



Lalitha Chamakalayil | Oxana Ivanova-Chessex |
Bruno Leutwyler | Wiebke Scharathow (Hrsg.)

Eltern und pädagogische Institutionen

Macht- und ungleichheitskritische
Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Lalitha Chamakalayil | Oxana Ivanova-Chessex | Bruno Leutwyler |
Wiebke Scharathow (Hrsg.)
Eltern und pädagogische Institutionen

Lalitha Chamakalayil | Oxana Ivanova-
Chessex | Bruno Leutwyler |
Wiebke Scharathow (Hrsg.)

Eltern und pädagogische Institutionen

Macht- und ungleichheitskritische
Perspektiven

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6219-9 Print
ISBN 978-3-7799-5522-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitende Gedanken zum Verhältnis von Familien und pädagogischen Institutionen

*Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler
und Wiebke Scharathow*

7

I. Verhältnisbestimmungen im frühpädagogischen und Kindergartenfeld

19

Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr
konstitutives Außen

Christine Thon

20

„Russischer Drill“, „orientalische Verwöhnung“ und „Schweizer Perfektion“:
White privilege und Wissensbestände von Lehrpersonen zu Familien
im Schweizer Kindergarten

Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger

37

Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung – Wenn die
Frühförderung über migrantisierte Kinder entscheidet

Donja Amirpur und Oksana Schulz

54

II. Verhältnisbestimmungen im schulischen Feld

71

„Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“:
Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen

Ellen Kollender

72

„Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“
Diskursive Wissensordnungen zu „Eltern mit Migrationshintergrund“

Anja Steinbach

91

Elternengagement an einer Berlin-Neuköllner Grundschule
im Spannungsfeld rassistischer und klassistischer Machtverhältnisse

Isabel Dean

109

„Demonstrative Verweigerung“ – die Rekonstruktion der Elternsicht
auf konfliktreiche Interaktionsgeschichten in der Schule

Sabrina Künzle

129

„Ich seh's so, dass wir erst ankommen hier“: Die Bedeutung von
Bildungsinstitutionen in transnationalen Familienbiographien

Anna Schnitzer

146

Auf unwegsamem Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othering und Schule <i>Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler, Wiebke Scharathow</i>	163
III. Verhältnisbestimmungen in über Schule hinausgehenden, teils sozialpädagogischen Feldern	181
Aufwachsen in der stationären Erziehungshilfe – Eltern- und Familienkonstruktionen* zwischen Ent-Normalisierung und Normalisierung <i>Katharina Mangold und Angela Rein</i>	182
Unterschiedlich verschieden. Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ* Eltern und deren Kindern <i>Maria Anzengruber, Christine Riegel, Pia Schubert</i>	201
Eltern in pädagogischen Settings: Lebensentwürfe, fachliche Deutungen und normative Zugriffe <i>Simone Brauchli</i>	221
Wissensproduktion und Demokratie in pädagogischen Institutionen. Eine Zeitdiagnose aus der Perspektive intersektionaler queer-trans*feministischer Familienforschung <i>Yv E. Nay</i>	237
Zu den Autor*innen	256

Einleitende Gedanken zum Verhältnis von Familien und pädagogischen Institutionen

Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex,
Bruno Leutwyler und Wiebke Scharathow

Die Gesellschaft ist von vielfältigen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen durchzogen. Insbesondere vor dem Hintergrund einer aktivierenden Responsibilisierung von Eltern (vgl. Betz/Bischoff/Kayser 2017; Jergus 2018, 2019; Kollender 2020; Oelkers 2015) im Kontext von sozialinvestiven Perspektiven auf Kinder und Kindheiten (vgl. Betz/Bischoff 2018; Vincent/Maxwell 2016, S. 274) wird die Involviertheit von Familien und pädagogischen Institutionen in diese Verhältnisse deutlich. In pädagogischen Institutionen manifestieren sich diese Macht- und Ungleichheitsverhältnisse besonders dann, wenn es sich um Familien und Eltern handelt, die von einer hegemonial vorausgesetzten Normalität abweichend positioniert werden. Solche Normalitätsvorstellungen bilden eine Grundlage für das Funktionieren pädagogischer Institutionen (vgl. Fegter et al. 2015, S. 5; Gomolla 2009, S. 29 ff.; Killus/Paseka 2016, S. 166; Oelkers 2012, S. 139) und unterliegen den „rassialisierten, heteronormativen, mittelstandsorientierten Bedeutungs- und Differenzordnungen westlich-kapitalistischer Verhältnisse“ (Chamakalayil/Riegel/Yildiz 2018, S. 58). So zeigen sich diese Vorstellungen beispielsweise als hegemoniales Bild einer ‚Normalfamilie‘, die „als bürgerlich, weiß, heterosexuell, cisgeschlechtlich, monogam, sesshaft, gesund und leistungsfähig konzeptualisiert und z. T. naturalisiert wird“ (Fitz-Klausner/Schondelmayer/Riegel 2021, S. 7). Eltern und Familien, die diese Norm nicht erfüllen (können), wird häufig auch eine geringere ‚Passung‘ hinsichtlich pädagogisch-professioneller Erwartungen zugeschrieben (vgl. Busse/Helsper 2008; Xyländer 2011): Sie werden in erziehungswissenschaftlichen Studien, pädagogischen Fachdiskursen und Praktiken immer wieder als ‚schwererreichbar‘, ‚Krisen-‘, ‚Problem-‘ oder ‚Risikofamilien‘ markiert (vgl. kritisch Bauer et al. 2015, S. 28; Betz et al. 2017, S. 70, 91 ff.; Fegter et al. 2015, S. 4; Gomolla 2011, S. 449 f.; Kollender 2020, S. 268 ff.). Dies wird begleitet durch die verbesondernden und problematisierenden Adressierungen auf der einen Seite und die De-Thematisierung spezifischer Elternschaften und familialer Anliegen auf der anderen (vgl. Andresen 2018; Chamakalayil et al. 2021; Ivanova-Chessex 2020; Kollender 2020; Krüger-Potratz 2013; Riegel 2017; Sieber Egger/Unterweger 2019). Die nie neutralen Kategorien (etwa ‚Migrationshintergrund‘, ‚sozial benachteiligt‘, ‚bildungsfern‘, ‚Regenbogeneltern‘) tragen zur sozialen Erzeugung von problematisierbaren Elternschaften und Familialitäten bei. Die

Alterität wird dabei als natürlich gegeben und in pädagogische Institutionen ‚mitgebracht‘ angenommen, während selbstverständlich und legitim erscheinende Kategorien ihre Machtförmigkeit als Erklärungen für (schlechtere) schulische Leistungen der Kinder oder/und – darüber vermittelt – für (defizitäre) erzieherische Leistungen der Eltern entfalten (vgl. Betz et al. 2017, S. 112f.; Wiezorek/Pardo-Puhmann 2013, S. 197). Unter diesen Bedingungen werden potenziell veränderbare Eltern und Familien besonders verletzlich (vgl. Brauchli/Rieker 2017). Im Kontext pädagogischer Institutionen stehen sie häufig unter Beobachtung (vgl. Westphal/Motzek-Öz/Otyakmaz 2017) und geraten einerseits in eine Notwendigkeit, sich im Sinne des *displaying family* (vgl. Finch 2007) zur hegemonialen Norm ‚guter Elternschaft‘ spezifisch zu verhalten (vgl. Bauer et al. 2015, S. 30; Kollender 2020, S. 45). Andererseits bewegen sich entlang dieser Norm verletzte Eltern in einem Kontext der pädagogisch-regulierenden ‚Optimierungs- und Normalisierungseingriffe‘ (vgl. Bauer et al. 2015; Betz et al. 2017; Fegter et al. 2015; Gomolla 2009; Kollender 2020; Kuhn 2018), die auf eine Verbesserung des ‚Passungsverhältnisses‘ mit pädagogischen Institutionen und einen Ausgleich einer (vermeintlich defizitären) Erziehungsfähigkeit durch die ‚Elternbildung‘ (vgl. Knoll 2020; 2018) ausgerichtet sind.

In Zadie Smiths Roman „Swing Time“ (Smith 2017) beschreibt die Protagonistin aus ihrer Perspektive, wie sich die Beziehung zwischen der Schule und „den Müttern“, die sie und ihre Freundin als Schülerinnen „kannten“, gestaltete. Pointiert bringt Zadie Smith in der nachfolgenden Passage Aspekte eines Verhältnisses zum Ausdruck, das auch den deutschsprachigen Fachdiskurs seit geraumer Zeit beschäftigt: Ein potenziell spannungsvolles Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Institution, in diesem Fall der Institution Schule:

„Unter den Müttern, die wir kannten, herrschte eine gewisse Gleichgültigkeit, zumindest wirkte es auf Außenstehende wie Gleichgültigkeit, doch wir hatten einen anderen Namen dafür. Für die Lehrer in der Schule sah es sicherlich so aus, als wäre das Interesse nicht groß genug, um zum Elternabend zu kommen, wo die Lehrer Tisch an Tisch saßen, Löcher in die Luft starrten und geduldig auf die Mütter warteten, die sich nicht blicken ließen. Und ich kann durchaus nachvollziehen, dass unsere Mütter eher gleichgültig wirkten, wenn sie von einem Lehrer über schlechtes Benehmen auf dem Schulhof unterrichtet wurden und dann, anstatt das Kind zurecht zu weisen, die betreffende Lehrperson anbrüllten. Doch wir verstanden unsere Mütter ein bisschen besser. Wir wussten, dass sie zu ihrer Zeit genau so viel Angst vor der Schule gehabt hatten wie wir jetzt, die willkürlichen Regeln fürchteten und sich von allem erniedrigt fühlten: den neuen Uniformen, die sie sich nicht leisten konnten, der verblüffend hartnäckigen Forderung nach Stille, den ständigen Kritteleien an dem Patois oder Cockney, das sie von Haus aus sprachen, dem Gefühl, sowieso nichts richtig machen zu können. Die tief sitzende Befürchtung, ‚geschimpft zu kriegen‘ für das, was sie waren, für das, was sie getan oder nicht getan hatten, und jetzt auch noch für die Taten ihrer

Kinder – diese Angst würden unsere Mütter, die vielfach selbst fast noch Kinder waren, nicht los. Deshalb klang ‚Elternabend‘ für sie auch sehr nach ‚Nachsitzen‘. Die Schule blieb ein Ort potenzieller Erniedrigung. Mit dem Unterschied, dass sie inzwischen erwachsen waren und keiner sie mehr zwingen konnte hinzugehen“ (2017, S. 61 f.).

Es sind bestimmte Eltern, um die es hier geht, von denen die Protagonistin berichtet. Weiblich markierte Eltern, Mütter, die über wenig Geld verfügen, eine von der Normsprache abweichende Erstsprache sprechen, die die Erfahrung machen, den geltenden Normen offenbar nicht zu genügen und als ‚Andere‘ konstruiert und positioniert zu werden. An eben dieser Eltern-Kategorie zeigt auch der öffentliche Diskurs zu ‚Bildungserfolg‘ seit geraumer Zeit vermehrt Interesse. Forschungen befassen sich in diesem Zusammenhang mit der Relevanz der Einbindung von Eltern, die dieser Kategorie zugeordnet werden, in das Bildungsgeschehen. Dennoch ist die Perspektive, die bei Smith auf die Beziehung zwischen diesen Müttern und der Schule eingenommen wird, in dominierenden Diskursen keineswegs alltäglich und selbstverständlich: Statt einer Problematisierung einer im öffentlichen Diskurs häufig als ‚schwererreichbar‘ benannten Elterngruppe, wird der Blick auf das ‚Andere‘ aus der Perspektive der Mütter gerichtet. Diese Perspektive wird im Roman von den Töchtern ‚übersetzt‘, die im intergenerationalen Verhältnis als Schnittstelle zwischen Müttern und Schule fungieren und die ihre „Mütter ein bisschen besser [verstanden]“ als die Institution Schule und ihre Repräsentant*innen. Von diesem Standpunkt aus wird die normalisierte und normalisierende Bildungsinstitution Schule als das machtvolle ‚Andere‘ hervorgebracht, das sich an den Lebenswelten, Erfahrungen und Biographien der Mütter uninteressiert zeigt, ihnen nicht gerecht wird sowie die eigenen Normalitäten und Machtpositionen unangetastet lässt. Zadie Smith lässt hier von ihrer Protagonistin Verschiebungen vornehmen, die dominante Selbstverständlichkeiten und Perspektiven hinterfragen und setzt an ihre Stelle andere Selbstverständlichkeiten und Herausforderungen als jene, die in herrschenden Diskursen gemeinhin in den Blick geraten. Damit werden Stimmen, Perspektiven und Positionen sicht- und hörbar, die vor dem Hintergrund machtvoller Ungleichheitsverhältnisse häufig ausgeklammert bleiben. Das Verhältnis von Eltern bzw. Familien und Bildungsinstitutionen wird als vielschichtig, komplex, widersprüchlich und machtvoll erkennbar. Gleichgültigkeit, Desinteresse oder ‚Schwererreichbarkeit‘ sowie mangelnde Erziehungskompetenz, die es gerechtfertigt erscheinen lässt, „geschimpft zu werden“, werden nunmehr als einseitige und unzulängliche Betrachtungen und Hypothesen, verändernde Zuschreibungen und abwertende, ausgrenzende und erniedrigende Markierungen deutlich. Sie de-thematisieren komplexe Macht- und Dominanzverhältnisse zwischen Subjekten und Bildungsinstitutionen, verschleiern Unzulänglichkeiten der Institutionen, klammern biographische und transgenerationale Erfahrungen mit machtvollen Institutionen aus und nehmen einseitige Responsibilisierungen vor.

Die eingenommene Perspektive und analytische Einordnung der Töchter so konstruierter Mütter demaskiert die pädagogische Institution Schule hingegen als einen machtvollen und risikoreichen Ort, an dem neben Bildung auch Rassismus, Linguizismus und Klassismus regelmäßig stattfinden und thematisiert pädagogische Institutionen entsprechend nicht nur als Bildungsorte, sondern eben auch als „Ort[e] potenzieller Erniedrigung“. Deutlich wird dabei aber auch, dass die Mütter, von denen hier die Rede ist, mit der Institution und der Angst vor Erniedrigung sowie der „tiefsitzenden Befürchtung“ aus machtvoller Position heraus für ihr Tun und Sein als Subjekte und als Mütter abgewertet und verurteilt zu werden, umgehen: Sie entscheiden sich dafür, sich einer solchen potenziell erniedrigenden Situation (wenn möglich) nicht auszusetzen. Oder sie verschaffen ihren Emotionen anders Gehör – zu weilen, in dem sie ‚brüllen‘. Damit skizziert Smith die in der institutionellen Perspektive als passiv, desinteressiert und unzulänglich konstruierten Eltern als handlungsfähige Subjekte. Deren Umgang mit der Bildungsinstitution und Verletzungsrisiken skizziert sie als subjektiv sinnvoll begründeten Akt aktiver Entscheidung und markiert damit das Verhältnis der Subjekte zur Bildungsinstitution als ein spannungsvolles und affektiv-emotionales. Unhinterfragt bleibt das Geschlechterverhältnis, das in der selbstverständlichen Anrufung der Mütter als fürsorgezuständige Frauen, die an Elternabenden teilnehmen, sich in das Schulgeschehen involvieren und damit für den Bildungserfolg ihrer Kinder engagieren, nicht irritiert wird.

Perspektive und Anliegen des Sammelbandes

„In a nutshell“ verbinden sich in dem oben angeführten Zitat von Smith Themen und Aspekte, die das Verhältnis von Familien, Eltern und pädagogischen Institutionen mitstrukturieren und auch im vorliegenden Band von Relevanz sind. Dabei wird bei Smith eine Perspektivierung auf Facetten dieses Verhältnisses vorgenommen, die es ermöglicht, jene Aspekte sichtbar zu machen, die in dominanten Diskursen in Öffentlichkeit und Fachdebatte oftmals de-thematisiert bleiben. Dies ist auch Anspruch des vorliegenden Bandes, der sich in machtsensiblen und diskriminierungskritischen Perspektiven Verhältnissen zwischen Eltern bzw. Familien und pädagogischen Institutionen mit dem Anliegen widmet, insbesondere solche Facetten und Zusammenhänge dieses Verhältnisses aufzudecken und sichtbar zu machen, die vor dem Hintergrund dominanter Normalitäten und Selbstverständlichkeiten häufig ausgeblendet bleiben.

Dieser Perspektivierung zufolge ist der Blick des Bandes auf Familien und das Familiäre ein doppelter: Im Fokus stehen einerseits hegemoniale Diskurse um Familie und Elternschaft (vgl. Bauer et al. 2015; Bischoff/Betz 2015; Fegter et al. 2015; Gomolla/Kollender 2019) und andererseits Subjektpositionen und Positionierungsbewegungen mit Bezug zu diesen Diskursen, die in

vielfältigen Praktiken als familial-elterliche Zusammenhänge hervorgebracht (vgl. Daly 2017; Finch 2007; Jurczyk 2014; Lenz 2016; Morgan 2011) und im Kontext pädagogischer Institutionen relationiert und bezogen auf hegemoniale Setzungen ausgehandelt werden. Als Familie wird in diesem Sinne ganz allgemein das „gegenseitig aufeinander bezogene Miteinander“ bezeichnet, „wobei mindestens eine Person der älteren Generation zu mindestens einer Person der jüngeren Generation in einer Elternfunktion steht“ (Oelkers 2012, S. 136). Innerhalb dieses generationalen Verhältnisses werden Eltern als vielfältige Subjektpositionen und Praktiken innerhalb dieses als Familie benannten Zusammenhangs markiert, dezidiert auch Formen von Elternschaften eingeschlossen, die das Bild einer bürgerlichen Kleinfamilie, in der ein (verheiratetes) heterosexuelles Elternpaar mit seinen leiblichen Kindern in einem Haushalt lebt (vgl. Hill Collins 1998, S. 62; Oelkers 2012, S. 142 f.), irritieren.

Das Interesse gilt den Familien in Relation zu pädagogischen Institutionen, weil sich – so die Annahme – insbesondere in pädagogischen Institutionen spezifische Lagerungen von Machtverhältnissen manifestieren und für Familien erfahrbar werden. In pädagogischen Handlungsfeldern konstituieren sich die Positionen als ‚Eltern‘ und ‚pädagogische Akteur*innen‘ „durch divergierende Bezugnahmen auf das Kind bzw. die Kinder wechselseitig“, sie erkennen sich „im Lichte ihrer jeweiligen Pädagogizität“ und handeln „das *pädagogisch Angemessene*“ aus (Jergus 2017, S. 219, 223, Herv.i.O.; vgl. auch Thon 2021 in diesem Band). Das Pädagogische autorisiert sich und bringt sich demzufolge erst in Abgrenzung zum Familialen hervor, und zwar – trotz einer normativ deklarierten Partnerschaft – über asymmetrisch geordnete, konkurrierende Beziehungen von Professionalität und Familialität (vgl. Bischoff/Betz 2018; Busse/Helsper 2008; Jergus 2017; Kesselhut 2015). Diese Asymmetrien verschärfen sich bzw. erhalten spezifische Akzentuierungen besonders dann, wenn es sich um Eltern und Familien handelt, die bezogen auf hegemoniale Normalitäten als potenziell veränderbar gelesen werden können. Hier überlagern sich gesellschaftlich wirksame Machtverhältnisse und pädagogisch bedeutsame Spannungsfelder.

Der vorliegende Band möchte sich dem komplexen Verhältnis zwischen Familien und pädagogischen Institutionen in einer Weise nähern, welche die machtvollen Prozesse, die dieses Verhältnis strukturieren, greifbar werden lässt. Dabei geht es zum einen darum, den Wirkweisen gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in pädagogischen Institutionen nachzugehen und zu analysieren, wie kapitalistisch regulierte Macht- und Differenzordnungen in Beziehungen zwischen Familien, Eltern und pädagogischen Institutionen wirksam werden und wie Professionelle in diesen strukturellen Rahmen involviert sind und sich zu ihm verhalten. Zum anderen verfolgt der Band das Anliegen, die Perspektiven und Möglichkeitsräume von Familien und Eltern genauer in den Blick zu nehmen, deren Stimmen und soziale Positionen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen sowie institutionalisierten Routinen potenziell ausgeblendet

und überhört werden. Es geht damit um Rekonstruktionen eines Spannungsfeldes zwischen familialer bzw. elterlicher Handlungsfähigkeit und dem machtvollen Geordnet-Sein dieses Handelns. Dazu stellen die im vorliegenden Band versammelten Autor*innen Ergebnisse qualitativer empirischer Untersuchungen vor, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse Eltern und Fachkräfte als handlungsfähige Akteur*innen betrachten, deren Handeln durch diese Verhältnisse und institutionelle Logiken sowohl in spezifischer Weise vorstrukturiert ist als auch von Akteur*innen selbst mitgestaltet wird.

