hintergrund etc.) mit je mindestens einem fünfjährigen Kind detailliert analysiert. Die Familien nahmen mit einer Videokamera an drei aufeinander folgenden Abenden das Geschehen am Bett des Kindes auf. Die Eltern wurden zudem zu den Abendritualen interviewt. In zehn Familien wurden sie auch mit der Technik des ‚video-based recall‘ zur dritten der videografierten Szenen direkt befragt: Die Aufnahme dieser Abendsequenz wurde den Eltern vorgeführt und im Minutentakt unterbrochen, sodass sie jeweils das Abgelaufene kommentieren konnten. Interviews sowie Videoaufnahmen wurden mit Methoden qualitativer Inhaltsanalyse untersucht und schliesslich zu Einzelfallstudien verdichtet.

Zum anderen waren im Survey, der oben bereits dargestellt wurde,⁶ auch Fragen zu den Abenden der Familien mit einem sechs- resp. neunjährigen Kind enthalten. Die Eltern wurden beispielsweise gefragt, welche Hand-

5 Detailliert dazu: Morgenthaler/Hauri 2007.

6 Siehe Hauri/Morgenthaler in diesem Band, 81ff.

lungssequenzen einer vorgegebenen Liste am Vorabend vorkamen oder welche Bedeutung sie diesen Abenden beimessen. Es liegen also auch quantitative Daten zu den Abendsequenzen aus 1.346 Familien vor, die zur Charakterisierung dieser Praxis herangezogen werden können.

In der nun folgenden Darstellung sollen beide Datenquellen berücksichtigt werden. Dabei sei insgesamt der exploratorische Charakter dieser Untersuchungen betont. Sowohl die qualitativen wie die quantitativen Daten dienen dazu, ein möglichst facettenreiches, auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angelegtes Bild der Abende von Familien mit kleinen Kindern zu entwickeln und dieses auf die theoretischen Fragen zu beziehen.

3. Abendrituale – wiederholte Handlungsabfolgen mit hoher Bedeutung für die Eltern

Die Eltern wurden ausführlich zur Gesamtgestaltung und zu den Motiven der Abendrituale befragt, sowohl in den Interviews wie im Survey. Daraus lässt sich ein mehrschichtiges Bild ihrer spezifischen Sicht der Abendsequenzen gewinnen.

3.1 Sequenzierung und Rhythmisierung

Eltern wurden in den Interviews danach gefragt, wie sich die Abende in ihren Familien normalerweise abspielen. Es war überraschend, wie problemlos und detailliert die meisten Eltern schildern konnten, welchem ‚Drehbuch‘ diese Abende normalerweise folgen. Sie konnten die Abfolge der Sequenzen nennen, Bedingungen, unter denen solche Sequenzen abgewandelt werden, Strategien aber auch, die sie einsetzen, um die übliche Form dieses Ablaufs einzuhalten und Unregelmäßigkeiten zu korrigieren (z.B. zeitliche Kürzungen einzelner Teile).

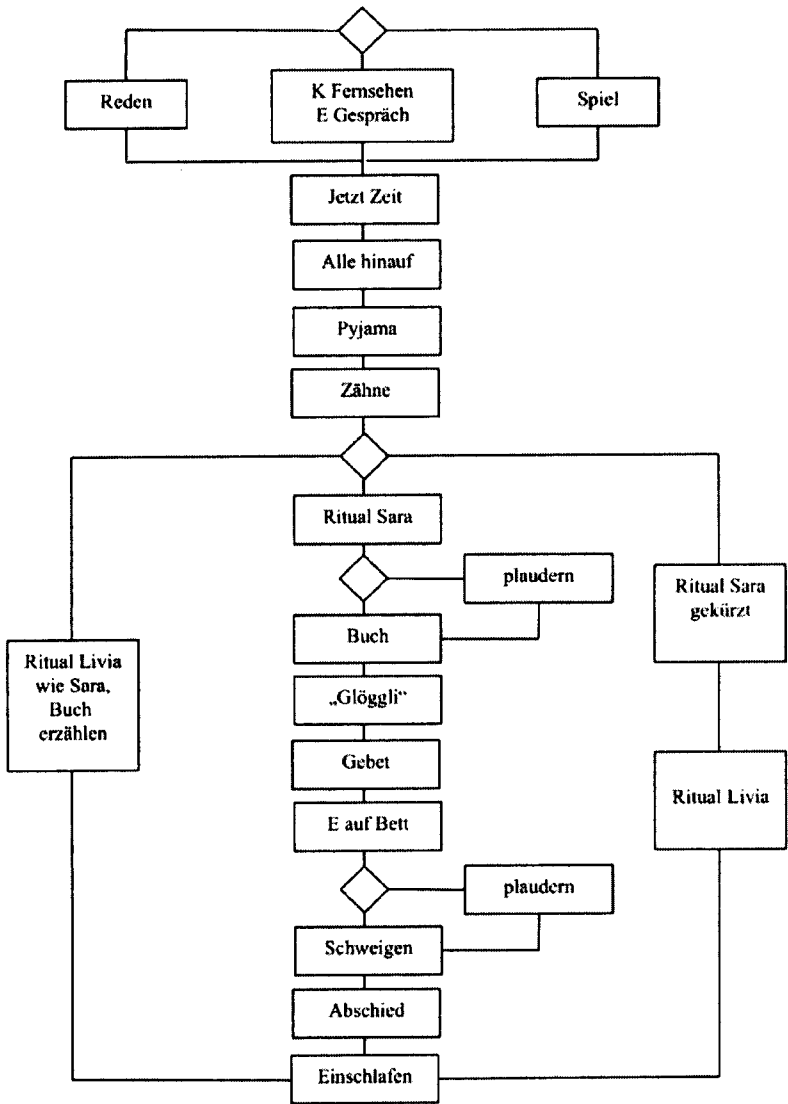
Um solche Handlungsabläufe formalisiert vergleichbar zu machen, wurden sie in Form von Handlungsnetzplänen (Scheele/Groeben 1988) erfasst. Die spezifische Kombinatorik der Elemente in den Abendritualen einer Familie konnte aufgrund der Aussagen der Eltern bestimmt und mit den Abläufen anderer Familien verglichen werden.

Auf dem untenstehenden Flussdiagramm (siehe Abb. 2) sind von oben nach unten in zeitlicher Reihenfolge die Grundelemente ersichtlich, aus denen die Abendsequenzen in Familie 111⁷ gefügt sind. Mit den Verbindungslinien sind mögliche Verläufe solcher Abende gekennzeichnet, die alle ins Einschlafen münden. Alternative Verläufe einer solchen Abendsequenz können sich dort ergeben, wo Rhomben zu sehen sind, die eine Art Ver-

7 Saras Familie war die Familie 111. Die Materialien wurden anonymisiert und den Familien Zahlencodes zugewiesen.

zweigungen markieren. Der zweite Rhombus bezeichnet beispielsweise jene Stelle im Abendritual, an der sich der Ablauf verändert, wenn beide Eltern anwesend sind: Das Ritual bei Sara und Livia wird dann parallel je von Vater oder Mutter durchgeführt. Ist nur ein Elternteil zu Hause, werden die beiden Rituale nacheinander durchgeführt.