Zum Aufbau des Bandes

Den Beiträgen in diesem Band liegt die sie verbindende Frage zu Grunde, in welche Verhältnisse sich Institutionen und Fachkräfte von Bildung, Beratung und Erziehung sowie Eltern und Familien, welche die Erfahrung machen in alltäglichen, institutionellen und wissenschaftlichen Diskursbeiträgen von jenen Zuschreibungen belangt zu werden, wie Smith sie von ihrer Protagonistin thematisieren lässt, im Kontext von Macht und Ungleichheit durchzogenen Strukturen und Beziehungen setzen und gesetzt werden.

Dieses Zusammenspiel von Sich-ins-Verhältnis-Setzen und Ins-Verhältnis-Gesetzt-Werden wird zunächst *im frühpädagogischen und Kindergartenfeld* ausgelotet: Angesichts eines weitreichenden Konsenses, demzufolge das Verhältnis zwischen Eltern und Kindertagesstätte als ‚Zusammenarbeit auf Augenhöhe‘ zu gestalten sei und der zugleich aus Forschungen hervorgehenden Erkenntnis, dass die Praxis diesem Anspruch kaum gerecht wird, argumentiert *Christine Thon* in ihrem Beitrag, dass Gründe für Letzteres in den diskursiven Verhandlungen des Verhältnisses von Familie und Kindertagesstätte zu finden sind. Thon rekonstruiert in hegemonietheoretischer Perspektive, wie relevante Akteur*innen Zuständigkeiten für frühkindliche Bildung verhandeln und arbeitet heraus, dass Familie oftmals eben nicht als Partnerin, sondern, im Gegenteil, als das Andere, das konstitutive Außen des hegemonialisierten Bildungsortes Kita fungiert. Auf der Grundlage eines ethnographischen Forschungsprojektes in Schweizer Kindergärten rekonstruieren *Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger* institutionalisierte Wissensbestände zu Kindern und Familien und analysieren, wie sich die Hervorbringung dieses Wissens durch die Mechanismen des *doing difference* unter dem hegemonialen Regime des *white privilege* vollzieht. In ihren Analysen zeichnen sie nach, wie Whiteness zu einem nicht-thematisierten symbolischen Zentrum des Deutens und Sinngebens im Kindergartenalltag wird und welche Konsequenzen diese Zentrierung für als ‚Andere‘ identifizierte Familien entfaltet. *Donja Amirpur und Oksana Schulz* nehmen in ihrem Beitrag institutionalisierte Mechanismen der Benachteiligung in der Frühförderung in den Blick. Sie beschäftigen sich insbesondere mit den sprachdiagnostischen Verfahren und deren

Folgen für mehrsprachige Kinder und ihre Eltern. Im Mittelpunkt der Analysen sind Entscheidungsprozesse von Akteur*innen der Frühförderung, bei denen migrantisierte Kinder im Rahmen der Diagnostik als sonderpädagogisch förderbedürftig markiert werden und dabei kulturalisierendes und rassialisiertes Wissen über Familien wirksam wird.

Im schulpädagogischen Kontext konstatiert *Ellen Kollender*, dass Eltern vermehrt als für den Schulerfolg ihrer Kinder verantwortliche Subjekte adressiert werden, von denen erwartet wird, dass sie sich ungeachtet ihrer Möglichkeiten in Schule und für Bildung engagieren. Unter Rückgriff auf das Konzept der Subjektivation nach Butler, arbeitet *Ellen Kollender* heraus, wie Eltern, die in migrationsgesellschaftlichen Diskursen als ‚Andere‘ positioniert werden, sich zu solchen Erwartungen in Diskursen um ‚gute Elternschaft‘ im Kontext von rassistischen Zuschreibungen, neoliberalen Aktivierungsdruck und Responsibilisierungen verhalten. Sie plädiert in ihrem Beitrag für eine diskriminierungssensible Schulentwicklung, in deren Mittelpunkt nicht die Aktivierung elterlicher Verantwortlichkeit stehen darf. Vor dem Hintergrund diskursiver Ordnungen, in denen Eltern als ‚Migrationsandere‘ hervorgebracht und positioniert werden, sowie damit einhergehender Anschläge für Diskriminierung, geht *Anja Steinbach* in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern und mit welchen Konsequenzen solche auch in Schule legitimiert verfügbar sind. Dazu rekonstruiert sie Sprechweisen von Grundschullehrkräften anhand von Interviewmaterial zum Thema Elternengagement und kommt zum Schluss, dass diese auf ein institutionalisiertes Verständnis von Elternengagement verweisen, welches dazu tendiert, statt Verantwortung für Elternpartizipation zu übernehmen, schulische Anpassungserwartungen zu formulieren. *Isabel Dean* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Eingebundenheit elterlichen Engagements und elterlicher Aktivierung in schulische Logiken sowie rassistische und neoliberale Strukturen und fragt anhand eines empirischen Beispiels danach, wie Elterngruppen und Schule in diesen Machtverhältnissen versuchen, divergierende Interessen und Ansprüche zu verfolgen und auszuhandeln. Sie kommt zum Schluss, dass Schule nicht umhinkommt, Machtverhältnisse in den Blick zunehmen, sofern sie unterschiedliche Formen von Elternbeteiligung und damit verbundene Bedarfe anerkennen und einbeziehen möchte. Vor dem Hintergrund ungleicher Stigmatisierbarkeit von verschiedenen Elternschaftskonstellationen im Kontext pädagogischer Institutionen analysiert *Sabrina Künzle* elterliche Erzählungen von konfliktreichen Interaktionen mit Schulkteur*innen ihrer Kinder. Anhand zweier Fallrekonstruktionen zeichnet sie die Praktik der demonstrativen Verweigerung als eine institutionalisierte Praktik nach, die es der Schule möglich macht, ihre Deutungshoheit auch in kritischen Situationen zu bewahren und sich elterlicher Kritik zu entziehen. Die Stigmatisierbarkeit spielt in diesen verweigerten Aushandlungsprozessen eine bedeutende Rolle. *Anna Schnitzer* stellt in ihrem Beitrag transnationale Familienbiographien unterschiedlich positionierter Familien in den Prozessen des Ankommens in einem

neuen Lebenskontext in den Mittelpunkt. Sie geht diesbezüglich der Frage der Bedeutung von Bildungsinstitutionen nach und zeigt auf, wie die Familien in ihren alltäglichen Herausforderungen je nach strukturell und rechtlich geprägten Lebenssituationen, unterschiedliche Gestaltungschancen haben. Eingebettet in migrationsgesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse werden Komplexitäten insbesondere durch die Betrachtung auf der Ebene der Familie deutlich. *Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex, Bruno Leutwyler und Wiebke Scharathow* bündeln Fallrekonstruktionen von biographischen Interviews mit Müttern und Vätern und zeigen auf, welche Handlungswege Eltern für sich erschliessen, wenn sie den individualisiert responsabilisierenden Ansprüchen im Bildungsbereich gerecht werden wollen und ihre Handlungsmöglichkeiten von komplex verschränkten gesellschaftlichen Machtverhältnissen durchzogen sind. Ihr Umgang mit Othering und Ausschlüssen in Bildungsinstitutionen ist biographisch verstehbar, mit Ambivalenzen verbunden und oszilliert zwischen dem Ausnutzen der Machtverhältnisse und dem Sich-Verlassen auf die Bildungsinstitutionen.

Mit auch über Schule hinausgehenden Bezügen, teils sozialpädagogisch verortet, analysieren die nachfolgenden Beiträge das Spannungsverhältnis des Positionierens und des Positioniert-Werdens im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse. *Angela Rein und Katharina Mangold* analysieren die Bedeutung von gesellschaftlich normativ aufgeladenen Familienkonstruktionen für Care Leaver*innen und rekonstruieren anhand biographischer Interviews mit jungen Erwachsenen, die in der stationären Erziehungshilfe aufgewachsen sind und diese verlassen haben, wie sie um die Familialität ringen und sich zu normativen Konstruktionen von Familie (selbst-)normalisierend verhalten. Auf dieser Grundlage wird für die Vielfältigkeit der Vorstellungen von Familialitäten in pädagogischen Institutionen und eine Ermöglichung eines vielfältigen *displaying family* plädiert. *Maria Anzengruber, Christine Riegel und Pia Schubert* setzen sich in ihrem Beitrag mit Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ* Eltern und deren Kindern auseinander. Familienkonstellationen, die als abweichend von einer hegemonialen Norm gesehen und markiert werden, sind durch ihre unterschiedliche Positionierung innerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse unterschiedlich von Diskriminierung und Othering betroffen. Dies zeigt sich auch in pädagogischen Räumen. Mit einer intersektionalen Analyseperspektive gehen die Autor*innen der Frage nach, inwiefern eine solche Perspektive dazu beitragen kann, das Zusammenspiel von Diskriminierung, Ignoranz und Othering in den Erfahrungen der Familien sichtbar zu machen. Adressierungen von Eltern in pädagogischen Settings stehen im Mittelpunkt des Beitrags von *Simone Brauchli*. Sie zeigt am Beispiel der Sozialpädagogischen Familienbegleitung auf, wie Erziehungs- und Elternschaftsentwürfe vor dem Hintergrund fachlicher Überzeugungen und Deutungen in sehr unterschiedlichen Dynamiken zwischen Fachkräften und Eltern verhandelt werden. Die von ihr analysierten unterschiedlichen Settings der schulische Standortgespräche und der sozialpädagogischen Hausbesuche

wirken sich mit ihren je spezifischen Normen und Normalitäten auf mögliche Spielräume, aber auch geforderte Anpassungsleistungen von Eltern aus. *YvE. Nay* stellt LGBT*Q Menschen mit ihren Kindern in den Mittelpunkt des Beitrags. In der Nachzeichnung von Debatten um Adoptionsrechte für LGBT*Q Eltern und der Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare in der Schweiz wird ein gesellschaftspolitischer Kontext beschrieben, vor dessen Hintergrund sich Familien politisch engagieren – so auch im Kontext von Bildungsinstitutionen, wo Nay angesichts von Erfahrungen von Ein- und Ausschlüssen ein Einbringen von sexuell und geschlechtlich marginalisierten Personen als proaktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen nachzeichnet.

Wir danken den Autor*innen für die anregenden Beiträge, spannenden Diskussionen und bereichernden Perspektiven – und ihr Engagement für ein Gelingen des Sammelbands in herausfordernden pandemischen Zeiten.

Dieser Band wurde im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projektes „Eltern und pädagogische Institutionen: Macht- und gleichheitskritische Perspektiven“ (Projektnummer: 175816) realisiert.

Literatur

- Andresen, Sabine (2018): Fürsorge, Erziehung und Bildung im prekären Alltag. Familien in Armutslagen und ihre Herausforderungen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–205.
- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Sting, Stephan/Ummel, Hannes/Wiezorek, Christine (2015): Familienbilder und Bilder ‚guter‘ Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität. In: *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Sonderheft 12, S. 16–28.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2018): Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In Lange, Andreas/Reiter, Herwig/Schutter, Sabina/Steiner, Christine (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 49–65.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Kayser, Laura B. (2017): Unequal Parents' Perspectives on Education. An Empirical Investigation of the Symbolic Power of Political Models of Good Parenthood in Germany. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.): *Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective*. Opladen: Barbara Budrich, S. 99–118.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2015): „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“: Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: VS, S. 263–282.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2018): Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. *Internationale Forschungsperspektiven auf ein komplexes Verhältnis*. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer, S. 25–46.

- Brauchli, Simone/Rieker, Peter (2017): Verletzbarere Elternschaft: Gefährdungen einer Lebensform. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37(2), S. 116–122.
- Busse, Susann/Helsper, Werner (2008): Schule und Familie. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 469–494.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2021): Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 184–198.
- Chamakalayil, Lalitha/Riegel, Christine/Yildiz, Safiye (2018): Bildung und (Erwerbs-)Arbeit in der Migrationsgesellschaft – widersprüchliche Voraussetzungen für Familien mit Migrationsgeschichte. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yildiz, Erol (Hrsg.): *LebensWegeStrategien: Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 52–71.
- Daly, Mary (2017): Parenting: Critical Insights from a Sociological Perspective. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.). *Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective*. Opladen: Barbara Budrich, S. 41–56.
- Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Marina (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. In: *Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik Sonderheft 12*, S. 3–11.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. *Sociology* 41(1), S. 65–81.
- Fitz-Klausner, Sebastian/Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine (2021): Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse*. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–23.
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–49.
- Gomolla, Mechtild (2011): Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): *Handbuch Migration und Familie: Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 446–457.
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuerhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4(1–2), S. 28–41.
- Hill Collins, Patricia (1998): It's All in the Family: Intersections of Gender, Race, and Nation. In: *Hypatia* 13(3), S. 62–82.
- Ivanova-Chessex, Oxana (2020): Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Schule im Kontext hegemonialer Normen und Ungleichverhältnisse: Stand und Perspektiven der Forschung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 40(2), S. 172–187.
- Jergus, Kerstin (2019): Eltern als Bildungsakteure und die Familie als Bildungsort. Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Familie und Bildung. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Abseits: Erste Annäherungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 31–47.
- Jergus, Kerstin (2017): Die Pädagogik der Eltern und die Pädagogik der Erzieherinnen. Zur Positionierung von Eltern im Rahmen frühpädagogischer Settings. In: Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst: Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden: Springer, S. 201–230.
- Jergus, Kerstin (2018): Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 121–140.
- Jergus, Kerstin (2019): Eltern als Bildungsakteure und die Familie als Bildungsort. Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Familie und Bildung. In: Schweder, Marcel (Hrsg.): *Bildung und Erziehung im Abseits: Erste Annäherungen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 31–47.
- Jurczyk, Karin (2014): Doing Family – der Practical Turn der Familienwissenschaften. In: Steinbach, Anja/Hennig, Marina/Arránz Becker, Oliver (Hrsg.): *Familie im Fokus der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 117–138.
- Kesselhut, Kaja (2015): Machtvolle Monologe. ‚Elterngespräche‘ als Herstellungsorte von Differenz. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.

- Killus, Dagmar/Paseka, Angelika (2016): Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 6(2), S. 151–168.
- Knoll, Alex (2018): Eltern und Schule. Zur diskursiven Produktion des Verhältnisses zweier erziehender und bildender Institutionen. In Brosziewski, Achim/Knoll, Alex/Maeder, Christoph (Hrsg.): Kinder – Schule – Staat: Der Schweizer Schuldiskurs 2006 bis 2010. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–202.
- Knoll, Alex (2020): ‚Ihr geht?‘ Zur Adressierung von Eltern und der Fragilität der Teilnahme in der Elternbildung. ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 40(4), S. 280–295.
- Kollender, Ellen (2020): Eltern–Schule–Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung. In Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage: Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–37.
- Kuhn, Melanie (2018): Zwischen Einschluss und Ausschluss: Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer, S. 75–91.
- Lenz, Karl (2016): Familie. In: Schröer, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 166–202.
- Morgan, David H.G. (2011): Locating ‚Family Practices‘. In: Sociological Research Online 16(4), S. 174–182.
- Oelkers, Nina (2012): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie: Herausforderungen für die Kinder und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter + Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Springer, S. 135–154.
- Oelkers, Nina (2015): Aktivierung von Elternverantwortung: Zur Aufgabenwahrnehmung in Jugendämtern nach dem neuen Kindschaftsrecht. Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2017): Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering. In Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen: Barbara Budrich, S. 69–94.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2019): ‚Jetzt gilt’s richtig ernst‘ – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer, S. 153–174.
- Smith, Zadie (2017): Swing Time. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Vincent, Carol/Maxwell, Claire (2016): Parenting Priorities and Pressures: Furthering Understanding of ‚Concerted Cultivation‘. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 37(2), S. 269–281.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Otyakmaz, Berrin Özlem (2017): Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37(2), S. 142–157.
- Wiezorek, Christine/Pardo-Puhmann, Margaret (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsunfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu „PISA“. Wiesbaden: Springer VS, S. 197–214.
- Xyländer, Margret (2011): ‚Ko-Produktion‘ oder ‚Irritation‘? Passungsverhältnisse von Familie und Schule. In: Lange, Andreas/Xyländer, Margret (Hrsg.): Bildungswelt Familie: Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven. Weinheim, München: Juventa, S. 95–117.

I. Verhältnisbestimmungen im fröhpädagogischen und Kindergartenfeld

Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und Familie als ihr konstitutives Außen

Christine Thon

Spätestens seit Anfang der 2000er Jahre erfährt die Kindertagesstätte in der Bundesrepublik Deutschland eine gesteigerte politische Aufmerksamkeit, die sich auch in konkreten Maßnahmen einer intensivierten Steuerung niederschlägt. Dazu gehören die Einführung von Bildungsplänen für den Elementarbereich durch die Bundesländer ab 2004 und das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) von 2005. Nicht nur aus bildungspolitischen Erwägungen heraus – v. a. im Zuge der Reformdebatten nach PISA – sondern auch vor dem Hintergrund sozial-, familien- und arbeitsmarktpolitischer Motive werden in der Kindertagesstätte Ansatzpunkte für die pädagogische Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen gesucht (vgl. Thon/Mai 2017, S. 261 f.). So scheint die Suche nach Lösungen für Fragen von Geschlechtergleichheit oder von Problematiken der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ebenso in die Kita zu führen wie Prognosen eines Fachkräftemangels aufgrund der demographischen Entwicklung (vgl. Cloos/Karner 2010; Lange 2010).

Entsprechende Debatten unterschiedlicher Provenienz haben schnell zu einem offenbar sehr tragfähigen Konsens geführt: Die Kindertagesstätte soll eine Neuausrichtung erfahren und zum Bildungsort werden. Diese und ähnliche Formeln sind nicht nur der Tenor der Bildungspläne der Bundesländer und entsprechender Projekte und Programme. Wie Viernickel et al. (2013, S. 85 f.) zeigen, ist der Diskurs der Kita als Bildungsort bis in die einzelnen Einrichtungen hinein für die Beteiligten von enormer Präsenz.

Im Zuge dieser Neuausrichtung der Kindertagesstätte wird auch das Verhältnis zwischen Kindertagesstätte und Familie neu justiert. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit v. a. auf ein zu veränderndes Verhältnis zwischen Fachkräften und Eltern. Dieses ist sowohl Gegenstand der für die Kindertagesbetreuung relevanten Gesetzesgrundlagen auf Bundes- und Länderebene – so sieht das SGB eine Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern vor (SGB VIII § 22a (1)) – als auch der Bildungspläne der Bundesländer (vgl. Betz et al. 2017, S. 55 ff.). Eine verbreitete Formel für die Gestaltung dieser Zusammenarbeit ist die der „(Bildungs- und) Erziehungspartnerschaft“¹, die häufig auch als eine Kooperation von

1 Sowohl die Termini „Erziehungspartnerschaft“ als auch „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ sind gebräuchlich, im Folgenden soll jedoch der Kürze halber nur der weiter verbreitete Begriff der „Erziehungspartnerschaft“ gebraucht werden.

Fachkräften und Eltern ‚auf Augenhöhe‘ beschrieben wird. Dabei wird an die Fachkräfte die Aufgabe adressiert, eine Partnerschaft auf Augenhöhe durch eine Anerkennung der Eltern als Expert_innen für ihr Kind herzustellen (vgl. Cloos/Karner 2010, S. 171).

Die Frage, ob und wie dies gelingt, wurde mittlerweile mehrfach und unter verschiedenen Perspektiven zum Gegenstand empirischer Forschungen, die allerdings zeigen, dass sich das Verhältnis von Eltern und Fachkräften nur bedingt als eines beschreiben lässt, das dem Anspruch einer gleichberechtigten Kooperation gerecht wird (1). Über die bisherigen Erklärungsansätze hinaus, die die Gründe dafür vorwiegend in den professionellen Orientierungen der Fachkräfte oder in Passungsverhältnissen zwischen diesen und den Orientierungen der Eltern finden, stellt der folgende Beitrag das beschriebene Phänomen in den Kontext von Diskursen der Kita als Bildungsort und der Bestimmung des Verhältnisses von Familie und Kindertagesstätte, das in ihnen vorgenommen wird. Er analysiert unter einer hegemonietheoretischen Perspektive, die unter (2) kurz vorgestellt wird, in welcher Weise relevante Sprecher_innen Vorstellungen frühkindlicher Bildung und Zuständigkeiten dafür zwischen Kindertagesstätten und Familie verhandeln (3). Dafür wurde anhand von Gruppendiskussionen und Interviews empirisch rekonstruiert, in welches Verhältnis pädagogische Fachkräfte die Kindertagesstätte zur Familie setzen.² Auf dieser Basis wird die These entwickelt, dass in aktuellen Diskursen, die die Kindertagesstätte als einen privilegierten und für die Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme prädestinierten pädagogischen Raum („Bildungsort“) hervorbringen, Familie über weite Strecken als das Andere, wenn nicht sogar das konstitutive Außen der Kita fungiert – was sie entgegen der Programmatiken der „Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe“ als pädagogischen Raum tendenziell delegitimiert. Ein kurzes Fazit (4) versucht eine Einordnung dieser hinzugewonnenen Perspektiven.