Abb. 2: Flussdiagramm der Abendrituale in Familie 111



Es ist nicht nur verblüffend, mit welcher Sicherheit viele Eltern angeben können, wie die Abende mit ihren Kindern in der Regel ablaufen und unter welchen Umständen auch einmal grössere Veränderungen zugelassen werden (hier beispielsweise dann, wenn nur ein Elternteil anwesend ist und die Rituale nicht parallel sondern in Serie geschaltet werden müssen). Vergleicht man diese subjektiven Repräsentationen der Abende mit dem video-grafierten Ablauf eines solchen Abends, zeigt sich auch, dass Wahrnehmung und Durchführung zwar nicht deckungsgleich sind, die Eltern aber ein angemessenes inneres Bild solcher Abende haben. Handlungstheoretisch betrachtet, verfügen sie offenbar über einen kognitiv zugänglichen, inneren Netzplan, anhand dessen sie die einzelnen Sequenzen der Abende in eine Vorzugsordnung bringen, den Ablauf zeitlich takten und flexibel-konstant auf die besonderen Herausforderungen eines Abends abstimmen. Die zeitliche Länge der Gesamtsequenz bleibt in den meisten Familien mit einer erstaunlichen Präzision erhalten und auch der Schlusspunkt wird mit mehr oder weniger Ausdauer angestrebt: dass die Kinder im Bett sind und sich dort ruhig halten.

3.2 Bedeutungszuschreibung

Nicht nur sequenzieren Eltern die Abende mit ihren Kindern, sondern sie messen diesen Abenden auch eine hohe Bedeutung bei. Sowohl aufgrund der Interviewaussagen wie der Resultate des Surveys kann dies gefolgert werden.

Auf die Frage der Interviewerin, was den Eltern in Familie 111 an ihren Abenden wichtig sei, antwortet die Mutter:

„Was mir wichtig ist, ist, dass eben, dass es immer gleich abläuft. Also die Rituale, man spricht auch so von Ritualen, dass die möglichst gleich sind. Das gibt dem Kind Sicherheit und Geborgenheit. Für mich ist wichtig, dass das Kind einfach noch eine gewisse Aufmerksamkeit erhält in dieser letzten Zeit vor dem Schlafen. Dass es eigentlich eben, mit positiven Gedanken (...) wenn es noch etwas loswerden musste, es das noch loswerden kann, mit positiven Gedanken einschlafen kann. Und das Bett ist für mich ganz wichtig, dass sie, ja, das gibt ihnen schon mal einen Halt.“⁸

Zwei Dinge fallen im Zusammenhang unserer Leitfragen auf: Die Mutter selbst bringt im Blick auf die Gestaltung dieser Abende den Ritualbegriff ins Spiel und verbindet ihn mit einem allgemeinen Ziel: Mit einem rituali-

8 Die inhaltsanalytische Aufschlüsselung von mehr als 30 Elterninterviews zeigte, dass die Eltern genauso bereitwillig über ihre Intentionen berichteten, wie sie den Ablauf der Abende schildern konnten. Beides war ihnen kognitiv leicht zugänglich. Andere Antworten – beispielsweise auf die Frage nach ihrer eigenen rituellen Prägung in der Herkunftsfamilie – fielen ihnen weitaus schwieriger.

sierten Ablauf kann den Kindern Sicherheit und Geborgenheit vermittelt werden. Die Aufmerksamkeit für das, was das Kind noch sagen und bereinigen will, bezieht sich auf jene Sequenzen am Bett Saras, in denen diese noch etwas erzählen kann. Auch das für diesen Ablauf zentrale Gebet wird mit einer Intention verbunden: Es soll Sara Halt vermitteln. Ohne dass die Mutter durch die Interviewerin dazu aufgefordert wird, bringt sie den Ablauf als Ganzen und seine einzelnen Elemente also in Zusammenhang mit bestimmten Intentionen, die ihr im pädagogischen Verhältnis zu ihrem Kind wichtig sind.

Diese intentionale Ausrichtung der Abendrituale zeigt sich auch im Survey. Wir legten den Eltern im Fragebogen der quantitativen Untersuchung eine Reihe von Motiven vor, die wir aus den qualitativen Interviews gewannen, und baten sie anzugeben, wie sehr in ihrer Familie die Zeit vor dem Einschlafen eine Zeit sei, in der die Kinder beispielsweise Halt und Geborgenheit erfahren, Eltern und Kinder über die grossen Fragen des Lebens reden oder nach einem Streit Versöhnung finden könnten (siehe Tab. 1).

Die numerische Auswertung zeigt, wie viele Prozent der Eltern angaben, das entsprechende Motiv treffe auf die Abende ihrer Familie zu oder eher zu. Insgesamt fällt auf, wie gross die Bereitschaft der Eltern war, den Abendritualen mittlere oder hohe Bedeutung zuzumessen. In ihrer Sicht sind diese Rituale weit mehr als nur ein effektives Mittel, die Kinder „herunterzufahren“, wie dies ein Vater im Interview formulierte. Die Eltern nehmen diese Abendsequenzen vielmehr als hoch bedeutsame Momente des Familienlebens wahr.

Bei der Konstruktion dieser Items gingen wir davon aus, dass die Bedeutung dieser Rituale von den Eltern auf unterschiedlichen Transzendenzebenen festgemacht wird: Diese Rituale sind zum einen alltagspraktisch motiviert. Es geht den Eltern also durchaus auch darum, die Kinder zu beruhigen und ihnen das Einschlafen zu erleichtern. Solche Intentionen finden eine hohe Zustimmung. Die Motive reichen aber darüber hinaus in den Bereich mittlerer Transendenzen, wie wir mit Luckmann (1993) Motive nennen, die den einzelnen zwar umgreifen, ihn aber nicht in einem religiösen Sinn betreffen – typisch sind hier familiäre Motive wie: „Als Familie unter ein Dach gehören“ –, aber auch in den Bereich grosser Transendenzen. Hier wurden Transzendenzkonstruktionen allgemeiner Art („Aufgehoben sein in einem grossen Ganzen“) von solchen mit einem Bezug auf eine bestimmte religiöse Tradition unterschieden („Von Gott und Jesus Christus erzählen“). Die Daten zeigen eine klare Tendenz: Je deutlicher diese Transzendenzbezüge in einer bestimmten religiösen Tradition verankert sind, desto geringer ist die Zustimmung der Eltern (Mittelwerte der Zustimmung: allgemein-menschliche Werte: 83%, familiäre Motive: 69%, allgemein-religiöse Motive: 51%, explizit-christliche Motive: 43%).

Tab. 1: Familiäre Bedeutung von Abendritualen (N = 1.344)



Solche Abende enthalten also hochkomplexe Handlungsfolgen, die einem bestimmten Plan folgen, von Eltern intentional begründet werden und der Realisierung sozial weit verbreiteter erzieherischer Werte dienen. Der Blick auf einzelne Familien zeigt dabei eine erstaunliche Diversität von Gestaltungsformen. Der Vergleich verschiedener Familien ermöglicht es aber auch, typische Merkmale solcher Abendrituale herauszuarbeiten. Dem wenden wir uns nun zu.

4. Rituelle Teilsequenzen als kulturelle Handlungsräume

Aus welchen rituellen Teilsequenzen sind nun aber die Abendrituale gefügt? Um dies zu bestimmen, wurden Kriterien zur Einteilung der Abendrituale in Sequenzen entwickelt und operationalisiert und die Abendrituale

entsprechend in Einzelsequenzen aufgegliedert. Diese Einzelsequenzen wurden sodann inhaltsanalytisch bestimmten Kategorien zugeordnet, die aufgrund theoretischer Annahmen und des Materials gebildet worden waren.⁹

So wurde im Quervergleich der Familien ein Inventar typischer Sequenzen solcher Abendrituale erarbeitet, das zeigt, wie vielfältig die kulturellen Praktiken sind, die im Rahmen eines meist recht stark festgelegten Ablaufs allabendlich von Eltern mit ihren Kindern inszeniert und eingeübt werden (siehe Tab. 2). Hier sind exemplarisch nur wenige von insgesamt mehr als achtzig unterschiedlichen Typen solcher Tätigkeiten aufgeführt.