1. Stand der Forschung

Im Blick auf die Forschung zum Verhältnis von Kindertagesstätte und Familie bzw. – in der häufig vorgenommenen Engführung – von Fachkräften und Eltern zeigt sich schnell, dass auch die akademische Wissensproduktion in diesem Feld stark mit den bildungspolitischen Diskursen der Etablierung von Kita als Bildungsort verknüpft ist. Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Eltern

2 Die Analysen stammen aus dem Kontext des Projekts „Bildung im Elementarbereich: Positionierungen von Eltern und Fachkräften“. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft 2014-2018 geförderte Projekt wurde an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (Leitung: Margarete Menz, Mitarbeit: Luisa Abdessadok, Marius Mader) und an der Europa-Universität Flensburg (Leitung: Christine Thon, Mitarbeit: Miriam Mai) durchgeführt.

und Fachkräften in Kindertagesstätten haben häufig den Ausbau der Kindertagesstätte zum Bildungsort und die damit verbundenen Programmatiken einer veränderten Zusammenarbeit mit Eltern zum Anlass. Sie zielen dann v. a. darauf zu prüfen, wie der programmatische Anspruch einer Erziehungspartnerschaft eingelöst wird. Aber auch die Bearbeitung des Anliegens einer Reduzierung von Bildungsungleichheit durch eine verstärkte Kooperation mit Eltern wird in der empirischen Forschung auf den Prüfstand gestellt.

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist einer der Gegenstände von Evaluationsstudien zur Implementierung von Bildungsplänen, wie sie in einigen Bundesländern durchgeführt wurden (vgl. Ruppin 2015, S. 57 ff.). Die Analysen beziehen sich zum einen auf Erwartungen der Beteiligten an die Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften in Kitas, zum anderen auf ihre Bewertungen dieser Zusammenarbeit. Hier zeichnen sich weitgehende Korrespondenzen zwischen beiden Seiten und auch eine überwiegende Zufriedenheit von Eltern ab. Allerdings zeigt sich auch, dass die Interpretationen des Bildungsauftrags der Kita und die pädagogischen Vorstellungen von Fachkräften besser mit denen von bildungsprivilegierten Eltern korrespondieren als mit denen weniger gebildeter Eltern (vgl. Honig et al. 2004, S. 28). Neuere Studien zeigen zudem, dass insbesondere die pädagogischen Vorstellungen von Familien mit Migrationsgeschichte von Fachkräften als abweichend oder defizitär beurteilt werden (vgl. Morgan 2016; Otyakmaz/Döge 2015).

Ein weiterer bedeutender Teil der Forschung zum Verhältnis von Eltern und Fachkräften bezieht sich auf die Voraussetzungen für eine gelingende Erziehungspartnerschaft. Hier wird einerseits auf dafür relevante Einstellungen und Haltungen von Fachkräften (vgl. bspw. Göbel-Reinhardt/Lundbeck 2015), andererseits – und theoretisch differenzierter – auf handlungsleitende Orientierungen oder Handlungsmuster auf Seiten von Fachkräften und z. T. Eltern fokussiert. Die von Rabe-Kleberg (2010), Viernickel et al. (2013), Vomhof (2016) und Buse (2017) vorgelegten Typologien zeigen, dass handlungsleitende Orientierungen auf Seiten von Fachkräften und z. T. auf Seiten von Eltern nur in Teilen und bedingt für den Aufbau einer partnerschaftlichen und partizipatorischen Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern förderlich sind. Zudem ist häufig die Passung zwischen den Orientierungen von Fachkräften und Eltern eingeschränkt. Vor allem aber, so arbeiten Viernickel et al. (2010), Vomhof (2016) und Buse (2017) heraus, beinhalten die Orientierungsmuster der Fachkräfte je nach Typus unterschiedliche Vorstellungen des Verhältnisses von Kita und Familie als mehr oder weniger getrennte und unterschiedene und mehr oder weniger aufeinander zu beziehende und interagierende pädagogische „Sphären“. Mit dieser Trennung und Differenzierung geht für Vomhof (2016) ein grundlegendes Problem in der Bestimmung des Verhältnisses von Fachkräften und Eltern einher: „Die Trennung zwischen den beiden Sphären wird auf der Ebene des kommunikativen Wissens durch angenommene Hindernisse

und Schwellen markiert, die die Mehrzahl der Fachkräfte auf Seiten der Eltern positioniert. Auf der Ebene des konjunktiven Wissens wird die Differenz über die Herausarbeitung der eigenen Expertise konstruiert“ (ebd., S. 188). Dies erschwert nicht nur die Realisierung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit, sondern etabliert eine Hierarchie zwischen den Fachkräften als Expert_innen und den Eltern, die unter dem Verdacht des Defizitär-Seins stehen und stets Gefahr laufen, Abwertung zu erfahren oder als hilfsbedürftig adressiert zu werden (vgl. ebd., S. 277 ff. und 299 ff.).

In Bezug auf die Hervorbringung des Expert_innenstatus der Fachkräfte auf Kosten einer Partnerschaftlichkeit gegenüber den Eltern kommen auch Untersuchungen von Interaktionen zwischen Fachkräften und Eltern zu ähnlichen Ergebnissen. So zeigen Urban et al. (2015), Kesselhut (2015) und Cloos (2017), wie Eltern in Elterngesprächen in eher passive und untergeordnete Rollen verwiesen werden. Indem im Gespräch die Expertise für den kindlichen Bildungsprozess v. a. bei den Fachkräften verortet wird, wird zugleich die Kita zum legitimen Bildungsort.

Dass Eltern im Zuge dessen auch selbst zu Adressat_innen pädagogischer Bemühungen der Fachkräfte werden, bringen Cloos/Gerstenberg/Krähnert (2018) nicht nur mit Orientierungen von Fachkräften, sondern mit „strukturell widersprüchliche[n] Anforderungen“ (ebd., S. 54) an die Kita in Zusammenhang. Diese produzieren verschiedene Spannungsfelder, die die Fachkräfte in ihrem Verhältnis zu den Eltern bearbeiten müssen, sowie einen „doppelten AdressatInnenbezug“ (ebd., S. 55): Die Kita ist sowohl den Interessen der Kinder als auch denen der Eltern verpflichtet, die sich ebenfalls spannungsreich zueinander verhalten können. In ihrer Analyse von Teamgesprächen stellen Cloos/Gerstenberg/Krähnert (2018) jedoch fest, „dass die in der Programmatik eingelagerten Spannungsfelder und die damit verbundenen kollidierenden Handlungsaufträge in der Praxis der dargelegten Fälle nicht reflexiv bearbeitet werden“ (ebd., S. 71).

In Bezug auf die Programmatik, durch eine verbesserte Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita mehr Chancengleichheit herzustellen, sind die Bilanzen empirischer Studien bislang eher ernüchternd. So zeigen etwa Kuhn (2018) und Betz/Bischoff (2017), dass das Sprechen von Fachkräften über Eltern ebenso wie das über Kinder einschlägige Differenzproduktionen aufweist. Präsent sind hier insbesondere „ungleichheitsrelevante Differenzkategorien wie soziale und ethnische Herkunft und das Geschlecht. Die Konstruktionen von *Nationalität*, *Kultur* und *Armut* treten als austauschbare und mit Problemen konnotierte Differenzkategorien auf“ (Betz/Bischoff 2017, S. 114; Herv. i. O.).

Dass es trotz weitgehender Zustimmung zum Modell einer Erziehungspartnerschaft ‚auf Augenhöhe‘ zu den beschriebenen Hierarchisierungen im Verhältnis von Fachkräften und Eltern kommt, verlangt ebenso nach einer Erklärung wie die Hinweise auf Reproduktionen von Ungleichheit, wo eigentlich

deren Reduzierung einhellig als Auftrag der Kita gesehen wird. Es würde an dieser Stelle zu kurz greifen, dies auf professionelle Defizite der Fachkräfte oder ungeeignete Orientierungsmuster zurückzuführen. Einen weiterführenden Hinweis geben hier Cloos/Gerstenberg/Krähnert (2018) oder auch Buse (2017) mit ihrer Feststellung, dass die Divergenzen, die im Verhältnis zu den Eltern auftreten, nur schwer einer professionellen Reflexion zugeführt werden können und das Sprechen von Fachkräften über Eltern bestimmten Muster verhaftet bleibt. Dies verweist unter einer diskurstheoretischen Perspektive auf eine starke Verankerung dieser Muster in diskursiven Ordnungen, die kaum hinterfragbare Selbstverständlichkeiten etabliert haben und an deren permanenter Reproduktion die Sprechenden selbst beteiligt sind.

2. Hegemonietheoretischer Zugang

Einen analytischen Zugang zu solchen Phänomenen eröffnet eine hegemonietheoretische Herangehensweise. Der Diskurs der Kita als Bildungsort zeichnet sich dadurch aus, dass er in hohem Maße Zustimmungsfähigkeit und Selbstverständlichkeiten erzeugt und konkurrierende Bestimmungen der Aufgaben der Kita v.a. durch die Attraktivität des formulierten Entwurfs in die Bedeutungslosigkeit verweist. Dies sind charakteristische Kennzeichen hegemonialer Diskurse (vgl. Reckwitz 2006, S. 343 f.). Analysen hegemonialer Diskurse basieren wesentlich auf der an Gramsci anschließenden Diskurstheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (2006; zum Überblick vgl. Reckwitz 2006).

Laclau und Mouffe (2006) begreifen soziale und diskursive Ordnungen als grundlegend kontingent und auf Verweisungszusammenhängen beruhend, die sich beständig verschieben. Ordnungen etablieren sich durch die Fixierung von Verweisungszusammenhängen und Bedeutungen. Ein hegemonialer Diskurs bestimmt u. a., was legitime und intelligible Subjektivitäten sind und weist damit Identitäten und Positionen aus, aus denen heraus Subjekte innerhalb der Ordnung des Diskurses sprech- und handlungsfähig werden. In dieser Herstellung von Ordnungen konkurrieren hegemoniale Projekte um diskursive Vorherrschaft.

Die Etablierung diskursiver Ordnungen erfolgt über die Verknüpfung, in der Terminologie von Laclau und Mouffe (2006) Artikulation, diskursiver Elemente. Sie werden in Verweisungszusammenhänge eingebunden, die sich zunehmend stabilisieren und in der Relationierung zueinander ihre Bedeutung erhalten und verfestigen. Dadurch entstehen Verkettungen von Signifikanten, die sich wechselseitig Stabilität verleihen.

Von besonderer Bedeutung für die Etablierung hegemonialer Diskurse ist die Entstehung von Äquivalenzketten. In einer solchen Kette kommt es nach außen hin zu einer Einebnung von Bedeutungsunterschieden ihrer miteinander verknüpften Bestandteile; sie stehen alle für das, worum es in dem Diskurs geht (vgl.

ebd., S. 141 ff.). So entstehen auch „leere Signifikanten“, die ganze Äquivalenzketten repräsentieren und inhaltlich nahezu beliebig zu besetzen sind (vgl. ebd., S. 167 ff.). „Bildung“ ist im Diskurs der Kita als Bildungsort ein typischer leerer Signifikant; er kann für ganz Unterschiedliches stehen und erzeugt hohe Zustimmung, ohne dass präzisiert würde, wozu eigentlich. Damit wird eine universelle Gültigkeit von etwas Partikularem etabliert. Wenn diese einen Konsens darstellt und nicht mehr hinterfragt wird, hat sich ein Diskurs erfolgreich hegemonialisiert.

Die Etablierung diskursiver Hegemonien durch Universalisierung über Äquivalentsetzungen und Vereinheitlichung geht zugleich mit einer Abgrenzung von einem verworfenen Anderen einher. Dies betrifft auch Subjektivitäten; welche Subjektpositionen legitim und intelligibel sind, wird über den Ausschluss anderer Subjektpositionen festgelegt. Mit dieser Denkfigur schließen Laclau und Mouffe an den Gedanken des konstitutiven Außen bei Derrida an. Es markiert die Grenze dessen, was denk- und sagbar ist und erzeugt damit die Einheitlichkeit und Identität dessen, was sich innerhalb dieser Grenze befindet. Daher ist das Außen nicht nur verworfen und ausgegrenzt, sondern auch konstitutiv. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass das konstitutive Außen zugleich die universelle Gültigkeit des hegemonialen Diskurses bedroht, weil dadurch etwas präsent bleibt und nicht zum Verschwinden gebracht werden kann, das nicht Teil des vermeintlich Universalen ist (vgl. Reckwitz 2006, S. 344 f.).

Das Verhältnis zwischen dem Hegemonialen und seinem Außen beschreiben Laclau und Mouffe (2006, S. 161 ff.) in diesem Sinne als eine antagonistische Beziehung. Damit ist keineswegs ein einfacher Widerspruch zwischen zwei abgeschlossenen und mit sich identischen Gruppen oder ein Gegensatz zwischen zwei ansonsten vorgängigen und abgeschlossenen sozialen Gebilden gemeint, sondern das beschriebene wechselseitige Bedingungsverhältnis im Ausschließen des Anderen. Das bedeutet für Laclau und Mouffe, dass die Grenze zwischen dem Hegemonialen und dem Ausgeschlossenen nicht zwischen zwei entgegengesetzten sozialen Gebilden verläuft, sondern im Inneren dieser Gebilde. „Die Grenze des Sozialen muss innerhalb des Sozialen selbst gegeben sein, als etwas, das es untergräbt, seinen Wunsch nach voller Präsenz zerstört. Gesellschaft kann niemals vollständig Gesellschaft sein, weil alles in ihr von ihren Grenzen durchdrungen ist, die verhindern, daß [sic] sie sich selbst als objektive Realität konstituiert“ (ebd., S. 167). Auf diesen Gedankengang ist zurückzukommen.

Aus hegemonietheoretischer Perspektive lässt sich die enorme Präsenz bestimmter Muster und normativer Voreinstellungen in unterschiedlichen für das Verhältnis von Fachkräften und Eltern relevanten Kontexten nachvollziehen: Diese diskursiven Muster sind Teil des fast konkurrenzlos wirkungsvollen und längst nicht mehr nur bildungspolitischen Diskurses der Kita als Bildungsort. Dass das in diesem Diskurs strukturell angelegte Spannungsverhältnis zwischen Anspruch auf Augenhöhe mit den Eltern und Notwendigkeit der Erzeugung

von Expertise auf Kosten insbesondere von nicht den Normen der Kita entsprechenden Eltern im Austausch unter Fachkräften genauso wirksam wird wie im Sprechen mit Eltern, ist ein Effekt dieser Präsenz der hegemonialen Muster. Entsprechende Diskurse halten auch spezifische Subjektpositionen für Eltern und Fachkräfte vor, die eingenommen und wechselseitig zugewiesen werden. Die Hervorbringung der Expertise der Fachkräfte kann ebenso als Teil dieser Aushandlungen gesehen werden wie Defizit-, Differenz- und Fremdheitszuschreibungen an Eltern. Solche Subjektivierungen können dann ebenfalls im Kontext des hegemonialen Diskurses analysiert werden, der jedoch nicht nur Eltern und Fachkräfte positioniert, sondern insgesamt Kita und Familie als verschiedene Bereiche voneinander abgrenzt und aufeinander bezieht, womit er sie gleichzeitig als spezifische Orte hervorbringt.

Wird das Verhältnis von Eltern und Fachkräften als Teil des hegemonialen Diskurses der Kita als Bildungsort in den Blick genommen, so bedeutet das, dass es darin gleichzeitig immer um mehr geht als um Eltern und Fachkräfte. Der Diskurs der Kita als Bildungsort bringt die Kita als Bildungsort hervor. Dies tut er u. a., indem er einen eigenständigen und legitimen pädagogischen Raum erzeugt, der auf eine noch näher zu bestimmende Weise zu dem der Familie relationiert wird. Somit bezieht sich der Diskurs nicht nur auf das Verhältnis von Fachkräften und Eltern, sondern vielmehr auch auf das Verhältnis von Kita und Familie. Darauf weisen die Studien von Viernickel u. a. (2010), Vomhof (2016) und Buse (2017) bereits hin: Sie sehen die handlungsleitenden Orientierungen von Fachkräften bezüglich des Umgangs mit Eltern in Vorstellungen eines Verhältnisses zweier pädagogischer Sphären zueinander (Buse 2017, S. 278 ff.; Viernickel et al. 2010, S. 144; Vomhof 2016, S. 187 f.) eingelassen. Wie Kita und Familie als zwei unterschiedene Bereiche relationiert werden, nimmt Einfluss auf die Gestaltung von Elternzusammenarbeit. Daher richtet sich im Folgenden der Blick zunächst darauf, wie Fachkräfte das Verhältnis von Kita und Familie als pädagogische Räume bestimmen, innerhalb derer dann wiederum Eltern und Fachkräfte positioniert werden. Es wird sich zeigen, dass die Auffassung von Kindertagesstätte und Familie als ‚von vornherein‘ unterscheidbare, für sich existierende geschlossene Sphären eine voraussetzungsvolle diskursive Hervorbringungsleistung ist und ein zum Teil explizit adressierbares, zum Teil verborgenes konstitutives wechselseitiges Bedingungsverhältnis zwischen beiden besteht.

3. Eigene Studie

Die mit der Hervorbringung der Kita als legitimer pädagogischer Raum und „Bildungsort“ verbundenen diskursiven Positionierungen von Eltern und Fachkräften sind Gegenstand des Forschungsprojekts „Bildung im Elementarbereich“.

Aus den dafür erhobenen empirischen Materialien – Konzeptionen von Kindertagesstätten, Gruppendiskussionen mit Fachkräften, Audiomitschnitten von Elterngesprächen und Interviews mit Fachkräften und Eltern – wurden verschiedene Varianten der diskursiven Bestimmung des Verhältnisses von Kita und Familie rekonstruiert³, an denen nicht nur Fachkräfte, sondern auch Kitaleitungen, Kitaträger und Eltern in unterschiedlicher Weise beteiligt sind. Die Varianten schließen sich nicht aus, sondern können in einem spannungsreichen Nebeneinander parallel existieren. Zwei der drei wesentlichen Varianten dieser Verhältnisbestimmung sollen im Folgenden nur kurz dargestellt werden. Die dritte soll – allerdings nur aus der Perspektive der Fachkräfte und ihres Sprechens über Familien – eingehender und an beispielhaften Materialauschnitten erläutert werden, da sich damit ein aus hegemonietheoretischer Perspektive aufschlussreicher Deutungsansatz für die Verhältnisbestimmungen von Eltern und Fachkräften in der Kita aufbaut.

Eine v.a. auf einer konzeptionellen Ebene verhandelte Variante der Verhältnisbestimmung ist verbunden mit einer Hervorbringung der Kita als eine pädagogische Sphäre, die bestimmten Bedarfen und Bedürfnissen entspricht. Dabei wird zunächst auf – von der Kita definierte – Bedürfnisse von Kindern etwa nach Pflege oder Schlaf fokussiert. Im Zuge dessen findet eine affirmative Bezugnahme auf Familie statt, als deren Fortsetzung in anderem Rahmen die Kita präsentiert wird. Analog zur Familie bietet die Kita eine „heimelige [...] und behütete [...] Atmosphäre“ (Kita XYZ Konz, 124)⁴ oder ist ein „zweites Zuhause“ (Kita A Konz, 158) und wird so mit Attributen des Familiären artikuliert. Gleichzeitig wird die Kita mit Bedürfnissen von Familien artikuliert, etwa mit auf die Arbeitszeiten der Eltern abgestimmten Betreuungszeiten. Das macht sie zu einer auf die Familie abgestimmten, mit ihr v.a. zeitlich und räumlich korrespondierenden Sphäre.

Eine andere Variante der Verhältnisbestimmung zwischen Kita und Familie findet im Modus einer Separierung der beiden Sphären statt. Die Kita wird als eigenständige pädagogische Sphäre hervorgebracht, indem Kinder von ihren Eltern getrennt werden. Die Abwesenheit von Eltern ist konstitutiv für die Kita. Die Herstellung dieser Abwesenheit und die Positionierung von Eltern außerhalb der Kita ist ebenfalls bereits auf einer konzeptionellen Ebene verankert, beispielweise mit Konzepten für die Eingewöhnungsphase und Regelungen für

3 Die Hervorbringung der Kita als pädagogische Sphäre erfolgt nicht nur in der Relation/ Abgrenzung zu anderen Sphären wie dem Elternhaus, sondern auch durch eine positive Bestimmung u. a. als Bildungsort. Dies geschieht im Zuge diskursiver Artikulation mit Formaten und Inhalten von Bildung und mit Konzeptualisierungen des Kindes als Bildungssubjekt (vgl. Thon 2019).

4 Die Kürzel geben die Einrichtung (Kita A, B, X, Y oder Z), die Materialsorte (Konz für Konzeption, Int für Interview und GD für Gruppendiskussion) und die beteiligten Personen (F für Fachkraft, M für Mutter, V für Vater) an.

die alltäglichen Übergabesituationen v. a. während der Bringzeit. Von den Fachkräften wird sie als ein wiederkehrendes und konflikträchtiges Handlungsproblem besprochen, besonders unter Bezugnahme auf schwierige Übergabesituationen. Die Regulierung der Präsenz der Eltern zielt jedoch nicht nur auf ihre weitgehende Abwesenheit, sondern auch auf ihre Anwesenheit und Verfügbarkeit für sogenannte Tür- und Angel-Gespräche. Diesem Format, dessen Prekarität in seiner metaphorischen Bezeichnung gut zum Ausdruck kommt, schreiben die Fachkräfte eine hohe Bedeutung zu.

Die dritte, hier näher zu beleuchtende Variante der diskursiven Herstellung der pädagogischen Sphäre Kita in Relation zur Familie ist im ausgewerteten Material sehr präsent und gibt in besonderer Weise Aufschluss darüber, wie die verzeichneten Spannungsverhältnisse in den Beziehungen zwischen Fachkräften und Eltern gelagert sind. In den untersuchten Materialien zeigt sich insbesondere in den Ausführungen der Fachkräfte, wie sich Kita als legitime pädagogische Sphäre konstituiert, indem sie von der Familie unterschieden und beide im Hinblick auf ihr Pädagogisch-Sein hierarchisiert werden. Dies geht über eine Unterscheidung im Sinne einer bloßen Trennung hinaus, denn die Konstitution der Kita als spezifisch pädagogischer Raum geht hier mit einer Bestimmung der Familie als weniger pädagogischer oder gar unpädagogischer Raum einher.

Entsprechende Verhältnisbestimmungen der Kita zu einer familiären Sphäre finden sich in den Gruppendiskussionen und in den Interviews mit den Fachkräften der untersuchten Kitas. Die pädagogische Überlegenheit der Kita wird dabei sehr einhellig an sich wiederholenden Themen festgemacht, deren Kernbestandteile in der folgenden Passage aus einer Gruppendiskussion in einer Weise verhandelt werden, die für das erhobene Material exemplarisch ist. Die Passage steht im Kontext eines Diskussionsimpulses, der die im bildungspolitischen Diskurs häufig aktualisierte kompensatorische Funktion von Kita aufgreift.

- F705: [ja] gibt schon kinda wo man denkt, gott sei dank kommen se zu uns ((zustimmendes Gemurmel))
- F705: also das ist schon so
- F703: wo man dann au hier\ wenn se denn hier sind, ziemlich schnelle fortschritte sieht [auch]
- F705: [ja]
- F703: in der entwicklung, wenn sie denn jetzt gekommen ist, auf einmal funktioniert es dann plötzlich, also das wär\ zuhause wahrscheinlich net so schnell
- F705: hm_hm
- F703: hätt sich es net so schnell entwickelt
- F704: da kommt unser konzept aber auch wieder mit rein, also, die kinder lernen dann auch von den anderen kindern, die sehn wie die anderen das machen und fügen

- sich dann, denk ich halt auch NOCH schneller eben ein, weil se eben sehen wies\
wie das alle machen
- (F703?): hm_hm
- F701: ja sie lernen strukturen hier ((Zustimmung))
- F701: es gibt ja so strukturlose familien. egal welcher gehobene stand es ist
oder auch ni[ch, wir machen]
- F704: [(rituale?)]
- F701: ja die machen einfach, die kinder sind die chefs und irgendwie gibts kein
nein, des gibts ja oft [so das problem]
- F705: [keine grenzen]
- F701: keine grenzen
(zustimmung)
[...]
- F706: aber solche kinder tuts gut [wenn se dann zu uns kommen weil\]
- F701: [solchen kindern tut es dann wirklich SEHR gut] wenn die hier herkommen
und am BESTen auch NICHT nur nen halben tag (-) sonst ist es\ der ausgleich
nicht groß genug, also die müssen dann schon ne weile <<lachend> bleiben >
[...]
- F701: oder auch bei kindern die zu hause (-) sehr viel KIKa GUcken, da gibts
einer, der erzählt mir imma (-) noch am [montag]
- F707: ((lacht))
- F701: wenn fra\ was wir ham wir am wochenende gemacht? <<verstellte Stimme> „ich
hab kika gekuckt“ > (-) wenn dann solche kinder lieber hier sind, is auch gut
((lacht))

(Kita Z.GD, 799-854)

Die Sprecher_innen verbinden hier kollaborativ verschiedene Diskurselemente miteinander, die sich einzeln oder in ähnlichen Kombinationen an bemerkenswert vielen Stellen im empirischen Material finden. Die diskursiven Artikulationen haben sich offensichtlich als eine einschlägige Äquivalenzkette etabliert. Ihre Elemente sind

- die Behauptung, es sei für (bestimmte) Kinder besser, in der Kita zu sein als zu Hause,
- der Verweis auf die förderlichen Effekte des Zusammenseins mit anderen Kindern,
- die Kritik an einem Mangel an „Strukturen“ oder „Regeln“ bzw. deren fehlender Durchsetzung in der familiären Sphäre in Verbindung mit der Frage, ob dies milieubedingt sei, und
- die Kritik an einem unregulierten oder zu intensiven Medienkonsum von Kindern.

Im Folgenden werden entlang der zitierten Passage entsprechende Artikulationen rekonstruiert und Bezüge zu anderen Kontexten hergestellt, in denen entsprechende Diskurse aktualisiert werden.

Die *Überlegenheit der Kita* gegenüber dem familiären Raum wird hier wie an anderen Stellen zunächst nur für bestimmte Kinder behauptet („gibt schon kinda“), ohne dass benannt wird, um welche es sich handelt. Auch welche Beeinträchtigungen diesen Kindern zu Hause drohen, wird zunächst nicht erläutert, sondern es wird positiv bestimmt, wie sie von der in der Kita verbrachten Zeit profitieren. Dass hier nicht von gezielten pädagogischen Einflussnahmen der Kita auf das Kind die Rede ist, sondern von „entwicklung“, die in der Kita wie von selbst „auf einmal funktioniert“, unterstreicht die implizierte Qualifizierung des Zuhauses als hinderliches Umfeld. Was die Kita gegenüber der Familie überlegen macht, wird hingegen näher bestimmt. Es ist das Zusammensein mit anderen Kindern, das für die Entwicklung bzw. das „lernen“ als förderlich erachtet wird. Dieser Vorteil wird als konzeptionell angelegtes Arrangement deklariert; als Effekt wird ihm eine unproblematische Anpassungsleistung der Kinder zugeschrieben.

Die Überlegenheit der Kita wird auch in der Gruppendiskussion der Kita A an schnelleren Lernprozessen von Kindern festgemacht, die auf die „gruppensituation“ zurückgeführt werden. Hier wird der Unterschied zwischen Kita und Familie jedoch nicht als eine Frage der Konzeption, sondern als eine Frage von gegebenen generationalen Ordnungen verhandelt: Zu Hause sind Kinder „mit ihren eltern alleine“, die eine „sozialisation der gruppe [...] nicht leisten [können] weil sie keine gleichaltrige gruppe sind“ (KitA GD, 321 ff.).

Ebenfalls anders in der Gruppendiskussion der Kita Z wird in der Kita A – wenn auch zurückhaltend – konkretisiert, für welche Kinder der Aufenthalt in der Kita dem in der Familie vorzuziehen ist und worin die Gefährdung in der Familie besteht:

es ist so dass wir hier im stadtteil einige familien haben wo es die kinder (-) sicherlich förderlicher ist wenn sie länger im kindergarten (-) sind (-) als ähm (-) alleine zu hause (2) in ihrem zimmer [R1:hm] (2) [F105:<<leise>vorm fernseher<>] vorm fernseher (-) vorm computer (Kita A GD, 327 ff.)

Hier wird die Aufmerksamkeit auf „einige familien“ gerichtet, die, abgesehen von ihrem Umgang mit Medien, auf den später einzugehen ist, nur über den „stadtteil“ qualifiziert werden. Die Spezifik des Stadtteils wird als Rahmen für die Arbeit der Fachkräfte im Verlauf der Gruppendiskussion immer wieder aufgegriffen, ohne dass sie ausführlicher erläutert würde. Jedoch wird eine Formel benutzt, die die Spezifik des Stadtteils in eine bestimmte Richtung vereindeutigt: „hier ist ja wirklich brennpunkt“ (Kita A GD, 309). Die Spezifik ist also eine Milieuspezifik; der Begriff des Brennpunkts ist im Zusammenhang sozialer Benachteiligung, Ausgrenzung und Gefährdung insbesondere von Kindern und Jugendlichen gebräuchlich.

In ähnlicher Weise ist das Sprechen der Fachkräfte über die Vermittlung von Regeln durch einen Verweis auf die Besonderheiten des Stadtteils gerahmt. Im Kontext von Überlegungen, welches Verständnis von Bildung unter den Bedingungen des Stadtteils angemessen ist, wird formuliert: „die regeln sind in gewisser weise ja bei uns bei unseren kindern auch (-) irgend\ in irgendeiner form (-) eine bildung weil das kennen sie nich (-) also (-) sich an die regeln zu halten“ (Kita A GD, 160 ff.). Das „Wir“, aus dessen Perspektive hier über „unsere kinder“ gesprochen wird, ist in den vorhergehenden Redebeiträgen als „wir [...] hier in diesem Stadtteil“ (Kita A GD, 146 f.) bestimmt. Insofern wird auch die mangelnde Kenntnis von Regeln „bei unseren Kindern“ als ein milieuspezifisches Problem kategorisiert.

Ganz anders wird dagegen in der Gruppendiskussion der Kita Z (s. o.) eine Milieuspezifik von ‚Strukturlosigkeit‘ explizit zurückgewiesen. Das Defizit können Familien aufweisen, „egal welcher gehobene stand es ist oder auch ni[ch“ (Kita Z GD, 812 f.). Damit stehen Familien unabhängig von einer Milieukategorisierung in dem Verdacht, ein nicht ausreichend pädagogischer Ort und damit der Kita unterlegen zu sein. Die enorme Bedeutung von Strukturen und Regeln für die Bestimmung der Kita als pädagogische Sphäre wird an vielen Stellen deutlich (und kommt auch ohne eine Abgrenzung von Familie als regel- oder „strukturloses“ Umfeld aus). So nennen Konzepte der Kita A und B das Erlernen von Regeln als Teil ihrer pädagogischen Ziele. In Test- und Dokumentationsverfahren, die in den Kitas zur Anwendung kommen, wird festgehalten, inwiefern sich Kinder an Regeln halten können. Schließlich sind Strukturen und Regeln ein Thema, das von den Fachkräften in den Gruppendiskussionen immer wieder aufgegriffen wird. Insofern kann das Regellernen ebenso wie das Vorhandensein von Strukturen bevorzugt herangezogen werden, um den Vorteil, den die Kita gegenüber der Familie aufweist, zu begründen. Im Verein mit dem Verweis auf die Umkehrung der generationalen Ordnung und auf fehlende „Grenzen“ – ein gängiger Topos in der Auseinandersetzung um Erziehungsstile – wird damit in der Gruppendiskussion der Kita Z ein Bild der Familie als unpädagogische Sphäre etabliert. Wo Defizite des familiären Raums hinsichtlich von Regeln oder Struktur markiert werden, ist dies auffallend oft und nahezu systematisch mit der Diagnose eines unregulierten Medienkonsums artikuliert: Die Kinder, die „am BESTen auch NICHT nur nen halben tag“ in die Kita kommen sollten, sind diejenigen „die zu hause (-) sehr viel KIKa Gucken“ (s. o. Kita Z GD) oder die ihre Zeit zu Hause „vorm fernseher (-) vorm computer“ verbringen (s. o. KitaA_1GD, 332). Der Fernsehkonsum wird direkt mit der Unfähigkeit, sich im pädagogischen Raum Kita an Regeln zu halten, in Zusammenhang gebracht: „also die gucken morgens fernseher kommen in den [F101: ja] kindergarten solln sich hier an die regeln und das ganze [F101: ja] halten“ (KitaA_GD, 378-385).

Jenseits einer Thematisierung von Strukturen und Regeln ist im untersuchten Material der unregulierte kindliche Medienkonsum das am häufigsten und

regelmäßigsten wiederholte Attribut von Familie als unpädagogischer Raum. Eine Steigerung erfährt diese Konturierung von Familie an mehreren Stellen durch eine Verknüpfung mit einer bestimmten familiären Praxis der Mahlzeit. Das „essen vorm fernseher“ (KitaB_20 Interview_FK20, 832) steht in besonderem Maße für eine Inkompatibilität von Familie und Kita: „also das muss man sich auch mal vergegenwärtigen wenn ein kind drei jahre lang a:ufm sofa gesessen hat vorm fernseher mit seinem butterbrot (-) und dann kommt [F106: oder mc donald (?)] F107: und dann soll das hier am tisch sitzen“ (KitaA__1GD, 372). Im Zuge ihrer Kritik an einem unregulierten Medienkonsum von Kindern können Fachkräfte jedoch auch Verständnis für die Eltern äußern: „und klar einerseits werden sie [die Kinder, C. T.] so erzogen is ja auch gut weil das gehört dazu heutzutage aber (-)“ (KitaX_GD0, 772). Hier wird der familiäre Umgang mit Medien an sich als ein Spezifikum der gegenwärtigen Elterngeneration („heutzutage“) qualifiziert, womit zumindest eine Möglichkeit eröffnet wird, den elterlichen Praktiken eine Legitimität zuzugestehen. Die Kategorisierung einer intensiven Nutzung von Fernsehen und neuen Medien als generationsspezifisch kann sogar die diskursive Verknüpfung von Milieuzugehörigkeit und einem unpädagogischen unregulierten Medienkonsum irritieren. So erfolgt in der Gruppendiskussion der Kita A auf die wiederholte Artikulation von „stadtteil“ und „brennpunkt“ mit dem unregulierten Medienkonsum von Kindern, in dem Milieuzugehörigkeit und eine Omnipräsenz des Fernsehens als Teil einer Äquivalenzkette aktualisiert werden, eine Infragestellung dieses Zusammenhangs:

F102: obwohl ich das auch so seh das ist egal in welche (-) richtung du guckst (-) in welchem stadtteil du bist das ist mit heutzutage sind die medien ganz vorne der fernseher ist ganz wichtig der (-) diese kleinen wie heißen die dinger wo sie mit rum daddeln können das ist das fängt schon bei den ganz KLEINEN heutzutage an und das ist glaube ich egal in welche (-) schicht du guckst oder in welchem stadtteil du bist [F105:das kann gut sein] ich glaube (-) das ist heutzutage EHER ne problematik ist die in JEDER (-) vorkommt (-) in jeder schicht vorkommt die klei\ die KLEINSTEN werden schon heutzutage mit allem möglichen medien (-) bombardiert glaube ich (-) und die ELTERN leben das natürlich vor (-) so [?:hm_hm] (Kita A GD, 343-352)

Hier wird die Differenzkategorie Milieu durch die wiederholte Bedeutungs-
zuweisung an den „stadtteil“ zwar insgesamt betont und auch vereindeutigt, da es durch die Äquivalentsetzung von „stadtteil“ und „schicht“ nicht mehr möglich ist, den „stadtteil“ hier etwa als eine geographische Bezeichnung zu verstehen. Die dadurch dramatisierte Kategorie Milieu wird aber bezüglich ihrer Verknüpfung mit einem gesteigerten Medienkonsum stark relativiert. Anstelle von „stadtteil“ im Sinne von Milieu wird eine andere Differenzlinie aufgemacht, die zwischen dem mehrfach benannten „heutzutage“ und seinem impliziten Gegenpart verläuft: Die entscheidende Differenz wird als Generationendifferenz konstruiert.

Das „heutzutage“ wird qualifiziert über Superlative des Medienkonsums und eine Generalisierung der Bedeutung von Medien über Schichtgrenzen hinweg. Der generationale Gegenpart zum „heutzutage“ ist charakterisiert durch Unverständnis und eine Fremdheit gegenüber dem „heutzutage,“ die beispielsweise in der Frage „wie heißen die dinger wo sie mit rumdaddeln können“ inszeniert wird. Auch die kulturpessimistische Zeitdiagnose einer geradezu gewaltförmigen Präsenz von Medien („bombardiert“) positioniert die Fachkräfte auf der anderen Seite der Differenzlinie; im Vergleich zu den Eltern heutzutage sind sie sozusagen ‚von gestern‘. Die Generationendifferenz bezüglich des Medienkonsums, die zwischen Fachkräften einerseits und Eltern andererseits aufgemacht wird, wird nun in den Familien vermisst; die Weitergabe der Mediennutzungspraktiken an die Kinder scheint ungebrochen und die Kinder sind daran nur passiv beteiligt.

Ob der kritisierte unregulierte Medienkonsum als milieuspezifisch oder als generationenspezifisch artikuliert wird, macht nun durchaus einen Unterschied: Die Vereindeutigung eines bestimmten Musters von Medienkonsum (und auch der in einer anderen Passage problematisierte Strukturlosigkeit von Familien) als milieutypisch lässt eine pädagogische Einflussnahme auf entsprechend markierte Eltern angemessen erscheinen, weil es zum Auftrag der Kita gehört, mit der Milieuzugehörigkeit artikulierten Benachteiligung zu bearbeiten. Damit geht die Problematik einher, dass schon in der Markierung bestimmter Familien als nicht den Normen der Kita entsprechend eine Differenzproduktion angelegt ist und Ungleichheit, die eigentlich kompensiert werden soll, eher reproduziert wird. Die Vorsicht von Fachkräften bezüglich eines entsprechenden doing difference wird jedoch an vielen Stellen im Material deutlich sichtbar (vgl. Thon 2018).

Hingegen sind ein gesteigerter Medienkonsum als Symptom eines generationalen Wandels oder ‚Strukturlosigkeit‘, die von der sozialen Herkunft unabhängig gesehen wird, potenziell Kennzeichen aller Eltern. Dadurch kommt es in diesem Punkt weniger zur Reproduktion von Defizitzuschreibungen an bestimmte Milieus. Diese Relativierung geschieht jedoch um den Preis, dass nun sozusagen alle Familien unter dem Verdacht stehen, keinen aus der Perspektive der Kita pädagogisch angemessenen Umgang mit Medien und mit Regeln zu finden. Denn unregulierter Medienkonsum ebenso wie ‚Strukturlosigkeit‘ bleiben Gegenstand der Kritik, unabhängig davon, ob sie als milieubedingt oder mit anderen sozialen Differenzen artikuliert werden, und markieren das un-pädagogische Außen des pädagogischen „Bildungsorts“ Kindertagesstätte.

4. Fazit

Aus einer hegemonieanalytischen Perspektive ist in den rekonstruierten Verhältnisbestimmungen von Kita und Familie besonders zweierlei relevant: Einerseits wurde die Konturierung einer pädagogischen Sphäre in Abgrenzung zur

Familie als konstitutives Außen nachvollziehbar. Andererseits zeichnet sich eine Totalisierung der Kita als pädagogische Sphäre durch die Ausweitung der Defizitannahme von „bestimmten“ Familien auf alle Familien ab.

Dass die Kita in diesem Sinne ein konstitutives Außen in der Familie findet, ist nicht neu. Das Muster zeigt sich in der Geschichte der Etablierung der Kita als wohlfahrtsstaatliche Institution für Kinder, deren Familien ihren Aufgaben nur unzureichend nachkommen, immer wieder (vgl. Reyer 2013). Neu ist an dieser Stelle, dass nicht nur die als defizitär geltenden, sondern potenziell alle Familien bzw. die Familie als solche zum konstitutiven Außen der Kita werden. Deren Hegemonialisierung als „Bildungsort“ impliziert dabei jedoch keineswegs einen Bedeutungsverlust von Familie für die Bildung von Kindern. Vielmehr wird die Einflussnahme auf Eltern und ihre Heranziehung zur Unterstützung der von der Kita formulierten pädagogischen Ziele zu einem weiteren Aufgabenfeld der Fachkräfte.