Tab. 2: Typen ritueller Teilsequenzen

Einnisten	Kind richtet sich auf Bett ein, rückt Puppen u.a. zurecht, schlüpft unter Decke; Elternteil deckt zu, hilft beim Einnisten.
Übergangs- objekt	Puppe o.ä. wird zurechtgerückt, hingestellt etc.; Einsatz von Medien (Glockenspiel, Kassettenrecorder etc.).
Erzählen	Eine frei improvisierte, fiktive Geschichte wird von Elternteil oder Kind erzählt.
Singen	Eines oder mehrere Lieder werden gesungen. Lieder werden z.T. abgewandelt oder mit persönlich formulierten Strophen ergänzt.
Sprachspiele	Reime, Verse, freie Sprachspielereien.
Rollenspiele	Figur aus Geschichte, Lied etc. wird im Rollenspiel inszeniert.
Tagesrück- blick	Ereignisse des Tages werden erzählt, erinnert, besprochen.
Weltwissen	Kind positioniert sich selber in Zeit, Raum und Thema. Wissen wird von Elternteil bestätigt, ‚kosmisiert‘.
Bindungs- versicherung	Die Beteiligten versichern sich gegenseitig ihrer Bindung (Kind: „Ich habe dich gern.“ – Mutter: „Ich dich auch.“).
Abschieds- kuss	Eltern geben Kind Abschiedskuss (immer oder unter Bedingungen).

Aufgrund dieser Typisierung wurden Items für die schriftliche Befragung der Eltern formuliert. Diese Items waren so gewählt, dass sie ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Aktivitäten und einzelne Typen von Aktivitäten auch in einer Feingliederung abbilden konnten.¹⁰ Die Familien wurden dann

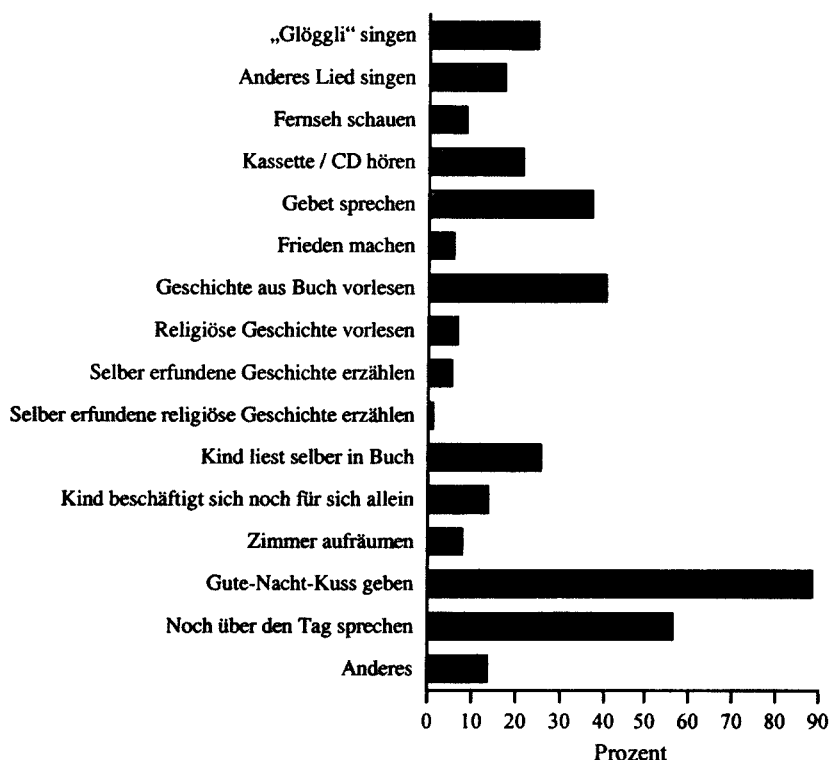
9 Eine wesentliche Hilfe war dabei das Transkriptions- und Kodierprogramm Transana (vgl. www.transana.org).

10 So wurde differenziert danach gefragt, inwiefern in den Familien Geschichten mit oder ohne religiösen Inhalt vorgelesen oder frei erfunden wurden.

danach gefragt, welche Elemente am Vorabend beim Ins-Bett-Bringen der Kinder vorkamen.

Das folgende Säulendiagramm (Tab. 3) zeigt eine einfache numerische Auszählung der Häufigkeit, mit der die verschiedenen Elemente genannt wurden. Es überrascht nicht, dass fast 90 Prozent (88,2%) der Familien angeben, am Vorabend sei ein Gute-Nacht-Kuss Teil des Ablaufs gewesen. Erstaunlicher sind die folgenden Zahlen: Knapp 9 Prozent der befragten Familien gaben an, Fernseh-Schauen sei Teil des Rituals gewesen. 42 Prozent vermerkten, dass sie ein Lied gesungen hätten. Zum Gespräch über den vergangenen Tag kam es in 56 Prozent der Familien. Addiert man die Zahlen, ist auch das Vorlesen oder Erzählen einer Geschichte ein häufiges Element (insgesamt 53%). Erstaunlich ist auch eine letzte Zahl: 37 Prozent der Familien gaben an, am Vorabend ein Gebet gesprochen zu haben. Für sehr viele Eltern ist zudem das Singen des in der Deutschschweiz weit verbreiteten Abendlieds „I ghöre es Glöggli...“ (siehe oben Familie 111) gleichbedeutend mit Beten (25% der Familien vermerkten, sie hätten am Vorabend das „Glöggli“ gesungen). Der Prozentsatz der Familien, in denen gebetet wurde, liegt also sogar noch deutlich höher.

Tab. 3: Elemente von Abendritualen (N = 1.344)



Solche Sequenztypen umschreiben je spezifische Handlungsräume, die unterschiedlichen Handlungslogiken folgen. Abendrituale sind also reichhaltige ‚ökologische Nischen‘, die den Kindern vielfältiges Anregungspotential bieten. Abende in Familien mit kleinen Kindern werden vielerorts zum Träger kultureller Praktiken. Auffällig ist dabei Folgendes: Obschon das Spektrum der Tätigkeiten wesentlich breiter ist, wie die Videoaufnahmen und -analysen zeigen, konnte in der Sicht der Eltern mit den zwölf im Survey vorgelegten Kategorien offenbar doch ein grosser Anteil der häufigsten Tätigkeiten der Familien erfasst werden (Residualkategorie „anderes“ nur 13%). Trotz der familienspezifischen Besonderheiten dieser Abende haben wir es also mit einer weit verbreiteten, recht homogenen kulturellen Praxis junger Familien zu tun.

Nimmt man alle diese Merkmale zusammen, dann lässt sich der Charakter dieser abendlichen Abläufe aus der Sicht der Eltern folgendermassen zusammenfassen: Sie dienen zum einen dazu, dass die Kinder einen guten Übergang in die Nacht finden und die Eltern nachher ungestört ihren eigenen Tätigkeiten nachgehen resp. ihre Partnerschaft pflegen können. Zur Sequenzierung, zeitlichen Rhythmisierung und zweckrationalen Ausrichtung gesellen sich der hohe symbolische Sinngehalt, den Eltern diesen Abenden zuweisen, und die vielfältigen kulturellen Praktiken, mit denen die Kinder in Berührung kommen. Mit guten Gründen können diese Abendsequenzen deshalb auch als Rituale in einem präzisen Sinn bezeichnet werden, wenn wir davon ausgehen, dass Rituale wiederholbare Handlungsmuster sind, deren Sinn nicht in einem instrumentellen Zweck aufgeht, sondern die mit einem Überschuss an Bedeutung versehen sind. So sind solche Abende intentionales und rituelles Handeln in einem. Damit sind wichtige Charakteristika der elterlichen Sicht dieser Abende hervorgehoben. Wie verhält sich nun aber diese Erwachsenenperspektive zu dem, was Kinder sind und wollen?

5. Wie Kinder den Gang des Rituals beeinflussen

Es wurde gezeigt, dass die Eltern ein inneres Bild (gedeutet als Handlungsnetzplan) des normalen Ablaufs eines Abends besitzen. Sie können mit einiger Präzision angeben, wie sich ein Abend in ihrer Familie normalerweise abspielt. Untersucht man die entsprechenden Abende dann aber aufgrund der Videoaufnahmen genauer, wird schnell deutlich, dass der konkrete Verlauf eines Abends auf dem Hintergrund dieser Leitvorstellung mit den Kindern zusammen immer neu auch ausgehandelt werden muss. Diese Abendrituale werden also nicht als fest gefügte rituelle Handlungsschemata von den Eltern auf ihren Nachwuchs appliziert. Die Kinderperspektive – das ist die These, die im Folgenden verfolgt werden soll – zeigt sich gerade in der Art und Weise, wie sich Kinder hier einbringen, wie sie handelnd artikulieren, wer sie sind und was sie möchten.

Dies kommt auf der Ebene der Makrostruktur der Abendrituale darin zum Ausdruck, wie die Kinder den Gang des Abends insgesamt beeinflussen. Sie suchen mitzubestimmen, welche Aktivitäten an einem Abend noch stattfinden sollen; es geht ihnen um den Inhalt dieser Aktivitäten (z.B. welches Buch vorgelesen werden soll); es lässt sich aber auch um das Wie dieser Aktivitäten (z.B. deren Länge) trefflich feilschen. Solche Aushandlungen finden sich in den Abendritualen typischerweise dort, wo eine Handlungssequenz (z.B. das Beten) beendet ist und zur Disposition steht, wie es nun weitergehen soll.

Aushandlungen beziehen sich also auf zwei Aspekte: Welcher Typus von Aktivität an einem bestimmten Punkt eines Rituals nun folgen soll und wie, in welchen Rollen, in welcher szenischen Gestaltung die Sequenz ausgeführt wird. Die videografierten Szenen zeigen sehr plastisch, wie es hier zu einer Serie von Entscheiden kommt, durch die der konkrete Ablauf eines Abendrituals an einem spezifischen Abend festgelegt wird. So findet in Familie 111 beim Übergang von der Gebetsszene zum Lichterlöschen folgender Austausch statt:

M.: So, ich lösche das Licht aus, oder, ist das gut?

S.: Ja.

S.: (richtet sich auf, schaut Richtung Kamera, wispert) Mami, darf ich durch die Kamera schauen?

M.: Nein, nicht.

S. sinkt auf Bett zurück, dreht sich auf die Seite, drückt Puppen an sich.

Sara will an diesem Punkt aus dem normalen rituellen Ablauf ausscheren und noch einen Blick durch die Kamera werfen, die bei den Kindern natürlich beträchtliches Interesse weckte. Die Mutter blockt dies ab, Sara ihrerseits insistiert nicht, sondern ‚ergibt‘ sich in den weiteren Verlauf des Rituals. Solche Aushandlungssequenzen wurden über alle videografierten Sequenzen hinweg bestimmt und einer explorativen inhaltsanalytischen Interaktionsanalyse unterworfen. Die einzelnen Aushandlungsschritte wurden dabei identifiziert und nach Kategorien analysiert.

Bei jeder Aushandlungssequenz wurde kodiert, wer dabei initiativ war, ob die Initiative also vom Elternteil ausging und auf das Kind gerichtet war oder – wie im Beispiel – vom Kind initiiert wurde und auf den Elternteil ausgerichtet war. Die Interaktionsrichtung Kind -> Elternteil fand sich dabei doppelt so häufig wie die umgekehrte Richtung Elternteil -> Kind (64% zu 36%). Kinder übernehmen in diesen Aushandlungssequenzen also eine ausgesprochen aktive Rolle. Sie setzen sich in Beziehung zu dem, was die Eltern wollen, und suchen ihre Eltern zu beeinflussen.

Es wurde zudem erfasst, wie die Beteiligten die Aushandlung angingen, ob sie ein Bedürfnis äusserten, eine Aufforderung oder Frage formulierten, einen konkreten Vorschlag machten oder auch insistierten (z.B. das Bedürfnis ein zweites Mal äusserten resp. die Aufforderung wiederholten). Die bevorzugte Strategie der Kinder ist die Äusserung eines Bedürfnisses, Eltern hingegen bevorzugen als Strategie die Aufforderung.

Zudem wurde kodiert, welches Resultat die Aushandlung zeitigte: Konnten sich die Beteiligten auf einen gemeinsamen weiteren Verlauf des Abends einigen oder setzte eine Seite ihren Willen oder ihre Meinung einseitig durch? In 66 Prozent der Fälle mündete die Aushandlung in Kooperation, fand also ein gütliches Ende; nur in einem knappen Drittel der Fälle setzten sich Eltern oder Kinder einseitig durch.

Es zeigt sich daran deutlich, dass diese Abende von Eltern und Kindern gemeinsam ausgestaltet werden und beide Teile je bestimmte Perspektiven ins Spiel bringen. Kinder lassen sich also keineswegs einfach ruhig stellen. Sie sind an diesem Prozess der Ruhigstellung vielmehr selbst aktiv beteiligt, konstruieren den Gang der Dinge aus ihrer Perspektive mit und versuchen, ihn im Sinn ihrer Bedürfnisse zu beeinflussen. Eltern suchen ihrerseits, den Ablauf im Sinn ihrer Leitvorstellung zu gestalten. Wie man Kindern zugesteht, dass sie Bedürfnisse äussern und so ihre ‚agency‘ ins Spiel bringen, gehört es ebenso typisch zur kulturellen Rolle der Eltern, dass sie Aufforderungen einsetzen, um Kinder im Sinn ihrer Vorstellungen zu lenken. Dadurch erhält der Gang dieser Abende aber durchwegs etwas Prekäres. Auch wenn die Eltern ihre Handlungsnetzpläne haben, ist nicht von vornherein ausgemacht, wie sich ein Abend abspielt. Der Ablauf entwickelt sich vielmehr auf der Scheidelinie von Bedürfnissen der Kinder und elterlichen Aufforderungen zu kulturell angemessenem Handeln. Erstaunlich ist, dass sich in zwei Dritteln aller Fälle weder die eine noch die andere Generation einseitig durchsetzt, sondern die Aushandlung in kooperatives Handeln mündet.