Diese Verwobenheit lässt sich nicht auf das Modell von zwei Sphären reduzieren, die zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Es lässt sich vielmehr mit Laclau und Mouffe als ein Antagonismus beschreiben. In einer Abwandlung des oben angeführten Zitats (Laclau/Mouffe 2006, S. 167) lässt sich formulieren: Die Grenze des Bildungsorts muss innerhalb des Bildungsorts „selbst gegeben sein, als etwas, das [ihn] untergräbt, seinen Wunsch nach voller Präsenz zerstört.“ Pädagogische Sphäre kann niemals vollständig pädagogische Sphäre sein, „weil alles in ihr von ihren Grenzen durchdrungen ist, die verhindern, daß [sic] sie sich selbst als objektive Realität konstituiert.“ Im hegemonialen Diskurs der Kita als Bildungsort ist dieser Antagonismus so angelegt und unter den gegebenen Bedingungen wohl kaum aufhebbar. Letztendlich liegt darin einer der zentralen Gründe, warum sich das Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften nicht beliebig nach normativen Vorgaben beispielsweise im Sinne einer Erziehungspartnerschaft gestalten lässt, so wünschenswert das den Beteiligten vielleicht auch erscheinen mag. Die Realisierung scheidet dabei nicht einfach, das sollte deutlich geworden sein, an einer mangelnden Professionalität von Fachkräften. Allerdings müsste eine diesbezügliche Professionalisierung zumindest den Versuch machen, das beschriebene antagonistische Verhältnis und die eigenen Verstrickungen darin zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Auch wenn dabei ein einfaches Heraustreten aus dem Diskurs, der die eigene Position bestimmt, nicht möglich ist, ist das Sichtbarwerden von Antagonismen doch ein bevorzugter Moment für Veränderung.

Literatur

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2017): Heterogenität als Herausforderung oder Belastung? Zur Konstruktion von Differenz von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik

- der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim: Beltz Juventa, S. 101–118.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Buse, Miriam (2017): Eltern zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Rekonstruktion interaktionaler Prozesse und transitionstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): Erziehungspartnerschaft? In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 169–189.
- Cloos, Peter (2017): Adressierung von Eltern im Übergang. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. In: Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 132–146.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–74.
- Göbel-Reinhardt, Annika/Lundbeck, Nicole (2015): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in Kitas. Qualitative Forschungsergebnisse für eine erfolgreiche Praxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert/Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Jung, Petra (Hrsg.) (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim: Juventa.
- Kesselhut, Katja (2015): Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsorte von Differenz. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, S. 207–222.
- Kuhn, Melanie (2018): Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–92.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen.
- Lange, Andreas (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: Bühler-Niederberger, Doris/Mierendoff Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe, 1. Band „Ungleiche Kindheiten“. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–114.
- Morgan, Miriam (2016): Erziehungspartnerschaft und Erziehungsdivergenzen. Die Bedeutung divergierender Konzepte von Erzieherinnen und Migranteltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Otyakmaz, Berrin Özlem/Döge, Paula (2015): Erzieherinnen-Eltern-Beziehungen in Migrationskontexten. In: Otyakmaz, Berrin Özlem (Hrsg.): Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft. Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–178.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Eltern. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha/Meiners, Kathrin/Bilstein, Johannes (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen-Scriptor, S. 65–82.
- Reckwitz, Andreas (2006): Ernesto Laclau. Diskurse, Hegemonien, Antagonismen. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: Springer VS, S. 339–349.
- Reyer, Jürgen (2013): Geschichte frühpädagogischer Institutionen. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen, S. 286–298.
- Ruppig, Iris (2015): Anforderungen an die Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften und Eltern in Kindertagesstätten. Diskrepanzen der Selbst- und Fremdeinschätzung im Spiegel

- aktueller Studien. In: Ruppin, Iris (Hrsg.): Professionalisierung in Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Juventa, S. 52–83.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2017): Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext ‚frühkindlicher Bildung‘. In: Mieth, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsförderung und Exklusionsdrohung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–278.
- Thon, Christine (2018): Reflektieren über Differenzen? Migrations- und Geschlechterdiskurse im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Kinder und Eltern. In: Breitenbach, Eva/Rieske, Thomas Viola/Toppe, Sabine (Hrsg.): Migration, Religion und Geschlecht. Praktiken der Differenzierung. Opladen: Barbara Budrich, S. 77–90.
- Thon, Christine (2019): Die Kindertagesstätte als Bildungsort: Artikulationen von „Bildung“ und Positionierungen von Eltern und Fachkräften. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz, S. 100–113.
- Urban, Michael/Cloos, Peter/Meser, Kapriel/Objartel, Vanessa/Richter, Annette/Schulz, Marc (2015): Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings. Opladen: Barbara Budrich.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. URL, Abfrage: 05.04.2020.
- Vomhof, Beate (2016): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern. Eine empirische Studie zu ihrer Zusammenarbeit im Kontext von Sprachfördermaßnahmen (<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FIId=1013294>). Weinheim: Beltz Juventa.

„Russischer Drill“, „orientalische Verwöhnung“ und „Schweizer Perfektion“

White privilege und Wissensbestände von Lehrpersonen zu Familien im Schweizer Kindergarten

Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger

Whites are taught to think of their lives as morally neutral, normative, and average, and also ideal, so that when we work to benefit others, this is seen as work that will allow ‚them‘ to be more like ‚us‘.

(McIntosh 1990, o.S.)

1. Einleitung

Die Aufnahme von Kindern in eine staatliche pädagogische Institution wie die Volksschule mit ihrem gesetzlichen Bildungsauftrag und der gesetzlichen Grundlage der Schulpflicht erzeugt grundsätzlich und für alle Familien einen Zwang und eine Spannung, die im Alltag praktisch und von allen Beteiligten bewältigt werden muss. Eine genauere Betrachtung zeigt, dass dieser sozusagen egalitäre Zwang in seiner konkreten Umsetzung mit Machtasymmetrien verknüpft ist, und dass gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in die Gestaltung dieser Beziehung hineinwirken (anstelle vieler: Kleiner/Rose 2014; Lareau 2011). Wie Chamakalayil, Riegel und Yıldız (2018, S. 57) betonen, sind Schulen nicht nur zentraler Teil nationalstaatlich organisierter Bildungssysteme, die von einem monolingualen Habitus und einer Ausrichtung an eurozentrierten Bildungsinhalten geprägt sind. Schulen sind darüber hinaus einseitig orientiert an Normen der jeweiligen „Dominanzkultur“ (ebd.) und schließen damit den Einbezug migrationsgesellschaftlicher und transnationaler Realitäten von Beginn an aus. Damit zeigen sich „rassialisierte, heteronormative, (...) mittelstandsorientierte“ (ebd., S. 58) und eurozentrische Differenzordnungen, die gerade Familien mit Migrationsgeschichte als ‚Anderer‘ markierbar machen, deren ‚Normalität‘ damit anzweifelbar wird. Für diese Familien ist die Aushandlung der Beziehung Schule – Eltern von Beginn an mit anderen Bedingungen und Positionierungen verbunden als für weiße* sogenannte Mittel- und Oberschichtfamilien.

In unserem Buchbeitrag gehen wir am Beispiel des Schweizer¹ Kindergartens der Frage nach, welche Wissensbestände zu den familiären Hintergründen – seien sie imaginiert, über konkrete Erfahrungen erzeugt und/oder diskursiv abgestützt – von Lehrpersonen im Kindergarten herangezogen werden, wenn es um eine Beurteilung des Kindes im Rahmen der schulischen Ordnung des Kindergartens geht, oder wenn es zu Kindern kommt, die auffallen. Insbesondere interessiert uns, wie die Produktion solchen Wissens über die Kinder und die Familien mit Prozessen des *doing difference* (West/Fenstermaker 1995) unter hegemonialen Regimen des *white privilege* (McIntosh 1990; Sullivan 2006; Tißberger 2017; Wekker 2016) verknüpft ist. *White privilege* verstehen wir hier als ein Konzept, um das „symbolische Kapital des Rassismus“ (Tißberger 2017, S. 87) aufzuschlüsseln. Die in den gängigen Ungleichheits- und Machtdiskussionen gerade im Bildungsbereich wenig beachtete unmarkierte Normalität von *Whiteness*² und damit einhergehend die unsichtbaren Strukturen, die weiße*³ Vormachtstellung und Privilegien (re-)produzieren, die „Wages of Whiteness“ (DuBois in Tißberger 2017, S. 87) also, sollen mit diesem Konzept zentral in den Fokus gerückt werden – ein Anliegen, das auch im Eingangszitat von Peggy McIntosh (1990) aufscheint. Dabei wird *Whiteness* als „das symbolische Zentrum einer hegemonialen Ordnung, in der Menschen entweder als weiß* oder als mehr oder weniger ‚off white‘ positioniert werden“ (Tißberger 2017, S. 96) verstanden. Es geht um Weiße und Nicht-Ganz-Weiße (Bhabha 1994, S. 92), was bedeutet: „Angeschwärzt“, also rassistisch markiert werden können (...) auch ‚Deutschruss*inn*en‘ oder Türk*inn*en“ (Tißberger 2017, S. 96).

Mit dem Konzept des *white privilege* und der Analyse der Wirkungen einer Positionierung als weiß* wird es möglich, dem Anliegen der *Critical-Whiteness-Studies* nachzukommen, ein „Bewusstsein dafür zu schaffen, wie die einzelnen Subjekte in ihrem Alltag in die rassistische Gesellschaftsmatrix verstrickt sind und dort bewusst und unbewusst Rassismus (re-)produzieren“ (Tißberger 2017, S. 91). Davon ist niemand ausgenommen, auch wir Forscherinnen nicht. In unserem Beitrag zielen wir auf das Sichtbarmachen dieser gesellschaftlichen Verstrickungen und dem im Alltag unbewussten Wirken dieser kulturellen Dominanzstruktur im Feld Schule. Dazu beziehen wir uns auf den multimodalen

-
- 1 Der Schweizer Kindergarten unterscheidet sich vom deutschen Kindergarten insofern, als dass er die ersten zwei Jahre der obligatorischen Schule umfasst, die Kinder ab dem 4. Geburtstag in die Institution eintreten und er dem integrativen Schulmodell verpflichtet ist.
 - 2 Wir gehen mit Tißberger (2017) einig, dass *Whiteness* nicht ins Deutsche zu übersetzen ist: mit Weißsein ist eine ontologische Position angesprochen, *Whiteness* hingegen soll „als strukturierendes Moment einer symbolischen Ordnung verstanden werden“ (Tißberger 2017, S. 16). Wir sprechen in der Folge deshalb ausschließlich von *Whiteness*.
 - 3 Wir verwenden hier wie Tißberger (2017) eine Schreibweise mit Sternchen, um ontologisierende Begriffe wie ‚Rasse‘ oder ‚weiß/schwarz‘ kenntlich zu machen und auf den Konstruktionscharakter dieser Begriffe hinzuweisen.

Datenkorpus aus unserem ethnographischen Forschungsprojekt „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten“⁴, in welchem wir in drei sozioökonomisch unterschiedlich situierten Kindergärten in einer Deutschschweizer Stadt ethnographische Langzeitbeobachtungen zum Alltag in der Organisation durchführten. Ausgehend von dieser Forschung arbeiteten wir in einem anderen Buchbeitrag (Sieber Egger/ Unterweger 2019) heraus, wie die Elternschaft bereits am ersten Informations- und Elternabend sehr unterschiedlich adressiert und positioniert wurde – die Eltern mit Migrationsgeschichte und wenig prestigeträchtigen beruflichen Tätigkeiten als ‚zu Erziehende‘ einerseits und die gut situierte Elternschaft mit prestigeträchtigen Berufen als ‚souveräne Elite‘ andererseits. Diese unterschiedliche Positionierung kann intersektional als Ausdruck gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse gelesen werden, die von Normalitätsvorstellungen bezüglich Klasse und Rasse* präformiert sind, denn „die weiße* Hautfarbe garantiert Privilegien, Zugang zu Ressourcen; sie lässt viele Schwierigkeiten erst gar nicht in Erscheinung treten, die rassistisch markierten Subjekten mitunter das Leben zur Hölle machen“ (Tißberger 2017, S. 13).

Von hier ausgehend schildern wir im nachfolgenden Beitrag die Situation zweier Kinder – Nina (Teil 2) und Ahmed (Teil 3) – aus zwei unterschiedlichen Kindergärten. Aus der Perspektive der Lehrpersonen häuften sich im schulischen Alltag beider Kinder problembehaftete Situationen. Die ethnographischen Beobachtungen zeigten, dass solche Situationen geprägt waren von einem erhöhten Bedarf an Interpretationen, aber auch an Handlungsoptionen, Absprachen mit und Interventionen bei Eltern. Oder anders: Die Situationen rund um Nina und Ahmed wurden von den Beteiligten auf der Grundlage einer bestimmten Deutung und eines bestimmten Wissensbestandes bearbeitet. Anhand der zwei Fälle diskutieren wir, welche Differenzlinien in solchen Bearbeitungsprozessen gezogen werden, und wie – kontrastierend herausgearbeitet am Beispiel von Elisabeth (Teil 2) und Lou (Teil 3) – die Erfüllung gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen auf der Basis von *Whiteness* mit Privilegien verbunden ist. Dabei spielen nicht zuletzt auch Diskurse zu ‚guter Kindheit‘ eine zentrale Rolle. Diese sind wiederum nicht unabhängig von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen zu denken und orientieren sich primär an einem Konstrukt von weißen*, heteronormativen, mittelständischen ‚Normalfamilien‘, die mit dem Konzept des *white privilege* in den Fokus genommen werden können. Am Schluss des

4 SNF-Projekt Nr. 159328, 2016–2019. Das Forschungsteam unter der Leitung von Anja Sieber Egger und Gisela Unterweger bestand aus Ursina Jaeger (PhD-Projekt) und Christoph Maeder sowie Fabienne Kaiser, Fränzi Buser und Alex Knoll zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Die Autorinnen bedanken sich bei den Teammitgliedern für die zur Verfügung gestellten Feldnotizen und die Mitarbeit an der Analyse der Daten. Ebenso bedanken wir uns bei der Herausgeberschaft für die hilfreichen Rückmeldungen.

Beitrags ziehen wir ein Resümee hinsichtlich der unmarkierten Normalität von *Whiteness* (Teil 4).

2. Nina und Elisabeth: ‚Russischer Drill‘ und ‚Schweizer Perfektion‘

Als erstes wollen wir die Situation rund um Nina betrachten und diese mit der Situation von Elisabeth, einer ebenfalls fünfjährigen Klassenkameradin von Nina, ins Verhältnis setzen. Beide Mädchen stammen aus wohlhabenden Familien, in denen jeweils sowohl Mutter wie auch Vater in gut bezahlten akademischen Berufen – z.B. als Anwält*innen oder Unternehmensberater*innen – tätig sind. Nina erschien uns Ethnologinnen von Beginn an als ein Kind, das sehr darum bemüht war, stets das Richtige zur richtigen Zeit zu tun. Sie wirkte besorgt, wenn die übliche Ordnung der Dinge und die Routine im Kindergarten durcheinandergeriet, und brachte dann ihre Anspannung zum Ausdruck, indem sie – oft mit lauter Stimme – die Lehrpersonen darauf ansprach.

Der folgende Ausschnitt aus einem Vorbereitungsgespräch der Lehrerinnen für die Elterngespräche soll deutlich machen, wie die Lehrerinnen Nina und ihre Familie wahrnehmen. Eine der Lehrerinnen, Barbara, spricht über eine Situation im Kindergarten, als Nina krank wurde:

Und sie tut einem so leid dann. (.) Also, dass sie am Morgen erbrechen muss, Kopfschmerzen hat, nicht mehr turnen kann, der Vater geht am Mittag in den Hort und lässt das Kind dort und sie kommt am Nachmittag wieder hier in den Kindergarten, es ginge ihr wieder gut (empörter Tonfall): da habe ich keine Fragen mehr. Wenn mein Kind am Morgen erbricht, im Kindergarten, nicht in der Schule, im Kindergarten, und sagt es hätte Kopfschmerzen, dann frage ich doch nicht: Geht es, und willst du am Nachmittag in den Kindergarten? Das ist ja schon eine Botschaft. Da geht man doch und nimmt das Kind nach Hause. Weisst du? Weil wenn du fragst, meinst du es geht noch, Nina? [Dann sagt sie] Jawohl, auf Russisch und auf Deutsch. Und sie hat nicht viel erbrochen, aber sie hat erbrochen, sie hatte Kopfschmerzen und sie sagte nicht, sie wolle nach Hause. Sie kam nicht auf die Idee, dass das eine Option wäre. (5.1.2017, Sonnwies)

Die Lehrerin distanziert sich deutlich von der Vorgehensweise des Vaters: ihrer Meinung nach wäre die einzig akzeptable Lösung der Situation gewesen, Nina sofort und diskussionslos mit nach Hause zu nehmen. Es sei keine Option, das Kind zu fragen, was es in einer solchen Situation wolle – hier müssen ihrer Meinung nach die Eltern die volle Verantwortung für das Wohlbefinden des Kindes übernehmen und entscheiden. Etwas weiter in der Konversation fasst sie ihren Eindruck zusammen, dass es in dieser Familie einen Druck gebe auf Nina,

wie eine Erwachsene zu funktionieren. In einem entrüsteten Tonfall schließt sie: „Und das Kind lebt schon in so einer Welt“ – in einer Welt von gestressten Erwachsenen auf der Führungsetage. Beide Kindergärtnerinnen stimmen überein, dass Nina besser vor den Auswüchsen dieser Welt geschützt werden müsste. Es dreht sich alles, was die Lehrerinnen von der Familie erzählen, um Aspekte wie Stress und Druck durch erhöhte Ansprüche und einen Hunger nach Erfolg. Sie nehmen die Eltern, und insbesondere die Mutter, als übermäßig ambitioniert wahr, als keinen Raum lassend für Muße, Nichtstun und Entspannung. Nina habe eine völlig durchgeplante Woche mit diversen Freizeitaktivitäten. Vor allem der Kurs für „Heimatliche Sprache und Kultur“ in Russisch – die Mutter ist als junge Frau aus Russland in die Schweiz migriert – wird dabei ins Visier genommen. Die Kindergartenlehrerinnen finden, dass die Eltern dafür andere Kurse in Ninas Freizeit reduzieren müssten. Die Art und Weise, wie die Lehrerin den Besuch der russischen Schule im Gespräch thematisiert, lässt auf eine stark negativ gefärbte Interpretation dieses mütterlichen Anliegens schließen:

Ich glaube da haben beide einfach ihre Ideen. Die Mutter findet, sie [Nina] müsse nun noch in diese russische Schule, sie [Nina] müsse auch noch dieses Russisch, und sie will ihre Karriere, und er will, dass sie Schweizerdeutsch und in die Schweizerschule (...) (5.1.17, Sonnwies)

Das „nun noch/ auch noch dieses Russisch“ wird in einem Zug mit der Aussage verknüpft „sie will ihre Karriere“, was insgesamt die Bedeutung transportiert, dass diese Mutter hohe Ansprüche an ihr Kind (und sich selbst) stellt, es dann aber wiederum aus egoistischen Gründen vernachlässigt. Der Anspruch ans Kind, Russisch zu lernen, bringt aus Sicht der Lehrerin das Fass zum Überlaufen. Auch die Bezugnahme auf die russische Sprache im ersten Zitat, mit der Nina in den Mund geschobenen Aussage „Jawohl, auf Russisch und auf Deutsch“, ist im Kontext negativ aufgeladen und wird imaginiert als blinder, eingeübter Gehorsam von Nina und als ihr verzweifelter Wunsch, der russischen Mutter zu gefallen. Die Aussage „auf Russisch“ macht im Kontext der Erzählung streng genommen keinen Sinn, denn es geht ja um die (vorgestellte) Interaktion zwischen dem Schweizerdeutsch sprechenden Vater und seiner ebenfalls Schweizerdeutsch sprechenden Tochter. Man kann diese Bezugnahme nur verstehen, wenn man die allgemeine Problematisierung des ‚Russisch-Seins‘ in Ninas Familie durch die Kindergartenlehrerinnen in Betracht zieht. Diese Problematisierung vollzieht sich als ein *doing difference* in Bezug auf die Imaginationen von ‚guter Kindheit‘. Eine gute Kindheit in der Vorstellung der Lehrerinnen – und in der sogenannten Mittelschicht (Bühler-Niederberger 2011, S. 110–111) – ist neben vielen anderen Anforderungen geprägt von der richtigen Balance von Fördern, Fordern und Schonung. Diese Balance

wird durch das ‚russische‘ Element in der Wahrnehmung der Lehrerinnen ganz offensichtlich gestört, und eine kulturalisierende Erklärung erscheint als entlastende Lösung, mit der Situation umzugehen. Interessanterweise nimmt auch die Mutter im Elterngespräch zu diesem ‚russischen Element‘ Stellung, indem sie auf ihre eigene Kindheit in Russland verweist, die – als Tochter von zwei Professor*innen – stark von Druck und Leistungsdenken geprägt gewesen sei. Ganz explizit und wiederholt lehnt sie im Elterngespräch dieses Modell für Nina und ihre Schwester ab – sie sagt, dass sie bewusst keinen Druck ausübe, und dass sie Nina bezüglich ihrer schulischen Laufbahn die größtmögliche Freiheit ermöglichen wolle. Mit dieser Stellungnahme bestätigt sie nicht nur die Phantasie der Lehrerin sie deutet darüber hinaus zweierlei an: zum einen wehrt die Mutter durch die Selbstpositionierung als bildungsorientierte professorale Elite klassistische Unterstellungen ab, die häufig mit der Markierung Migrant*in einher gehen, zum anderen scheint sie zu versuchen, über die Anerkennung der nicht explizit thematisierten Norm ‚Kindheit als Lebensphase der Unbeschwertheit‘ eine Einigkeit mit der Lehrerin herzustellen.

Die Lebenswelt von Elisabeth ist im Vergleich sehr ähnlich strukturiert: Auch Elisabeth besucht viele Freizeitkurse, sogar noch einen mehr als Nina: Am Montag über Mittag Schach, am Dienstag Geigenstunde, donnerstags Polysport, freitags Unterricht in einer Theater- und Bewegungsschule und am Samstag schließlich noch Schwimmunterricht. Eine Zeit lang war sie noch bei den Pfadfindern, dann schnupperte sie Ballett. Auch bei Elisabeth sind beide Eltern in anspruchsvollen Berufen tätig, und auch sie sind häufig abwesend. Am Abend des Elterngesprächs beispielsweise hatte der Vater den Besuch des Rotary-Clubs geplant, die Mutter einen Opernbesuch, der ältere Bruder von Elisabeth Ballettunterricht und Elisabeth selbst plante die Teilnahme an einem Leseabend. „Aber wir haben alles organisiert“, meint die Mutter lachend. Die Lehrerin kommentiert die Aufzählung all dieser Familienaktivitäten und insbesondere den Opernbesuch der Mutter mit „Schön, schön!“. Elisabeth hat im Kindergarten einen gefestigten Ruf als problemloses und (teilhoch-)begabtes Kind. Im Vorbereitungsgespräch der Lehrerinnen heißt es zuerst lapidar, als ihr Name als nächster zu besprechender genannt wird: „Bei der gibt es auch nichts! Die ist super.“ Allerdings, und das scheint für die Betrachtung in unserem Zusammenhang interessant, werden ansatzweise auch bei Elisabeth Verhaltensweisen diskutiert, die in eine ähnliche Richtung gehen wie bei Nina: Sie gilt als extrem regelorientiert, und es wird ihr eine gewisse (Über-)Empfindlichkeit für als unfair empfundene soziale Interaktionen attestiert. So folgt beispielsweise unmittelbar auf das „Die ist super“ die Formulierung: „Die muss jetzt ein bisschen schauen, wie sich das entwickelt mit dem [Petzen]... im Moment kommt sie ja *alles* rückmelden was läuft. In der Pause, weisst du. Und das ist jetzt ... ok, aber sonst ist sie super.“ Auch im Elterngespräch wird von einem Grad an Regelorientiertheit berichtet, über den sich die Erwachsenen lustig machen:

- Vater: Sie ist eher so ein bisschen-, sie spricht wahnsinnig stark auf Regeln an, (...) ich merke es manchmal, mal habe ich so aus Witz gesagt: Weisst du, ich möchte, dass ihr fragt: ‚Darf ich, lieber Papi, noch schnell die Milch haben?‘ oder so, eher als Witz gemeint. Und sie hat das schon fast verinnerlicht.
- Mutter: Die hat das verinnerlicht. Sie fragt jetzt immer so (lacht). (Alle lachen)
- Lehrerin (lachend) So schön! (30.3.17, Sonnwies)

Interessanterweise wird nun dieses von den Erwachsenen zwar als beinahe grenzwertig dargestellte Verhalten bei Elisabeth in keiner Art und Weise mit einer problematisierenden Deutung verbunden, wie auch der komplett getaktete Wochenplan von Elisabeth nie negativ erwähnt wird, weder im Vorbereitungsgespräch, noch gegenüber den Ethnologinnen, noch im Elterngespräch selbst. Im Gegenteil, die Kindergartenlehrerin äußert im Elterngespräch die Einschätzung, dass Elisabeth eben eine entsprechende Persönlichkeit habe: „Ja, sie ist natürlich auch so ein tätiger Mensch, oder, ein aktiver Mensch, der gerne hat, wenn ein bisschen etwas [los] ist...“

Um noch einmal auf Nina zurückzukommen: Eine ähnliche Deutung der Persönlichkeit ihres Kindes wird auch von Ninas Mutter im Elterngespräch eingebracht. Sie betont sehr den Eigenantrieb und die Begeisterungsfähigkeit ihrer Tochter, dass sie all diese Dinge wirklich machen *wolle* und dass sie als Mutter eher bestrebt sei, Nina ab und zu zurückzubinden – diese Deutung bringt die Mutter ausgerechnet mit Bezugnahme auf Elisabeth als Vorbild zum Ausdruck:

Sie lässt sich so leicht begeistern. Hat sie erzählt, die Elisabeth macht Geige, und unsere Nachbarin oben hat Klavier angefangen zu machen, und unten machen sie Gitarre. Und sie möchte auch ein bisschen alles (lacht leicht) [Ich sage:] Du kannst, aber entweder Geige oder Gitarre oder Klavier. (...) Aber irgendwie alle drei ... ich wüsste nicht wann, weil sie hat auch Kindergarten am Nachmittag und so. Und dann haben wir jetzt abgemacht, dass wir im Moment nichts machen. Oder ich habe gesagt: Du kannst irgendetwas anderes entscheiden nicht zu machen und dann stattdessen machen wir quasi ein Instrument. (...) Aber sie will nichts tauschen. (5.4.17, Sonnwies)

Von der Lehrerin wiederum wird diese Deutung im weiteren Gespräch dann eher wieder problematisiert: „Sie hat so viel, sie will so viel und, und ähm, bringt es dann gar nicht auf eine Reihe.“ Sie merkt dann aber an, dass sie Tanz und Bewegung sinnvoll finde für Nina, da sie dort ein bisschen ‚kanalisieren‘ könne – was wiederum einen therapeutischen Beiklang hat.

Es scheint also nicht in erster Linie der Fakt des ‚überladenen Wochenplans‘ zu sein, der die Kindergartenlehrerinnen so sehr gegen die Eltern und vor allem

gegen die Mutter aufbringt. Im Mittelpunkt steht eher die Vorstellung, dass man Nina mit ihrem Stress alleine lasse und keine Rücksicht auf ihre kindlichen Bedürfnisse nehme. Eine Vorstellung, die mit dem Begriff der ‚Kindzentriertheit‘ gefasst wird und die nach Bühler-Niederberger (2013, S. 21) eine der Kernvorstellungen guter Kindheiten ausmache – guter weißer* Kindheiten, wollen wir hier mit dem *Critical-Whiteness*-Ansatz ergänzen. Auch wenn die Mutter von Nina sich im Elterngespräch kraftvoll und eloquent gegen die Interpretation der mangelnden Kindzentriertheit stemmt – sie erzählt von abendlichem Vorlesen, von gemeinsamen Ausflügen auf die Eisbahn oder ins Schwimmbad, wie sie zusammen Karten spielen und wie sie sofort den Russischlehrer wechselte als sie merkte, dass der erste mit zu viel Druck operierte – es nützt alles nichts, die Idee des unter dem elterlichen Druck leidenden Kindes hält sich bei den Lehrerinnen hartnäckig. Hier kommt Rassismus als die „Imagination einer gefährlichen Differenz“ ins Spiel, die durch „phänotypische Merkmale, einen Akzent oder einen ‚ausländisch‘ klingenden Namen markiert wird“ (Tißberger 2017, S. 89). Eine weitere – unterschwellige – Imagination könnte auch darin gesehen werden, dass hier ein ‚Überflieger-Kind‘ hervorgebracht wird. Diese Art von ‚Kindzentriertheit‘ scheint als negativ auf, als etwas was dem Kind schadet – im Gegensatz zur Situation bei Elisabeth, die genauso gefördert wird und im Zentrum der elterlichen Bemühungen steht: „Die Norm, welche aus der Differenzkonstruktion [sic] hervorgeht, wird de-thematisiert. Die ‚Anderen‘ werden thematisiert, das ‚Eigene‘ bleibt seltsam unbeschrieben.“ (ebd.).

Das ‚Eigene‘ wäre in diesem Fall die Familie von Elisabeth, die scheinbar alles richtig macht – sowohl die drei wohlgerateten Kinder wie die angesehenen Eltern. Trotz vergleichbarer Lebensentwürfe bezüglich Förderung der Kinder erfährt die Familie von Elisabeth eine selbstverständlich wirkende Anerkennung, die wir als *white privilege* interpretieren. Sie repräsentieren geradezu idealtypisch die unhinterfragte Norm der weißen* Mittel- resp. Oberschichtsfamilie, die ihre Kinder in einem ‚gesunden‘ Maß behütet, fördert und fordert. Mit dieser Normkongruenz kann die Familie von Beginn der Schullaufbahn ihrer Kinder an auf Privilegien zurückgreifen, die nicht nur aufgrund von Klasse, sondern besonders aufgrund von Rasse* unhinterfragt bleiben und dadurch nie angreifbar werden. Das Elterngespräch gerät zu einer entspannten Feier gegenseitiger Bestätigung: Die Eltern loben die Lehrerinnen und die Schule, die Lehrerin lobt und wertschätzt das Kind – und damit die Eltern. Dies kann nun nicht alleine vor der Folie der *Whiteness* der Familie erklärt werden, denn nicht alle weißen* Familien werden in einer solchen Art und Weise gefeiert oder erfahren Schutz vor Abwertung. Auch weiße* Familien können versagen und ihren guten Ruf verlieren. Aber im Falle von Elisabeths Familie scheint alles zu konvergieren: Die Klassenzugehörigkeit, die Rasse*/*Whiteness*, die zur Schau getragenen Normen. Alles trägt zum exzellenten Ruf der Familie und damit zu ihrer weiteren wie selbstverständlichen Privilegierung bei.

3. Ahmed und Lou: ‚Verwöhnter Prinz‘ und ‚Transa⁵-Kind‘

Um die im vorangehenden Teil elaborierten Aussagen weiter zu vertiefen, wollen wir nachfolgend auf zwei andere Kinder eines anderen Kindergartens⁶ fokussieren und auch hier die unmarkierte Normativität von *Whiteness* als Kontrastfolie mitdenken. Dieser Kindergarten liegt in einem Viertel, das sich deutlich vom privilegierten Einzugsgebiet des oben beschriebenen Kindergartens unterscheidet: ein traditionelles Arbeiter*innen-Viertel, das allerdings seit einigen Jahren verkehrsberuhigt und gentrifiziert wird und damit verstärkt auch Mittelschichtsfamilien anzieht. Wir präsentieren in einem ersten Schritt den Jungen Ahmed, der im Kindergartenalltag besonders stark in den Fokus der Lehrer*innen gerät. Seine Situation kontrastieren wir dann mit derjenigen des Mädchens Lou, die als durch und durch problemlos dargestellt wird.

Ahmed, vierjährig, besucht den Kindergarten im ersten Jahr. Wie auch Nina im ersten Teil des Beitrags fällt Ahmed von Anfang der Feldforschung an auf, wenn auch aus anderen Gründen. Die Ethnographen beschreiben ihn als ein sehr langsames Kind, als oft überfordert mit den zu erfüllenden Aufgaben, als einen Jungen, der auf die Anweisungen der Lehrpersonen nicht reagiert und der nicht zuhört, wenn er sollte. Häufig erfahren ihn die Forscher als abwesend und beschreiben ihn als nicht konzentriert bei der Sache. Darüber hinaus werden mehrfach Situationen mit anderen Kindern beobachtet, in denen er sozial ausgeschlossen wird. Wie nachfolgende Beobachtung aus der ersten Kindergartenwoche im neuen Schuljahr deutlich macht, wird Ahmed von Anfang an besonders ‚bearbeitet‘:

Um 11h10 ist die Pause vorüber, die Kinder sitzen wieder im Kreis. Nun ist Lesestunde angesagt. Die beiden Lehrpersonen Peter und Nadja stellen einige Regeln auf, was man in der Lesestunde darf und was nicht. In der Lesestunde dürfe man Bücher anschauen, aber diese nicht ausmalen. Peter ist aufgestanden, steht in der Mitte des Kreises und hält einen Stift und ein Buch in der Hand. Er tut so, als würde er ins Buch malen, und fragt in die Runde: „Darf man das?“ Einige Kinder im Chor: „Nein“. Peter bestätigt, sagt „Nein“ und schüttelt den Kopf, geht etwas herum, dann zu Ahmed hin und sagt: „Ahmed Nein“, und schüttelt dabei den Kopf und schwenkt den Zeigefinger hin und her. Lou darf dann zeigen, wie man ein Buch richtig umblättert, sie sitzt in der Mitte des Kreises am Boden und führt es vor, hält die Blätter des Buches mit den Fingern an einer Ecke und blättert um. Sie scheint genau memoriert zu haben, wie es geht bzw. wie sich die Lehrpersonen das vorstellen. Nadja hält zusätzlich laminierte

5 *Transa* ist ein Travel- und Outdoor-Geschäft, das seit einigen Jahren Filialen in allen größeren Deutschschweizer Städten an bester Lage betreibt. Im Laden werden hochwertige Outdoor-Kleidung und Ausrüstungen im oberen Preissegment angeboten.

6 Wir bedanken uns bei Christoph Maeder und Alex Knoll für die Beobachtungen in diesem Feld.

A4-Blätter in die Luft, auf denen die Regeln in Form von Fotos aufgeführt sind. Sie hält sie sehr schnell hoch, mir scheint die Kinder sehen sie kaum. Peter sagt: „Nicht reißen.“ Dann: „Ahmed, ist das gut?“ und simuliert dabei das Zerreißen eines Blattes im Buch. Ahmed reagiert kaum. Peter: „Nein nicht gut, nicht reißen.“ Kurz darauf: „Nicht falten.“ Zu Ahmed: „Ahmed ist das gut?“ Er simuliert das Falten eines Blattes. „Nein, das ist nicht gut.“ Dann weist er noch darauf hin, dass die Kinder nicht zu laut sein dürfen im Zimmer, wenn Lesestunde sei, sie müssten leise sein, leise dürfe man sprechen. (26.8.16, Auelihof)

Auffallend ist die Art und Weise, wie Ahmed in diesem Ausschnitt adressiert wird. Es ist nicht nur, dass der Lehrer nicht in korrekten Sätzen mit Ahmed spricht, er ist das einzige Kind, das individuell belehrend und negativ konnotierend adressiert wird, und so im Sitzkreis für alle sicht- und erfahrbar als inkompetent vorgeführt wird – er wird zum ‚anderen‘ Kind gemacht, zum delinquenten Kind, das in diesem Moment als Gefahr für die Regeleinhaltung adressiert wird. Die anderen Kinder werden in dieser Situation fast ausschließlich im Kollektiv angesprochen, abgesehen von Lou, auf die wir gleich noch zu sprechen kommen. Die körperliche Performanz des Lehrers ist ebenfalls bemerkenswert und kann als Zeichen dafür gelesen werden, dass er Ahmed nur rudimentäre Deutschkenntnisse zutraut und für das erhoffte Verständnis auch die nonverbale Kommunikation bemüht. Interessant ist nun der Vergleich zu Lou, dem Mädchen, das in der Halbzeit der Szene einen Auftritt hat.

Lou, fünfjährig, besucht den Kindergarten im zweiten Jahr. Demzufolge scheint es nachvollziehbar, dass sie nach den Sommerferien die Rolle des großen Kindergartenkindes übernimmt, das insbesondere in Situationen von Regeleinführungen eine Vorbildfunktion zugesprochen erhält. Das ist an und für sich nichts Besonderes und ein häufig angetroffenes Muster in den Mehrjahrgangsklassen der beobachteten Kindergärten – auch im Kindergarten Sonn Wies und am Beispiel von Nina zeigte sich dieses Muster. Bei Lou liegen aufgrund der zweijährigen Ethnographie darüber hinaus viele Hinweise vor, dass das Etikett ‚Überfliegerin‘ zu ihr passt: so sprechen die Lehrpersonen offen über das „viel zu gute“ Mädchen, das ihnen zwischendurch auch zu denken gibt. Lou wird in der Zirkusvorführung der Klasse die anforderungsreiche und sprechzeitreiche Rolle der Zirkusdirektorin übertragen, womit ihr zugetraut wird, den Ablauf der Darbietung vor versammelter Kinder- und Elternschar zu meistern. Außerdem ist sie Patin eines Erstjahres-Mädchens, das an selektivem Mutismus leidet, also im Kindergarten nie spricht. Beide Rollen füllt Lou, wie an mehreren Stellen im Protokoll vermerkt, vorbildlich aus. Auch wird verschiedentlich protokolliert, dass Lou mit einem anderen Mädchen zusammen diejenige ist, die bei den individuell zu erledigenden Aufgaben immer und sehr schnell den ‚Expert*innenstatus‘ erreicht – eine Situation, die die Lehrpersonen zwingt, häufig spontan zusätzliche Aufgaben für Lou aus dem Ärmel zu zaubern. Lou kann sich nicht nur perfekt

auf Schweizerdeutsch und Deutsch ausdrücken, sie spricht mit ihrer aus England stammenden Mutter Englisch und mit dem Kindermädchen Französisch. Im Beobachtungsprotokoll wird dazu die Einschätzung von Nadja, der DaZ-Lehrperson, erwähnt: „Als Beispiele nimmt sie Tarek⁷ auf der einen Seite, der Mühe habe mit dem Deutsch; auf der anderen Seite nimmt sie Lou, die sprachlich sehr gut sei. Als Unterschiedsmerkmal führt sie aus, dass Tarek wohl viel Fernsehen geschaut hätte in den Ferien, während Lou mit ihren Eltern viel draußen sei und wenig Fernsehen schauen würde“ (7.10.16, Auelihof). Lou und ihre Eltern scheinen die Erwartungen der Lehrpersonen zu erfüllen, sogar zu übertreffen. Diese Familie verkörpert die goldene Norm der Freizeitgestaltung (wenig Fernsehen, viel draußen sein), an welcher die Lehrpersonen andere Kinder einschätzen. Es ist nicht klar, wie viel die Lehrpersonen über die Freizeitpraktiken (beider) Familien tatsächlich wissen und wie viel davon sie imaginieren. Deutlich wird aber, dass nur Lou und ihre Familie das Privileg genießen, dass man ihnen ausschließlich normativ Positives zugutehält. Wie bei Elisabeth und ihrer Familie deuten wir diese Unterstellung oder eben Imagination als *white privilege*.

In den beobachteten Kindergärten betonten die Lehrpersonen zu Beginn des Schuljahres mehrfach, dass „wir hier bei jedem Wetter nach draußen gehen“ und die Kinder dementsprechend ausgerüstet werden müssen. Das gab insbesondere in den zwei Kindergärten mit den weniger privilegierten Familien immer wieder Anlass zu Diskussionen und Aushandlungen, so auch im Kindergarten Auelihof:

Dann erzählt mir die Lehrperson eine kurze Geschichte zu Lou. Deren Eltern hätten alles aus der Transa und würden alles, auch die Ferien, immer mit dem Velo machen. Und dann hätten wir da die Ausrüstung, die Jenna, ein Mädchen mit asiatischem Aussehen, gebracht hat: Eine billige, aber schön beschriftete Trinkflasche aus rosarotem Plastik liegt vor uns. „Das ist zwar schön, aber eben billiger Schrott. Jetzt kann ich das zur Not noch flicken. Aber das geht schnell kaputt.“ Sie stülpt dabei die verschobene Halterung der Flasche, eine Art Traggestell, darüber. (14.9.16, Auelihof)

Das Leitmotto der Ladenkette Transa „Raus. Aber richtig“ unterstreicht die Aussage der Lehrpersonen und zeichnet die ‚Transa-Kinder‘ als Kinder, die dem Anspruch des Kindergartens schon nur aufgrund der richtigen Ausrüstung gerecht werden. Interessant ist, dass diese ‚Transa-Kinder‘ zwar durchaus markiert werden, aber eben nicht als die ‚Anderen‘, sondern als diejenigen, die die Norm der dominanten Gesellschaftsmatrix (Wekker 2016, S. 1–3) darstellen – an diesen wird die Abweichung von der schweizerischen Norm sozusagen gespiegelt und

7 Tarek ist ein Junge, der mit Ahmed grob betrachtet viele Gemeinsamkeiten aufweist: türkischer Migrationshintergrund, fachlich schwach, ein ‚Problemkind‘ aufgrund seines Verhaltens von Anfang an.

fassbar gemacht. Gleichzeitig wird am Beispiel der Kleidungsausrüstung die Verschränkung mit der Kategorie Klasse deutlich: die Kinder aus der Arbeiter*innenklasse und die Kinder mit Migrationsgeschichte werden mit „billigen Schrott“ ausgerüstet – bei Regen sind Kleider und Schuhe im Nu durchnässt (vgl. Maeder/Knoll 2020, S. 341). In den Feldprotokollen finden sich weitere Bemerkungen wieder, die diese Lesart bestätigen. Ahmeds Mutter und andere Eltern mit Migrationsgeschichte würden ihre Kinder gemäß Lehrpersonen gezielt am Mittwochmorgen nicht in den Kindergarten schicken, da sie dann normalerweise lange Spaziergänge im Freien machen würden. Schon fast verzweifelt meint eine der Lehrpersonen, dass Ahmeds Mutter einfach nicht verstehen würde, dass sie ungeachtet aller Wetterbedingungen nach draußen gingen. Hier kreuzen sich kulturalisierende Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster der Lehrpersonen mit einem Ausblenden potenzieller finanzieller Motive und mit impliziten und expliziten Vorstellungen einer guten Kindheit.⁸ Darüber hinaus scheint die Idee des symbolischen Kapitals (Bourdieu 1985, S. 11) auf: jederzeit und sogar mit unscheinbaren, alltäglichen Artefakten wie einer Trinkflasche kann der Ruf – und damit das symbolische Kapital einer Familie – beschädigt oder eben auch bekräftigt werden (MacLure et al. 2012, S. 449). ‚Transa-Kinder‘ haben in dieser Situation einen Vorsprung – sie erfüllen die Norm des gut ausgerüsteten Outdoor-Kindes und des Kindes, das in der Freizeit nur wenig Zeit vor dem Bildschirm verbringt – sie haben sozusagen einen Anerkennungsbonus, den Ahmed, Tarek und Jenna zuerst einmal aufholen müssen.