6. Zum Beispiel: Vorlesen – Wie Kinder Abendrituale im Detail ko-konstruieren

Die Frage nach der spezifischen Perspektive der Kinder soll zuletzt im Blick auf die Inszenierung der einzelnen Sequenzen weiterverfolgt werden. Eltern und Kinder beten und singen miteinander. Sie führen Gespräche über den Tag. Eltern lesen ihren Kindern Geschichten vor. Die Videoaufnahmen der Abendszenen machten es möglich, die Inszenierung solcher Sequenztypen durch Eltern und Kinder genauer zu analysieren. Hier soll exemplarisch ein Sequenztyp genauer angeschaut werden: das Vorlesen.¹¹ In vielen Fami-

11 Zum Sequenztypus ‚Beten‘ vgl. beispielsweise Morgenthaler 2005, 2007.

lien mit Kindern im Alter von sechs bis neun Jahren wird eine Geschichte vorgelesen (in ca. 47% der Familien wird eine Geschichte aus einem Buch vorgelesen, davon knapp 7% Geschichten mit einem religiösen Inhalt; zu 7% wird die Geschichte von den Eltern frei erfunden).

Familie 112 ist eine Familie mit zwei Jungen im Alter von fünf (P.) und acht (G.) Jahren. Die Abende in dieser Familie beginnen mit einer kurzen Einstiegssequenz, an welcher der Vater (V.) teilnimmt, sofern er bereits zu Hause ist: Ein Lied wird am Bett des einen Jungen gesungen und gemeinsam ein Gebet gesprochen. Es folgt eine Sequenz, in der sich der Vater verabschiedet und die Jungen ein Bilderbuch auswählen, das ihnen von der Mutter (M.) anschliessend vorgelesen wird. Es werden hier einige charakteristische Ausschnitte dieser Vorlesesequenz wiedergegeben.¹²

- 1 P.: Was machen wir jetzt?
- 2 P. steht auf, geht um die M. herum zu G., der ein Bilderbuch in der Hand hält.
- G.: Noch eine Geschichte. Wo sind wir?
- 3 V. geht zu G., beugt sich zu ihm.
- 4 V.: Gute Nacht!
- 5 V. gibt P. einen Kuss.
- 6 V.: Mmmh (Begleitgeräusch zu Kuss)
- 7 G.: Da ein ... (unverständlich)
- 8 M. reibt sich im Auge, schüttelt die Bettdecke.
- 9 M.: (zu P., der den Fuss verletzt hat) Du, hast du da deinen Fuss in Sicherheit?
- 10 P. setzt sich zuerst M. in den Schoss, steht dann wieder auf, setzt sich neben sie.
- 11 V.: (beschwichtigend) Ja, der Fuss wird schon wieder in Ordnung sein.
- 12 M.: Ja, aber dann soll er da ... Pass auf, du sitzt mir nicht drauf!
- 13 M. legt Decke etwas zurück, nimmt Buch in die Hand.
- 14 M.: Willst ihn (Fuss) nach vorne nehmen, aber du solltest ihn hinauf halten.
- 15 P. schlägt rechtes Bein übers linke.
- 16 G.: Also, können wir jetzt die Geschichte...
- 17 M.: Jajaja, wo ist der Zettel (den sie ins Buch gelegt hat), rutsche noch etwas, P.

12 Die Ausschnitte sind alle aus dem Dialekt in die Standardsprache übersetzt.

- 18 P. dreht sich um seine eigene Achse, setzt sich wieder hin.
 19 G. nimmt Zettel aus Buch, P. schaut ins Buch.
 20 M.: (zu P.) Was war gestern, hm, weisst du es noch?

In dieser Einstiegssequenz geht es um den Anschluss des Vorlesens an das Vorangegangene. Es ist deutlich ersichtlich, wie die beiden Jungen das Erzählen initiieren (das in Familie 112 meistens an dieser Stelle des Abendrituals steht): Der eine stellt eine eröffnende Frage, der andere macht einen konkreten Vorschlag; dabei kooperieren sie miteinander. Die beiden Jungen sind offenbar nicht schlecht organisiert, denn G. hat das Buch, aus dem vorgelesen werden soll, schnell in den Händen und auch P. bewegt sich zielstrebig. Der Vater verlässt gleichzeitig die Szene; offenbar ist die Mutter für das Vorlesen zuständig. Es wird dann die (klassische) Erzählsituation hergestellt: Die Mutter sitzt in der Mitte, P. und G. sitzen rechts und links. Ein besonderes Element kommt durch den verletzten Fuss P.'s ins Spiel, der in die Vorleseszene kunstgerecht eingebaut werden muss. G. sucht den Beginn der Erzählung zu beschleunigen (16, 19).¹³ Die Verhandlungen führen dazu, dass sich die Jungen und die Mutter nun klar auf das Medium Bilderbuch ausrichten, das im Folgenden eine Art Steuerungsfunktion übernimmt.

Im weiteren Ablauf initiiert die Mutter zuerst eine Zusammenfassung jenes Teils der Geschichte, der am Vorabend vorgelesen wurde. Dies ist verbunden mit einem lebhaften Hin und Her. Namen der Hauptpersonen werden repetiert, der Handlungsfaden wird rekonstruiert.¹⁴

- 21 M.: Und was ist dies für eine kleine Tasche?
 22 G.: Sie haben...
 23 M.: Lass jetzt mal ihn (meint P.).
 24 P.: Tasche ... (unverständlich) und drehen und dort hat sie...
 25 G.: Erzähl doch von Anfang an, von Anfang an.
 26 M. blättert.
 27 G.: (blättert) Oder blättere, hier.
 28 P.: Da ist die, hat dort in dieser kleinen Tasche, da ist, hat die Mutter, dort hat sie das feuerrote Täschchen, hat sie Nadeln drin und den Faden.

13 Ein interessantes Detail zeigt 18: P. dreht sich einmal um seine Achse, bevor er sich hinsetzt. Unwillkürlich stellt sich der Eindruck ein, dass dieses „Einkringeln“ so etwas wie eine ethologische Ritualisierung ist.

14 Vorgelesen wird: Alois Carigiet: „Birnbaum, Birke und Berberitze“, Zürich 1971, ein in der Deutschschweiz weit verbreitetes Bilderbuch.

- 29 M.: Äähm, und wie heisst sie (zeigt auf Figur), weisst du das noch?
- 30 P.: Öö (verneint).
- 31 M.: (zu G.) Weisst du es noch?
- 32 G.: Öö.
- 33 M.: Babettin
- 34 G.: Babettin und der andere heisst...
- 35 M.: Rituu...
- 36 G.: ...lin.
- 37 M.: Ritudin, mhm, hä gell, die beiden Kinder, und warum ist das kleine Täschchen fort?
- 38 G.: Weil die Elst...
- 39 M. schaut zu P.
- 40 P.: Die Elster.
- 41 G.: Die Elster hat es genommen.

Während die beiden Jungen den Prozess des Vorlesens deutlich sichtbar initiierten, ist es hier die Mutter, die (gegen den Widerstand vor allem des älteren G.) das Vorlesen vorerst durch diese Repetition verzögert. Diese Sequenz trägt deutlich die Form einer ‚klassischen‘ Repetition einer Geschichte (die Mutter ist Katechetin). Gemeinsam werden Elemente der Geschichte rekonstruiert, wobei die Mutter den Entwicklungsunterschied der beiden Jungen auszugleichen sucht und dafür schaut, dass der Jüngere, P., sich auch an der Wiederholung beteiligen kann (z.B. 23, 29, 39). G. setzt sich schliesslich mit einem Erzählimpuls durch. Er blättert im Buch energisch an eine Stelle und sagt: „Ja, erzähl du jetzt da.“ Es folgt eine längere Phase, in der die Mutter vorliest. Diese Phase wird an verschiedenen Stellen kurz unterbrochen, beispielsweise:

- 42 M.: ... dem Ritudin macht dies etwas Angst. Wenn nur kein Räuber die Grasmücke entdeckt, er denkt an das zerstörte Finkennest.
- 43 P.: Uhu ah.
- 44 P. geht mit Finger auf Buch, drückt es gegen unten, um besser zu sehen.
- 45 G.: Heute sind diese ja geschützt.
- 46 M.: Ja genau, weisst du warum?
- 47 G.: Ja (unverständlich)

48 M.: Ja genau, ja, tagsüber fliegen überall Krähen und Elstern, und wenn es dunkel ist, gehen Steinkauz und Eule auf Raub. Jetzt ist es Mitternacht.

49 M. liest weiter aus Buch vor.

Gegen Schluss der vorgelesenen Sequenz:

50 M.: ... bringen das Essen her, so viel sie nur bringen können, gell (zu P), die haben sehr Hunger, die Kleinen, und wollen wachsen, und Mami und Papi haben ganz viel zu tun, hö?

51 M. blättert.

52 G.: Damit sie im Herbst wegziehen können.

53 M.: Durch den Sommer, genau, bleiben sie hier, gell, und die ganze Familie beobachtet sie, gell, und im Herbst fliegen sie weg, gell.

54 G.: Bhhz (abschätzig), das ist doch keine wirkliche Geschichte.

55 G. schüttelt Kopf, ist nicht zufrieden, dass die Geschichte an dieser Stelle unterbrochen werden soll.

56 M.: (zu G.) Nein, es dauert sonst zu lange, (zu P.) sie ziehen in den Süden.

57 P. greift zum Buch und blättert weiter.

58 P.: Darf ich jetzt noch...

59 M.: Gell, und sie winken und sagen: ‚Adee, wir kommen wieder im Frühling‘, gell, im Winter ist es denen zu kalt bei uns, gell, öhö, und dank der Berberitze waren sie geschützt in ihrem Nest, sonst wären die...

60 P. steht auf, geht gegen Videokamera.

61 P.: Also.

62 G.: Eben, deshalb heisst es (nimmt Buch in die Hände, M. schaut in Richtung Kamera) Birnenbaum.

63 M.: Jaa. Birnbaum.

Auch in diesen Sequenzen sind die beiden Jungen je unterschiedlich initiativ, nonverbal P. (43, 57) und G. insbesondere verbal (45 bringt er eigenes Wissen ins Spiel, das M. validiert und durch einen ‚Denkanstoss‘ weiter zu aktivieren versucht; ähnlich: 52, 62; G. deutlich kritisch: 54).

Auch in dieser Vorlesesequenz lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Die Mutter strukturiert das Gesamtgeschehen. Sie sorgt dafür, dass die Erzählsequenz geordnet aufgebaut, durchgeführt und abgeschlossen wird. Ver-

ichtet lässt sich folgendes Formschema erkennen, das sich auch an den Erzählungen anderer Familien verifizieren lässt:

Tab. 4: Formschema Vorlesen

Rahmen: Einstieg

1. Anschluss an vorangehenden Teil des Abendrituals.
2. Bestimmung der Rolle ‚Vorleser/-in‘, Rollenübernahme.
3. Herstellen der Erzählsituation.
4. Positionsbezug der Zuhörenden, Rollenübernahme.
5. Anschluss an Erzähltradition der Familie, an Vorabend o.ä.
6. Planung der Geschichte, wie viel vorgelesen werden soll.
7. Titel, Hauptpersonen werden eingeführt.

Erzähl-/Vorlesesequenz

8. Erzähler/-in liest vor (längere Sequenzen, in denen Text präsentiert wird).
9. Zuhörer/-innen und Erzähler/-in halten den Erzählprozess in Gang (Rückfragen, Verbindung Text-Bild, Deixis/Zeigen).
10. Variation des Vorlesens -> Umbau der Geschichte -> Fortsetzung.

Rahmen: Abschluss

11. Schluss der Erzählung.
12. Bewertung und ‚Echo‘, Repetition des ‚plots‘.
13. Auflösung der Erzählsituation (spiegelbildlich zu 3).

Anschluss an Fortsetzung des Abendrituals

Im Einzelnen sind die Mutter und die beiden Jungen allerdings in unterschiedlicher Weise beteiligt. Es findet sich eine Fülle von Interakten, die den Erzählprozess strukturieren und vorantreiben. Die Initiative wechselt dabei zwischen den Kindern und der Mutter ab (siehe Tab. 5).

Die kulturelle Praxis des Vorlesens wird von den beiden Jungen für alters-typische Äusserungen gebraucht, in denen sie sich als kompetente Miter-zähler/-hörer erweisen. Das wird beim älteren der beiden Jungen besonders deutlich. Er nutzt die Geschichte als Sprungbrett, sein Weltwissen (manch-mal etwas naseweis) ins Spiel zu bringen (45, 52, 62). Der jüngere ist deut-lich anders beteiligt. Die Geschichte scheint bei ihm eher Weltwissen zu initiieren als abzurufen. Die Mutter gibt aber auch ihm Gelegenheit, sich als kompetenter Miterzähler zu betätigen. Besonders interessant ist der Schluss der Geschichte (54 ff.). G. ist nicht zufrieden, dass die Geschichte nun be-reits abgebrochen werden soll: „Bhhz (abschätzig), das ist doch keine wirk-liche Geschichte.“ Er scheint die Geschichte dieses Abends mit einer „wirk-lichen“ Geschichte zu vergleichen und evaluiert sie vor diesem Hintergrund (54). Darauf repetiert die Mutter aus ihrer Sicht nochmals die Pointe (59, in gewisser Weise auch verteidigend an G. gerichtet: Die Geschichte hatte doch eine spannende Pointe). Verbunden sind mit diesen Interaktionen auf beiden Seiten subtile Prozesse der wechselseitigen Anerkennung, die unter-

schiedliche Funktionen im Erzählfluss erfüllen (z.B. Auswahl der Geschichte, Initiierung des Erzählens, Erzähltechnik, Förderung des Verständnisses).

Tab. 5: Vorlesen in Interaktion

Aktion	Reaktion
K. wählen Geschichte aus.	M. akzeptiert ausgewähltes Buch.
M. setzt sich, nimmt Buch zur Hand.	K. richten sich ein, suchen Nähe von M.
M. initiiert Repetition der Geschichte.	K. rekonstruieren Akteure und Handlungs-faden.
M. blättert.	K. akzeptieren oder verhindern Blättern.
K. liest selbst Elemente vor.	M. lässt dies zu, validiert.
M. stellt Erzählung in einen Zusammen-hang.	K. helfen, den Zusammenhang zu rekon-struieren.
K. fragt, hilft bei Antwortsuche mit.	M. nimmt Fragen von K. auf und hilft bei Antwort.
K. äussert Weltwissen in Zusammenhang mit Geschichte.	M. validiert Weltwissen, das K. im Zu-sammenhang mit Geschichte einbringt.
K. attackiert Geschichte.	M. verteidigt Geschichte.
M. bringt Plot, dramatisiert.	K. antworten mit Echo.
K. reagiert emotional auf Geschichte (z.B. Trauer).	M. nimmt Emotion wahr/nicht wahr.
K. löst Zuhörer/-innen-Rolle auf.	M. begleitet, kommentiert, strukturiert Auflösung der Zuhörsituation.

Anmerkungen: M = Mutter; K = Kind.