Kommen wir aber noch einmal im Detail auf Ahmed zurück. Dieser Junge rückt auch in den Fokus der Aufmerksamkeit, weil er beim Eintritt in den Kindergarten aus Sicht der Lehrpersonen grundlegende Fähigkeiten vermissen lässt:

Hinter unserem Schlangentisch weist Lena einen kleinen Jungen, Ahmed, in den Gebrauch der Schere ein. Sie zeigt Ahmed zuerst vor, wie man die Schere richtig in die Hand nimmt und demonstriert einen geraden Schnitt durch ein Blatt farbiges Papier. Der Junge versucht das auch. Aber es geht noch nicht richtig. Er hält die Schere recht ungeschickt und reißt das Papier entzwei. Das wird nicht akzeptiert von Lena und er muss es nochmals versuchen. Im zweiten Versuch klappt es einigermaßen. Lena meint zu mir gerichtet: „Mit der Schere sehe ich sehr grosse Unterschiede. Da merkt man sofort, wer zuhause eine Schere hat. Ich habe seiner Mutter aufgetragen, für ihn eine Schere zu kaufen und zu Hause zu üben. Sie findet das schrecklich. Sie ist eine Türkin. Aber ich habe ihr gesagt, dass das wichtig sei für die Schule. Und sie hat Ja gesagt.“ (14.9.2016, Auelihof)

8 Etwas sehr Ähnliches geschieht beim ‚gesunden Znüni‘ (Frühstück), wo ebenfalls spezifische Normen hinsichtlich Klasse und Kultur zu guter und gesunder Ernährung von Kindern wirksam werden (vgl. Sieber Egger/Unterweger/Kaiser 2021).

Interessant an dieser Szene ist der anschließende Bezug der Lehrerin auf das Elternhaus von Ahmed. Die Lehrerin sieht bei ihm das Problem nicht nur in seinen mangelnden Fähigkeiten, mit der Schere zu schneiden, sondern auch oder ganz besonders in der Vermutung, dass Ahmed den Gebrauch der Schere zu Hause nicht üben dürfe. Die Lehrerin schildert an anderer Stelle, dass die Mutter Ahmed aus Angst vor Verletzungen nicht würde auf Bäume klettern lassen. So wird die Mutter als zu ängstlich dargestellt, als eine, die sich übertrieben sorgt – ein Argumentationsmuster, auf das häufig bei Müttern mit einer Migrationsgeschichte Bezug genommen wird (Jäger 2011, S. 37) und das unter dem Begriff ‚überbehütete Kindheit‘ (vgl. Bühler-Niederberger 2013) diskursiv verankert ist. Die Lehrpersonen bezeichnen Ahmed in verschiedenen Situationen zudem als „verwöhnten Prinzen“. Diesem vielsagenden *in-vivo-code* wollen wir noch etwas nachgehen: Er steht in engem Zusammenhang mit der Debatte über die ‚gute Kindheit‘. Diese zeichnet das Bild einer guten Kindheit als lange, ge- und beschützt, gefördert und anregend. Es handelt sich hierbei um eine normative Rahmung – die goldene Mitte sozusagen –, die insbesondere auf mitteleuropäische Mittelschichtsfamilien zugeschnitten ist (Bühler-Niederberger 2011, 2013) und die zugleich als unmarkierte Normativität von *Whiteness* gelesen werden kann. Damit zeigt sich die intersektionale Verschränkung von Klasse, Gender und Rasse*. Andere Formen von Kindheit, wie z. B. Kindheit im Kontext von Migration, Armut, im Kontext alleinerziehender Eltern oder auch Kindheiten, die von zu viel Förderung und Forderung geprägt sind, werden vor diesem Hintergrund als defizitär markiert.

Bei Ahmed ist die Sache nicht gleich gelagert wie vorgängig bei Nina, bei der die Lehrpersonen die Wichtigkeit einer geschützten Kindheit im Rahmen einer von Leistungsdruck geprägten Umgebung betonen. Ahmed wird als überbehüteter Junge gesehen, dessen Mutter ihn in seiner Entwicklung hindert und wichtige Erfahrungen nicht machen lässt. Verwehrt würde ihm das Erkennen von Gefahren, das Erleben von Grenzen und auch die Entwicklung seiner fein- und grobmotorischen Fähigkeiten etc. Aus der Sicht der Lehrpersonen fußen viele der Schwierigkeiten rund um Ahmed im Verwöhnen und der übertriebenen mütterlichen Sorge und könnten deshalb auch nur über die Mutter bearbeitet werden. In mehreren Situationen betonen die Lehrpersonen auch gegenüber dem Forscher, wie wichtig es sei, die Mutter von Anfang an für die Behandlung der früh auftretenden Probleme einzubeziehen. Diese Aussage wird umso interessanter, wenn wir uns der Frage zuwenden, wo die Erklärung dafür gesucht wird, wenn Ahmed laut den Schilderungen der Lehrpersonen infolge seiner Langsamkeit, seiner Unaufmerksamkeit, seiner Sturheit oder seiner Inkompetenz die Routinen des Kindergartens immer wieder stört.

Wir nehmen dazu die oben ausgeführte Situation auf, als sich Ahmed ungeschickt beim Schereschneiden zeigt und der Grund für seine Unfähigkeit der Mutter angelastet wird. In diesem Ausschnitt fällt nicht nur die Positionierung

der Mutter als Verantwortliche für Ahmeds Verhalten auf, sondern auch die wiederholte Bezugnahme auf die türkische Herkunft der Familie. Es werden normative Bilder einer ‚überbehüteten Kindheit‘ mit einem *doing difference* nicht nur über Geschlecht, sondern insbesondere auch über die Rasse*, und die Klassenzugehörigkeit der Eltern verknüpft. Die Eltern, und häufig in erster Linie die Mutter, werden mit solchen Erklärungsmustern deutlich responsabilisiert und als ‚Andere‘ positioniert.

Diese intersektionale Positionierung in Bezug auf Geschlecht, Klasse und Rasse* sowie die Responsibilisierung der Eltern lässt sich auch mittels anderer Beobachtungen bekräftigen. Die Mutter wird als ethnisch Andere positioniert, die nicht wisse, wie hier in der Schweiz ein Kind optimal auf den Kindergarten vorzubereiten sei. Diese Positionierung kann auch als strukturierendes Moment einer symbolischen Ordnung gelesen werden, als Teil einer Herrschaftsdimension von *Whiteness* „von dem aus die Subjekte einer Gesellschaft an der Norm des Weißseins* gemessen, markiert und positioniert werden, wobei das Weißsein* als Norm unbenannt, unsichtbar und de-thematisiert bleibt“ (Tißberger 2017, S. 97). Es sind gesellschaftliche, sowohl kulturalistisch, klassistisch als auch rassistisch gefärbte Normalitätsvorstellungen, die auch den schulischen Alltag betreffen und in die Lehrpersonen unbewusst verstrickt sind.

Die Wahrnehmung, dass das Problem mit Ahmed zu Hause mit ausreichender Unterstützung der Mutter gelöst werden kann, erhält bereits im Verlaufe der ersten Feldforschungszeit Risse. Nach etwa sechs Wochen Unterrichtszeit beginnt Peter zu realisieren, dass mit Ahmed im Allgemeinen etwas nicht stimmen kann. Allerdings können die Lehrpersonen über längere Zeit nicht genau herausfinden und benennen, was das sein könnte, wie Peter zu einem Forscher bemerkte. Es gab Bedenken aufgrund von Ahmeds Erinnerung und Merkfähigkeit, ansonsten aber zeigten sich diffuse Verhaltensweisen, die eine erste Diagnose nicht so einfach zuließen. Was wir hier analytisch herausarbeiten können: Die Argumentation über den problematischen elterlichen bzw. kulturellen Einfluss lässt in dem Moment nach, als die Lehrpersonen zur Einschätzung gelangen, dass mit dem Jungen etwas grundsätzlich nicht stimmen kann. Am Ende der Feldforschung wird Ahmed als ein Kind mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen diagnostiziert. Eine solche medizinische Diagnose verschafft den Lehrpersonen insofern Erleichterung, als dass sie schulinterne Förderstunden für die individualisierte integrierte Förderung erhalten. Auch stoppt mit einer Diagnose die (verzweifelte) Suche nach Gründen, weshalb sich ein Kind wie Ahmed nicht den schulischen Erwartungen gemäß verhält. Interessant ist, dass mit der Diagnose eine (unbewusst) rassialisierte Begründung von Ahmeds Verhaltensweisen vor der Hintergrundfolie einer unmarkierten Normalität von *Whiteness* in den Argumentationen der Lehrpersonen in den Hintergrund rückt. Die diskursive Rahmung und Erklärung des Problems durch Rasse*, Klasse und ‚Kultur‘ wurde abgelöst von einer medizinisch-diskursiven und schließlich ableistischen Rahmung.

4. Resümee: Die unmarkierte Normativität und Normalität von *Whiteness*

Wenn Kinder im Rahmen der schulischen Ordnung auffallen, ziehen Lehrpersonen zum Teil schon früh im Schuljahr Wissensbestände zu den Familien als Erklärungsfolie für die Beurteilung der jeweiligen Kinder und ihrer Situation heran. Wir haben im Beitrag aufgezeigt, dass solche Wissensbestände über die Kinder und ihre Familien in einem kulturalisierenden *doing difference* münden, wenn sie Bezug nehmen auf eine als ‚anders‘ markierbare Rasse* der Familie. Umgekehrt wird die Rasse* einer weißen* Mittelschichtfamilie selten bis nie als Erklärungsfolie für problematisierte Handlungsmuster herangezogen – sie ist unmarkierte Normalität und Normativität. Damit ist das Phänomen angesprochen, das als *white privilege*-Konzept Eingang in die Debatten gefunden hat, in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption aber noch in den Kinderschuhen steckt. In den im Beitrag nachgezeichneten Fällen von Nina und Ahmed wird jeweils direkt und explizit das ‚Andere‘ und damit die (kulturelle) ‚Abweichung‘ thematisiert, um das Auffallen der Kinder zu erklären. Die Konstruktion des ‚kulturell Anderen‘ ist aber nur möglich auf der Basis der Vorstellung einer heteronormativen weißen* Mittelschicht-Normalfamilie, vor allem in Bezug auf die mit einer solchen ‚Normalfamilie‘ verbundenen Vorstellungen von ‚guter Kindheit‘: Aus Sicht der Lehrpersonen brauchen Kinder angemessene Unterstützung und Begleitung durch die Eltern – respektive die Mütter –, den Kindern muss aber gleichzeitig genügend Raum und Individualität zugestanden werden, damit sie ihre eigenen Erfahrungen machen können. Diese Vorstellungen werden ‚normalisiert‘ und zum goldenen Mittelmaß erkoren, indem sie als für alle gleichermaßen geltend in den Raum gestellt werden. Als ‚anders‘ hervorbrachte Kindheiten erfahren in der Folge eine Abwertung, während als ‚zu uns gehörend‘ markierte Familien das *white privilege* einer selbstverständlich wohlwollenden und zuvorkommenden Behandlung erfahren.

Wir können mit unserem Beitrag nicht nur aufzeigen, wie Kinder, die auffallen, in pädagogischen Institutionen erzeugt werden. Wir können auch zeigen, dass herangezogenes Wissen rund um die Familien dieser auffallenden Kinder intersektional verschränkt ist. In den beiden problematisierten Fällen von Nina und Ahmed ist die Idee der ‚guten Kindheit‘ mit stereotypisierenden Zuschreibungen nicht nur in Bezug auf Kultur oder Rasse*, sondern auch auf Klasse und Geschlecht verbunden. Die Lehrpersonen problematisieren diese Kinder und ihre Mütter auf der Basis eines imaginierten und diskursiv zirkulierenden Wissens über die kulturellen Praktiken und Wertvorstellungen der Familien. Das wird besonders dann deutlich, wenn man sich die Thematisierung von Kindern anschaut, deren Familien die schweizerische weiße* ‚Dominanzkultur‘ verkörpern: Elisabeth und Lou. Den Familien dieser Mädchen wird zugesprochen, dass sie die Normen von weißer* ‚guter Kindheit‘ schon fast in Perfektion leben.

Die Eltern und familiären Praktiken werden bei Lou immer nur im positiven Sinne erwähnt, wenn die anregenden Freizeitbeschäftigungen betont und zugleich als Kontrastfolie für den übermäßigen Fernsehkonsum des Migrantenkindes beigezogen werden. Die Normalität und Normativität von Weiß*- und Schweizerischsein* wird dabei ständig reproduziert und festgeschrieben und zum unhinterfragten *white privilege*. Oder in den Worten von Peggy McIntosh: „I will feel welcomed and ‚normal‘ in the usual walks of public life, institutional and social.“ (1990, o. S.)

Uns ist bewusst, dass eine solche Analyse Widerstände im pädagogischen Feld (und nicht nur dort) produziert – kaum jemand in diesem Feld würde sich als rassistisch betrachten, weder Dozierende an pädagogischen Hochschulen noch Lehrpersonen auf Volksschulstufe. Wir möchten unseren Beitrag nicht als Fingerzeigen und Anschuldigung verstanden wissen. Im Gegenteil: Wir möchten die Verstrickungen von (allen) Gesellschaftsmitgliedern in diskursiv konsolidierte Machtverhältnisse sichtbar machen, welche diese stereotypisierenden klassistischen und letztlich rassistischen Wissensbestände hervorbringen, die aber unsichtbar und unbenannt bleiben. In diesem Sinne wollen wir den zentralen Punkt von Gloria Wekker (2016, S. 16–18) aufgreifen, dass diese Machtverhältnisse verschleiert werden vom Prinzip der *white innocence* – auf die Schweiz übertragen ließe sich sogar von *swiss innocence* sprechen. Diese erlaubt es den weißen* Gesellschaftsmitgliedern, sich trotz dieser Verstrickungen als fortschrittlich, demokratisch, weltoffen und tolerant zu verstehen. Gerade diese Verschleierung aber verhindert eine Beschäftigung mit der institutionellen rassialisierten Diskriminierung, wie wir sie in der Schule antreffen und in diesem Beitrag nachgezeichnet haben. Für die als ‚anders‘ markierten Familien bedeutet das, dass sie um Anerkennung und einen guten Ruf – um ihr symbolisches Kapital – viel stärker besorgt sein müssen, während der gute Ruf den weissen* Familien sozusagen vorausseilt und auch einige Normabweichungen erst einmal zulässt. Oder, um noch einmal auf Peggy McIntosh zurückzukommen: „I can swear, or dress in second hand clothes, or not answer letters, without having people attribute these choices to the bad morals, the poverty or the illiteracy of my race.“ (McIntosh 1990, o. S.)

Literatur

- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2013): *Aufwachsen heute – Kinder und ihre Lebenswelten*. In: Wannack, Evelynne/Bosshart, Susanne/Eichenberger, Astrid/Fuchs, Michael/Hardegger, Elisabeth/Marti, Simone Maria (Hrsg.): *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster: Waxmann, S. 17–31.

- Chamakalayil, Lalitha/Riegel, Christine/Yıldız, Safiye (2018): Bildung und (Erwerbs-)Arbeit in der Migrationsgesellschaft – widersprüchliche Voraussetzungen für Familien mit Migrationsgeschichte. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yıldız, Erol (Hrsg.): *LebensWegeStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 52–70.
- Jäger, Marianna (2011): ‚Doing difference‘ in einer Schweizer Primarschulklasse. Das Fremdbild des Erstklässlers Amir aus ethnographischer Perspektive. In: Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Argiro (Hrsg.): *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–44.
- Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.) (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Budrich.
- Lareau, Annette (2011): *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. 2. Berkeley: University of California Press.
- MacLure, Maggie/Jones, Liz/Holmes, Rachel/MacRae, Christina (2012): *Becoming a Problem: Behaviour and Reputation in the Early-years Classroom*. In: *British Educational Research Journal* 38, S. 447–471.
- Maeder, Christoph/Knoll, Alex (2020): ‚Wir machen das so.‘ Zur sozialen Organisation des Kindergartens. In: Pfadenhauer, Michaela/Scheibelhofer, Elisabeth (Hrsg.): *Interpretative Sozial- und Organisationsforschung. Methodologie und Methoden, Ansätze und Anwendung in Wien*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 330–349.
- McIntosh, Peggy (1990): *White Privilege. Unpacking the Invisible Knapsack*. In: *Independent School* 49, 2.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela (2019): „Jetzt gilt’s richtig ernst“ – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Jäger, Marianna/Kuhn, Melanie/Hangartner, Judith (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: VS Springer, S. 153–174.
- Sieber Egger, Anja/Unterweger, Gisela/Kaiser, Fabienne (2021): *Snack Time in Kindergarten as a Cultural Practice – Implications for Subjectivation and Socialisation*. In: *Children & Society* 35, 4., S. 563–576. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/chso.12436>
- Sullivan, Shannon (2006): *Revealing Whiteness: The Unconscious Habits of Racial Privilege*. Bloomington: Indiana University Press.
- Tißeberger, Martina (2017): *Critical Whiteness: Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wekker, Gloria (2016): *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham: Duke University Press.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): *Doing Difference*. In: *Gender and Society* 9, S. 8–37.

Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung – Wenn die Frühförderung über migrantisierte Kinder entscheidet

Donja Amirpur und Oksana Schulz

1. Ausgangssituation: Die Überrepräsentanz von migrantisierten Kindern in der sonderpädagogischen Förderung

Schulstatistiken zeigen, dass die Wahrnehmung eines Kindes als ‚mit Migrationshintergrund‘ die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ihm ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird (vgl. Powell/Wagner 2014, S. 83). Dies gilt vor allem für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Allerdings zeigt sich dieses Phänomen nicht bei allen Herkunftskontexten gleichermaßen, stattdessen werden bestimmte Migrantengruppen konstruiert, die als besonders ‚förderbedürftig‘ gelten (vgl. Supik 2018).

Die Lage der Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ in der frühen Kindheit ist statistisch noch wenig ausgeleuchtet und nur anhand unveröffentlichter Daten identifizierbar. Im Rahmen eines Forschungsprojektes der Hochschule Niederrhein und der Technischen Hochschule Köln zu Othringprozessen im Kontext von Migration und Behinderung¹ wurden unveröffentlichte Statistiken eines Kitaträgers analysiert. Sie zeigen, dass migrantisierten Kindern auch bereits im Kindergarten überproportional häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird – insbesondere im Kontext von Sprache: Hier treten schwerpunktmäßig ‚Diagnosen‘ wie die so genannte ‚Sprachentwicklungsverzögerung‘ und ‚Sprachstörung der expressiven und rezeptiven Sprache‘ häufig in Kombination mit einer so genannten ‚globalen oder kombinierten Entwicklungsverzögerung‘ und ‚Einschränkungen im Bereich des sozialen und emotionalen Verhaltens‘ auf. Aufgrund fehlender bundes- bzw. landesweiter Statistiken lassen sich zwar keine repräsentativen Aussagen zur Verteilung der unterschiedlichen Förderschwerpunkte in der sonderpädagogischen Diagnostik in der frühen Kindheit treffen, die repräsentativen schulischen Statistiken lassen aber die Vermutung zu, dass der Grundstein für die sonderpädagogische Förderkarriere

1 In dem als intersektional informierte Ethnographie angelegten Projekt werden neben teilnehmenden Beobachtungen auch Interviews mit pädagogischen Fachkräften und Kooperationspartner*innen in Frühförderung, Migrationssozialarbeit und Behindertenhilfe geführt.

schon in den frühen Jahren gelegt wird. Zum einen deswegen, weil jene Sprachstandsverfahren und Sprachscreenings Einzug in die frühe Kindheit erhalten haben, deren Reliabilität von der Mehrsprachigkeitsforschung kritisch betrachtet wird (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011). Zum anderen, weil sich durch die ‚Umsetzung von Inklusion‘ nun auch in Kita Möglichkeiten ergeben haben, durch Etikettierungen weitere Ressourcen in Form von Personal zu akquirieren. So erhält jede Einrichtung zusätzliche Personalstunden, die sich nach der Anzahl der Kinder ‚mit (drohender) Behinderung‘ bemessen.