Der Handlungsraum ist inhaltlich durch das Buch strukturiert, das vorgelesen und gezeigt wird. Die Interaktion zwischen Elternteil und Kindern wird während der Dauer des Vorlesens also durch den Akt des Vorlesens bestimmt, der andere Handlungsoptionen ausschliesst. Die Mutter orientiert ihr Handeln dabei an einem Interaktionsskript, das mit dem gewählten Medium verbunden ist: Sie leitet das Vorlesen mit einer Repetition ein, liest den Text vor – mit bei einer Übersetzung in den Dialekt unvermeidlichen Variationen – und strukturiert am Schluss auch aktiv die Auflösung der Vorlesesituation. Die Kinder beziehen sich auf die Strukturierung des Erzählraums durch die Mutter und sind an der Konstruktion dieses Raums zugleich aktiv beteiligt. Das Vorlesen einer Geschichte basiert also auf einer Vielzahl unterschiedlicher Interakte. Mutter und Kinder sind dabei handelnd kooperativ aufeinander bezogen. Handlungsstrukturierende Initiativen kommen nicht nur vom Elternteil. Die Kinder gestalten diese Vorlesesequenz aktiv mit. Das Vorlesen einer Geschichte ist deshalb, wie die Fein-

analyse zeigt, kein einseitiger elterlicher Akt. Vielmehr basiert das Vorlesen einer Geschichte auf einer subtilen Ko-Konstruktion, in der Akte des Vorlesens nötig sind, die aber ohne die begleitenden Akte der Kinder ins Leere liefen. Die Kinder entwickeln ihrerseits beim Zuhören eine Reihe von Kompetenzen (z.B. Lesevermögen). Deutlich wird auch, wie die beiden Jungen je in charakteristischer Weise ihr Weltwissen erweitern resp. am Beispiel der Geschichte aktivieren und in Szene setzen können. Insgesamt findet eine eigentümliche Egalisierung der Beziehung zwischen Mutter und Kindern statt. Durch Vorlesekompetenz und Generationenunterschied befindet sich die Mutter zwar in einer deutlich führenden Rolle. Gleichzeitig unterzieht sie sich der Geschichte, die sie vorliest, in gewisser Weise selbst auch und nimmt ihr gegenüber eine ähnliche Position wie die Kinder ein. Eine kulturell vorgegebene mimetische Struktur (‚Vorlesen eines Buches‘) wird von der Familie also in ihr ganz spezifisches Umfeld und ihre Interaktionsdynamik integriert.

Vergleicht man die Tätigkeit Vorlesen mit anderen wie Beten oder Singen, die ebenfalls häufig in die Gestaltung solcher Abende integriert werden, dann zeigen sich grosse Ähnlichkeiten: Auch beim Singen und Beten ist der Handlungsraum durch einen Text, eine Melodie und entsprechende Interaktionsskripte vorbestimmt (beim Gebet beispielsweise: Händefalten, Gebetsanrede, Bitten, Amen). Eltern und Kinder müssen sich gemeinsam auf diese Vorlage einlassen. Indem sie diese befolgen und zugleich ihre Individualität ins Spiel bringen, geben sie der Handlung aber auch eine einzigartige, familien- und situationsspezifische Form.¹⁵

7. Abendrituale als reflexive Rituale

Abendrituale sind ein wesentliches Strukturierungselement im Leben junger Familien mit Kindern – im Vorschulalter und darüber hinaus. Wie lassen sich ihre spezifischen rituellen Eigenschaften zusammenfassend umschreiben?

1. Eltern und Kinder im Vorschulalter geben ihren Abenden eine charakteristische Form, die sich aus der für jede Familie typischen Aneinanderreihung von rituellen Elementen und dem meist in Kooperation mündenden Ausgang der Aushandlungssequenzen ergibt. Routinisierung und hohe Sinnzuschreibung finden sich an diesen Abenden in Kombination. Deshalb kann mit guten Gründen davon gesprochen werden, dass Familien auch in jenen Bereichen Ritualisierungen kreieren, die weder intergenerationell besonders beeinflusst (wie die Weihnachtsfeiern) noch durch institutionelle Vorgaben (wie das Taufritual) geprägt sind. Der Charakter solcher Abend-

¹⁵ Geradezu witzig ist ein interfamiliärer Vergleich des ‚Gute-Nacht-Kusses‘: Familien entwickeln eine dermassen charakteristische Form dieses Kusses, dass sie aufgrund dieser Variante mühelos identifiziert werden könnten.

sequenzen lässt sich dabei nicht in einem Entweder-Oder festzurren, wie die Einzelanalysen belegen. Die Abende von Sara und anderen sechsjährigen Kindern sind beides: Eine von den Eltern initiierte, während Jahren aufgebaute, durch bestimmte Strategien abgesicherte Handlungsabfolge mit dem Primärziel, Kinder zu beruhigen und in den Schlaf zu begleiten. Und: Diese abendlichen Handlungsabfolgen erfüllen gerade dadurch ihren Zweck, dass sie Praktiken enthalten, in denen sich Eltern und Kinder gemeinsam auf übergeordnete kulturelle Formschemata beziehen, die sie miteinander interaktiv aufbauen und ganzheitlich in Raum und Zeit inszenieren.

2. An den Abendritualen wird dabei die innerfamiliäre generationale Ordnung deutlich sichtbar. Eltern haben den Ablauf in einem Handlungsnetzplan kognitiv präsent, halten ihn bezüglich Zeit, Ort und Dauer einigermaßen konstant, orientieren ihn an Zielen und Werten und setzen auch bei der Detailaushandlung der einzelnen Sequenzen Leitplanken der Interaktion, beispielsweise durch das vorherrschende Interaktionsmuster der ‚Aufforderung‘. Ein deutliches Machtgefälle zwischen den Generationen zeigt sich auch darin, dass Kinder einschlafen müssen, die Eltern aber noch ihren eigenen erwachsenen Tätigkeiten nachgehen können (und manchmal müssen). So laufen diese Rituale denn allabendlich auch auf eine Separation der Generationen zu. Kinder setzen sich ihrerseits handelnd dazu in ein Verhältnis. Sie versuchen, diese generationale Ordnung zu durchbrechen und den Verlauf dieser Rituale als Ganzes und in seinen Details mittels Bedürfnisartikulation in ihrem Sinn zu beeinflussen. Ihnen werden aber von den Eltern auch bewusst Spielräume eröffnet, eigenaktiv zu werden. Sie sind also nicht nur ‚Gegenstand‘ elterlicher Ritualisierungsstrategien, sondern zugleich Partner in einem Prozess der intergenerationellen Ko-Konstruktion kultureller Praktiken. Die Ko-Konstruktion solcher Rituale scheint dabei eine der effektivsten Ritualisierungsstrategien der Eltern zu sein. Kinder werden in die Herstellung der Abende und ihrer Teilsequenzen eingebunden, insbesondere dadurch, dass ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten berücksichtigt werden. Durch gemeinsames Handeln von Eltern und Kindern wird dabei die generationale Ordnung nicht nur *dargestellt*, sondern immer neu auch *hergestellt*, durch ein subtiles Wechselspiel von Distinktion und Koordination der Generationen.

3. Durch die Ko-Konstruktion kultureller Formen werden kulturelle Traditionen von den Eltern und Kindern innerfamiliär inszeniert. Da dies in einem intimen intergenerationellen Gegenüber von Eltern und Kindern geschieht, werden dabei auch Vorstellungen davon reproduziert, was es heißt, in unserer Kultur verantwortlich und kompetent Eltern zu sein, und was es bedeutet, Kind zu sein. Mit Kindheit sind seit der Neuzeit kulturelle Praktiken gekoppelt, die auch an den Abenden heutiger Familien reinszeniert werden: Kindern werden Geschichten vorgelesen und erzählt; mit Kindern wird innerfamiliäres Liedgut gepflegt; Kinder werden mittels Gebeten in

einen religiösen Kosmos eingeführt; Kinder gehen in einer verhäuslichten Kindheit früher ins Bett als Erwachsene und ihnen wird – last but not least – auch zugestanden, was Honig den „Passepartout eines Kindheitsdiskurses“ (Honig 1999, 60) nennt: nämlich Bedürfnisse und Bedürfnisartikulation. Dadurch werden innerfamiliär – auch lebensstilspezifisch variiert¹⁶ – unterschiedliche Formen der Kindheit dargestellt und gelebt.

4. Alle diese Merkmale weisen Abendrituale in gewisser Weise als moderne, reflexive Rituale aus. Sie sind alltägliche Ausdrucksformen jener Ritualistik, die sich seit den 1980er-Jahren entwickelt hat und in der ein wissenschaftlicher Ritualbegriff popularisiert und verdinglicht in alltagspraktischen Anwendungen von Ritualwissen in vielen Bereichen eingeflossen ist (Stausberg 2004). Nicht nur zeigt sich in den Elterninterviews, wie dieser Ritualdiskurs das pädagogische Handeln von Eltern am Abend einfärbt (vgl. oben die Äusserungen der Mutter Saras). Abendrituale weisen auch jene Merkmale auf, die nach Lüddeckens (2004) eine solche Ritualpraxis insgesamt kennzeichnen: den individualisierenden Charakter dieser sozialen Praktiken, die „stark auf Bedürfnisse, Situation und Privatgeschichte der einzelnen Teilnehmer abgestimmt“ (47) sind; ihren spezifisch kreativen Stil, der darin besteht, dass sie „gerade in ihrer Einmaligkeit, im Sinne einer optimalen Kongruenz mit einer akuten Situation ihren Sinn und Wert haben“ (49); und ihre nicht-institutionelle soziale Verortung. Auch die Ritualtradition der Abendrituale ist letztlich ein „genuin spätmodernes reflexives Konstrukt“ (60).

5. Als reflexive Rituale folgen diese Abende nicht einer liturgisch (oder sonstwie) festgeschriebenen Form und doch beziehen sie sich auf kulturell vorgegebene Handlungsformen, die allabendlich in einem prekären Prozess von Eltern und Kindern aufgegriffen, gemeinsam inszeniert und konstruiert werden. Moderne Rituale sind dabei wohl besser als Ritualisierungen denn als Rituale zu bezeichnen. Nach Bell, die diese terminologische und inhaltliche Verschiebung in Auseinandersetzung mit klassischen Ritualtheorien vorschlägt, bedeutet Ritualisierung „the very drawing, in and through the activity itself of a privileged distinction between ways of acting“. Ritualisierung beinhaltet die immer neue Herstellung solcher Differenzierungen, ein Handeln, das in spezifischer Weise Abstufungen zwischen Handlungsfolgen schafft, „differentiating itself as more important or powerful“ (Bell 1992, 90).

6. An den Abendritualen wird jener Doppelcharakter von Familienritualen besonders deutlich sichtbar, der sie für das Studium von Kindheit aufschlussreich macht: Sie sind soziale Tatsachen und beruhen zugleich auf gemeinsamem Handeln. Sie bilden bedeutungsvolle Strukturen des familiären Alltags mit einer beträchtlichen Stabilität und Komplexität. Diese

16 Siehe Hauri/Morgenthaler in diesem Band, 81ff.

Strukturen gibt es aber nicht ohne herstellendes Verhalten der Familienangehörigen. Dadurch entstehen Räume, in denen sich die ‚agency‘ von Eltern und Kindern entfalten kann, insbesondere aber auch die Kinder „als soziale Akteure im Generationenverhältnis“ sichtbar werden (Honig 1999, 58). Dabei hängt die konstruktive Eigenleistung des Individuums für seinen Entwicklungsprozess „zentral von der Ko-Konstruktion von Erfahrung ab“ (78). Rituale wirken also als selektiver Kontext und sozialer Code, der Entwicklungsprozesse normiert, und sie werden von den Kindern ihrerseits strukturiert und interaktiv reproduziert (Corsaro 2005, 84). Kinder sind in diesen Ritualen zugleich Subjekt und Objekt ihrer Verhältnisse (Honig 1999, 200); ihre Entwicklung vollzieht sich „als Handlung im Kontext“ (Silbereisen 1986).

7. An Abendritualen ist nicht nur die Zunahme des zeitlichen, affektiven und personellen Aufwands, den Eltern für ein gedeihliches Aufwachsen ihrer Kinder in der Familie betreiben, in eindrücklicher Form abzulesen. Büchner und Brake (2006) weisen darauf hin, wie wichtig die „Familie als Bildungsort“ heute für ein multilokales, dynamisches Verständnis von Bildung überhaupt ist und welch hohe Bildungsbedeutsamkeit alltägliche Praxisformen – „bildungsbezogene Gelegenheitsstrukturen“ (16) – haben. Abendrituale bieten viele Beispiele dafür. Sie sind ausgezeichnete Orte des Generationenlernens (Lüscher/Liegle 2003, 187f) und ermöglichen ganz spezifische Spielerfahrungen zur Einverleibung kulturellen Kapitals über „praktisches, körperlich-sinnliches mimetisches Tun in Interaktion mit Anderen im Rahmen der kulturellen Alltagspraxis“ (Büchner/Brake 2006, 47). So ermöglichen nicht nur die Vorlesesequenzen den Erwerb „kultureller Literalität“ (43); spezifische Bildungsfunktionen liessen sich leicht auch an weiteren charakteristischen Elementen dieser Rituale (Singen, Beten, Gespräche über den Tag etc.) aufzeigen, welche die „Beherrschung wesentlicher Kulturwerkzeuge in lebensweltlich bedeutungsvollen Anwendungssituationen“ (45) einüben.

8. Kirchhöfer (2000) meint, anhand von Momentaufnahmen des Zusammenseins in der Familie liesse sich auch die Totalität der familialen Beziehungen entschlüsseln, und „vielleicht könnten es gerade die letzten Minuten des Tages sein, die – dem Finale einer Symphonie gleichend – noch einmal dessen Themen aufgreifen und expressiv ausdrücken“ (160). Das Verhältnis von Alltag und Abendritual ist aber vielleicht noch hintsinniger angelegt: Abendrituale kreieren, den desintegrierenden Tendenzen des familiären Lebens in der Spätmoderne abgetrotzt, so etwas wie eine Gegenwelt zum Alltag der einzelnen Familienmitglieder. Viele ihrer Merkmale weisen in diese Richtung: ihre hohe interaktive und emotionale Dichte – „ich spüre eine grosse Nähe, von ihr zu mir, von mir zu ihr“ –, die Präsenz aller Familienmitglieder an einem Ort und zu einer Zeit (was Koordinierungsleistungen besonderer Art erfordert), die religiöse Einfärbung dieser Rituale sowie die Enthierarchisierung des Generationenverhältnisses durch die Inszenie-

rung übergreifender mimetischer Formen, auf die sich Kinder und Eltern gleichermaßen beziehen. Sie ermöglichen eine Art „antistruktureller“ (Turner 2000) Umkehr der alltäglichen, gesellschaftlich erzwungenen Dissoziation von Lebensbereichen und Lebenswegen der Angehörigen unterschiedlicher Generationen. Vielleicht ist es gerade dies, was sie für junge Familien so attraktiv macht.