Für den vorliegenden Artikel zeichnen wir den Weg hin zur Diagnostik im Kontext von ‚Anderssprachigkeit‘ nach. Dafür rücken wir mit der Frühförderung die Institution in den Mittelpunkt unserer Betrachtungen, die für die Entscheidung über den Förderbedarf in der frühen Kindheit zuständig ist. Wir nutzen Daten aus dem oben genannten Projekt und betrachten mit der institutionellen Diskriminierung als Forschungsfokus die Mechanismen, die in der Frühförderung mit ihren Selektionsentscheidungen Effekte der Aussonderung und Ungleichheit hervorbringen, indem migrantisierte Kinder im Rahmen der Diagnostik als sonderpädagogisch förderbedürftig markiert werden. Dabei interessiert insbesondere, welche Faktoren Einfluss auf das Entscheidungsverhalten der Akteur*innen ausüben, wie die Akteur*innen der Frühförderung trotz mangelnder Reliabilität der verwendeten Verfahren ihrem Handeln einen Sinn verleihen und welche Aufgabe migrantisierten Eltern in dem Verfahren zugeschrieben wird. Im Kontext von Mehrsprachigkeit scheint ihnen nämlich eine besondere Rolle im Rahmen der Diagnostik zuzukommen: Sie werden aufgrund von Mängeln der Sprachstandsverfahren bei mehrsprachigen Kindern einbezogen und dazu angehalten, Auskünfte über den Spracherwerb und das Sprachverhalten des Kindes zu geben.

2. ‚Anderssprachigkeit‘² in der frühen Kindheit

In den letzten Jahren – spätestens seit PISA und der Ausformulierung der Bildungsgrundsätze für die Kita – ist die frühe Bildung in den Fokus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit gerückt, deren Ziel die rechtzeitige Vorbereitung von Kindern auf das formale Bildungssystem ist. Damit geht eine zunehmende Responsibilisierung von Familien in pädagogischen Handlungsfeldern der

2 Wir schreiben ‚Anderssprachig‘ groß, um den Konstruktionscharakter des Zu-Anderen-gemacht-Werdens zu verdeutlichen (vgl. Mecheril 1994) und verwenden „Anderssprachig als Ersatz für ‚muttersprachlich‘, mehrsprachig, um den Unterschied zwischen den abgewerteten Sprachen *Migrationsanderer* und den positiv konnotierten Hegemonialsprachen [...] zu markieren“ (Thomauke 2015, S. 12, Herv. i. O.).

frühen Kindheit einher, die zu einem gesamtgesellschaftlichen Interesse an einer ‚erziehungskompetenten Elternschaft‘ führt. Die auf diese politisch-pädagogische Weise aktivierte Familie wird zu einem „normativ aufgeladenen Symbol“ (Hamburger/Hummrich 2008, S. 112). Allerdings richten sich das Zutrauen und der Appell an die Eigenverantwortlichkeit von Familien nicht an alle Familien: Der so genannten ‚Migrantenfamilie‘ kommt eine ambivalente Rolle in der Ermöglichung und Absicherung der Kontinuität von Bildungsbiografien zu, da ihr mangelndes Unterstützungspotential aufgrund fehlender Motivation oder Eignung zugeschrieben wird (vgl. Amirpur 2020; Otyakmaz/Karakaşoğlu 2015). Sie wird zum Ausdruck und „Symbol einer fremden Welt“ (Hamburger/Hummrich 2008, S. 113), insbesondere dann, wenn sie als ‚Anderssprachig‘ gilt.

Ethnographische Studien zur frühen Kindheit zeigen, wie Kinder als förderbedürftig und ihre Familien als defizitär wahrgenommen werden, wenn sie den monolingualen Standards der Bildungseinrichtung nicht entsprechen (vgl. Diehm et al. 2013; Kuhn 2013; Thomauske 2015). In Situationen, in denen „Verstehen auf sprachlicher Ebene prekär wird“ (Kuhn 2013, S. 302), laufen Fachkräfte Gefahr, Kinder und ihre Familien „unintendiert zum Schweigen“ (ebd.) zu bringen. Für Kinder, die in einem ersten Schritt ‚gesilenced‘ werden (vgl. Thomauske 2015, S. 141), folgt in nicht seltenen Fällen in einem zweiten Schritt die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. ‚Andere‘ Sprachen gelten als riskante Ausgangsbedingungen, denen es mit präventiven Maßnahmen und Interventionen entgegenzutreten gelte. Diese Interventionen „haben dann die größten Erfolgchancen, wenn es möglichst frühzeitig gelingt, Kinder und Jugendliche mit ungünstigen Ausgangslagen zu identifizieren und ihnen eine individuell abgestimmte Förderung zukommen zu lassen“ (Beck/von Dewitz/Titz 2016, o.S.). Mit dieser Forderung tritt mit der Frühförderung eine weitere Akteurin der frühen Kindheit in Erscheinung, der bei präventiven Maßnahmen und Interventionen auf Basis der dargestellten Unterscheidungspraktiken eine Schlüsselrolle zukommt. Die Kooperation zwischen Kita und Frühförderung gilt als ‚Gelingensbedingung‘ für Inklusion (vgl. Seitz/Korff 2008), ihre Diagnostik als „der Türöffner für das Generieren früher Förderung“ (Hamacher/Seitz 2020, S. 73), mit der Folge, dass so genannte Frühwarnsysteme mit einer „positiven Konnotation“ (ebd.) einhergehen. Die Frühförderung übernimmt also die Zuständigkeit, entscheidet im weiteren Verlauf über das Ausmaß des individuellen Förderbedarfs der Kinder und führt dafür eine erweiterte Diagnostik mit Hilfe von Sprachstandsverfahren durch. Diese werden allerdings kritisiert, weil sie der Komplexität von Spracherwerbsprozessen bei vorliegender Mehrsprachigkeit nicht ausreichend gerecht werden (vgl. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013, S. 41) und die Normierung allein an monolingualen Proband*innen vorgenommen wurde (vgl. Chilla 2019, S. 72).

3. Forschungsgegenstand und analytischer Bezugsrahmen: Entscheidungen über migrantisierte Kinder

Um im Folgenden die Etikettierungsentscheidungen in der Frühförderung zu untersuchen, wird als analytischer Fokus das Konzept der institutionellen Diskriminierung genutzt, das Praktiken der „Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung“ sozialer Gruppen „auf der Ebene von Organisationen und der in ihnen tätigen Professionen“ (Gomolla 2017, S. 134) in das Forschungsinteresse rückt. Dem Konzept inhärent und für unseren Forschungsfokus wichtig ist *erstens* die Annahme, dass „Mechanismen institutioneller Diskriminierung unabhängig von individuellen Vorurteilen oder negativen Absichten operieren und aufrechterhalten werden können“ und dass diese auch im Handeln „wohlmeinender“ Akteur*innen zustande kommen können (ebd.). Das diesem Handeln zugrundeliegende Wissen ist dabei keineswegs nur ein professionsspezifisches, sondern mit einem institutionalisierten Alltagswissen verschränkt. Es tritt *zweitens* nicht in expliziter Form an der Entscheidungsstelle auf, sondern wird erst an der Stelle der nachträglichen Begründung von abgelaufenen Handlungen herangezogen. Wir gehen also davon aus, dass Entscheidungen der Frühförderung in der Diagnostik dadurch bestimmt sind, dass Entscheider*innen nicht vollständig und nicht permanent über Informationen verfügen.

Für diesen Artikel rücken insbesondere Prozesse der Sinnstiftung (Sense Making) und die entscheidungsbezogenen Legitimationsbemühungen (vgl. Hormel 2007, S. 120) der Frühförderung in den Mittelpunkt. Sense Making ist zu verstehen als ein Versuch, ein Ereignis, z. B. im Rahmen der Diagnostik, das es „u. U. so gar nicht hätte geben dürfen, wieder einzuordnen in die bisher gültigen Erwartungen, Regeln“ (Gomolla/Radtke 2009, S. 76) und Handlungsabläufe. Hegemoniale Diskurse bilden in diesem Zusammenhang einen relevanten Bezugspunkt für die Entscheidungsprozesse. So ist zu erwarten, dass innerhalb der Frühförderung ein Wissen etwa über so genannte ‚Migrantenfamilien‘ und ihre Kinder, das aus wissenschaftlichen *und* öffentlichen Diskursen stammt, dann zur Begründung und Legitimation benutzt wird, wenn es dazu dient, die abgelaufenen Prozesse im Kontext der Diagnostik mit Sinn zu versehen und die Kinder der sonderpädagogischen Förderung zuzuführen.

Vor diesem Hintergrund leiten uns für die Analyse des Interviews mit Akteur*innen einer Frühförderstelle folgende Fragen:

- Wie und auf welcher Grundlage treffen Individuen in der Frühförderung Entscheidungen für Etikettierungen? Welche Rolle wird dabei den Eltern/den Familien zugeschrieben?
- Mit welchem Wissen über Kinder ‚mit...‘ und deren Familien gelingt es der Frühförderung, organisationsspezifische Probleme in der Frühförderung

(und im Kindergarten) im Kontext von ‚Anderssprachigkeit‘ so zu deuten und zu verarbeiten, dass die Frühförderung im Sinne von Sense Making so ‚weitermachen‘ kann wie bisher?

4. Sense Making in der Frühförderung

4.1 Hintergrund

Bei dem folgenden Material handelt es sich um Ausschnitte aus einem Interview, das mit der Leiterin einer Frühförderstelle (LE) und einem Logopäden (LO) geführt wurde.³ Die Datenerhebung und -auswertung der intersektional (Amirpur 2016; Riegel 2016) informierten Ethnographie entspricht den Vorgaben der Grounded Theory Methodologie (Glaser/Strauss 1998). Die Anfrage für ein Interview erfolgte zunächst bei der Leiterin, diese zog den Logopäden aufgrund seiner Expertise für Mehrsprachigkeit zum Interview hinzu. Beide wurden eingangs darum gebeten, die oben erwähnte, unveröffentlichte Statistik des Kitaträgers, die Kinder ‚mit‘ und ‚ohne Migrationshintergrund‘ voneinander unterscheidet und auf die Überrepräsentanz migrantisierter Kinder in der sonderpädagogischen Förderung hinweist, zu kommentieren. Damit ist bereits im Erzählstimulus die Vergleichsdimension ‚mit‘ und ‚ohne‘ Migrationshintergrund angelegt.

4.2 Das Problem: Mängel von Sprachstandsverfahren und unzureichende Rahmenbedingungen

Auf den Erzählstimulus reagierend beginnt der Logopäde mit einer Einschätzung der Problembereiche: Vor allem beim Screening handele es sich um eine „Momentaufnahme“ (Z. 39), zudem brauche es für Sprachstandsermittlungen erstens „Kenntnisse zum Spracherwerb unter Bedingungen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit und zweitens Kenntnisse über die Erstsprache“ (Z. 28). Faktoren wie der „Bildungshintergrund“ (Z. 44) spielten genauso eine Rolle beim Spracherwerb wie die so genannten „Sprachverarbeitungsfähigkeiten“ (Z. 46) oder die „soziale Eingebundenheit“ (Z. 51) des Kindes. Insgesamt, so die erste Zusammenfassung des Logopäden, seien Sprachstandsverfahren höchst problematisch in

3 Sie sind in einer so genannten interdisziplinären Frühförderstelle tätig (i. S. d. § 3 der Frühförderungsverordnung [FrühV]) mit der Zuständigkeit für alle Kinder ab der Geburt bis zur Schulreife, die im Rahmen der ‚Komplexleistungen‘ behandelt werden. Diese umfassen sowohl medizinische Leistungen in Form von Diagnostik und Therapie als auch nicht-medizinisch-therapeutische, psychologische, heil- und sonderpädagogische sowie psychosoziale Leistungen (§ 2 i. V. m. §§ 5, 6 und 6a FrühV).

ihrer Anwendung bei mehrsprachigen Kindern und können im Grunde keine dieser Punkte zufriedenstellend erheben bzw. abbilden, die „eigentlich strenggenommen“ (Z. 59) berücksichtigt werden müssten. Das standardisierte Vorgehen in der Frühförderung wird zunächst einmal kritisch bewertet, die Grenzen des Verfahrens und des eigenen Wissens reflektiert. Die Entscheider*innen räumen ein, nicht vollständig informiert zu sein und nicht über die für ein Screening unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit notwendigen Kenntnisse zu verfügen. Gleichzeitig deutet der Einschub „strenggenommen“ an, dass die Sprachstandsverfahren trotz der Kritik weiterhin angewendet werden. Möglicherweise wird zudem ein Bezug zu den Gütekriterien und Qualitätsmerkmalen⁴ hergestellt, die es bei diagnostischen Verfahren einzuhalten gilt und „strenggenommen“ die Bedingungen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit berücksichtigen müssten, aber im Falle von ‚Anderssprachigen‘ Kindern nur eingeschränkt bzw. nicht eingehalten werden. Schließlich stellt der Logopäde am Ende dieser ersten Sequenz fest, dass die genannten Problembereiche kein besonderes Merkmal eines bestimmten Sprachstandsverfahrens seien. Vielmehr gebe es „zum aktuellen Zeitpunkt noch kein einziges Diagnostikinstrument, das das wirklich kann“ (Z. 63).

Neben den Sprachstandsverfahren werden weitere Wege eingeschlagen, um ein umfassendes ‚Bild vom Kind‘ zu erhalten. Die zentrale Frage für die Leiterin der Frühförderstelle laute dann, ob das Kind einem „harmonischen Entwicklungsstand auf allen Ebenen“ (LE, Z. 756) entspräche. Intelligenztestung und nicht standardisierte Verfahren werden dafür miteinander kombiniert, um dieses „vielschichtige Bild“ (LE, Z. 242) zu entwerfen: Der ‚diagnostische Blick‘ soll während der Tests, die im Gespräch als „Spielangebot“ (LE, Z. 179) eingeführt werden, einen Eindruck vom Kind und seinen Fähigkeiten vermitteln (eine Bilderbuchbetrachtung wird an den Intelligenztest anschließend ergänzend durchgeführt). Kriterien wie Blickkontakt oder Interesse am Test sind dabei Abgrenzungsmarkierer zwischen Norm und Abweichung. Die Beobachtungen bieten die Grundlage für eine fachliche Einschätzung darüber, ob das Kind als grundsätzlich in der Lage dazu gilt, zu kommunizieren. Lassen sich diese nicht abbilden, wird es als ungenügend fähig positioniert. Der Logopäde gibt zu bedenken, dass ein vielschichtiges Bild im Kontext von ‚Anderssprachigkeit‘ nur mit „sehr eingeschränkten Mitteln“ (Z. 244) entworfen werden könne:

„Tatsächlich ist es so, dass es eine unglaublich hohe Anforderung an den Diagnostiker stellt. Das heißt, eigentlich müsste ich mich jedes Mal damit beschäftigen, wo kommt das Kind her, welche Bedingungen hat es. Man kann ja mal gucken, wie ist es in der

4 Die Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren des Mercator Instituts lauten u. a.: Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen, Validität, Objektivität, Reliabilität, Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (vgl. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013).

Sprache, welche Sprache ist es überhaupt, das ist echt – also in der Praxis zum Beispiel – kaum leistbar. Das heißt, eigentlich muss man sich noch einmal gut Zuhause damit beschäftigen und gucken, was ist denn eigentlich da los?“ (Z. 705 ff.)

Mit dem in dieser Sequenz in dieser Häufigkeit verwendeten Partikels „eigentlich“ deutet sich ein Dilemma an: Der Logopäde zählt hier eine Reihe von Maßnahmen auf, die es „eigentlich“ im Kontext von Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen gilt, und stellt damit Anforderungen an die pädagogisch-therapeutische Arbeit. Grundlegend sei im Kontext von Mehrsprachigkeit z. B. die Beobachtung des Sprachverhaltens zwischen Eltern und Kind im Rahmen von Hausbesuchen. Aufgrund der organisationalen Gegebenheiten sind diese aber „kaum leistbar“. Damit bedienen sie das institutionell normalisierte Narrativ der schlechten Rahmenbedingungen. „Eigentlich“ im Sinne von ‚genau genommen‘ weist aber auch darauf hin, dass die Entscheidung zugunsten der Logik der Organisation und den vorhandenen Rahmenbedingungen und Ressourcen getroffen wird und nicht zugunsten pädagogisch-therapeutischer Maßstäbe für eine Diagnostik.

Der Logopäde gibt in den darauffolgenden Sequenzen – mit Unterstützung der Leiterin der Frühförderstelle – Einblicke in die organisationalen Handlungsabläufe und beschreibt, wie sie aufgrund der geschilderten Probleme zusätzlich zu den Verfahren auf weitere Informationen vor allem durch die Eltern angewiesen sind, um ein umfassenderes ‚Bild vom Kind‘ zu erhalten.

4.3 Die Problembewältigungsstrategie: Der Einbezug der Eltern und scheinpartizipative Maßnahmen als Legitimationsversuch

„Was wir haben sind, also was ganz wichtig ist, sich mit den Eltern zum Beispiel auszutauschen, wenn es möglich ist gucken, wie ist es in der ersten Sprache.“ (LO, Z. 62 f.)

Im Gegensatz zu nicht-‚Anderssprachigen‘ Kindern gilt der Einbezug der Eltern, um von ihnen Informationen zum Spracherwerb und Sprachverhalten in der Erstsprache zu erhalten, gerade angesichts einer unzulänglichen Diagnostik als wertvoll. Sie werden notwendigerweise (scheinbar) beteiligt, weil es die Diagnostik nicht vermag, ein umfassendes ‚Bild vom Kind‘ aufzuzeigen.

Anforderung an migrantisierte Eltern: linguistische und entwicklungspsychologische Expertise

Im Folgenden gibt der Logopäde Auskunft über Inhalte der Gespräche mit den Eltern. Dabei treten auch Einschätzungen über die Verlässlichkeit der Eltern als Partner*innen der Diagnostik zutage. Mit dem Einschub „wenn es möglich ist“ geben die Interviewten schon an dieser Stelle einen Hinweis auf die Begrenztheit

der Strategie. Sie beziehen sich damit – wie an späterer Stelle nochmal deutlich wird – auf die Deutschkenntnisse der Eltern, die für die Gespräche notwendig sind.

Die Eltern werden während der Anamnese über die Existenz komplexer Strukturen in der Erstsprache ihrer Kinder befragt:

„Irgendwie gibt es da sicherlich eine Vorstellung einer etwas komplexeren Sprache, das Kind versteht die wesentlichen mehrteiligen Aufforderungen und zwar nicht nur situationsbezogen, sondern situationsunabhängig ... Lauter solche Dinge kann ich fragen [...].“ (LE, Z. 116 ff.)

Während die Eltern „irgendwie [...] sicherlich“ eine Vorstellung davon hätten, wie sich komplexe Sprache darstellt, gibt die Leiterin mit den analytischen Kategorien „situationsbezogen“ und „situationsunabhängig“ allerdings einen klaren Rahmen vor, in dem sich die Fähigkeiten des Kindes bewegen müssen, um als nicht abweichend wahrgenommen zu werden. Es existiert eine Erwartung an die Eltern, in analytischen Kategorien Auskünfte zu geben, gleichzeitig weist „irgendwie“ daraufhin, dass die Leiterin nicht davon ausgeht, dass Eltern in diesen Kategorien denken bzw. analysieren und damit die Erwartung erfüllen können. Die Aussage der Eltern muss in einem zweiten Schritt also von den Professionellen selbst eingeordnet werden. Neben linguistischen Kenntnissen wird von den Eltern auch eine Expertise in entwicklungspsychologischen Fragen zur altersgemäßen kindlichen Sprachentwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern verlangt. Die Expertise in ihrer Rolle als Eltern ihrer Kinder steht hingegen weniger im Mittelpunkt und wird – wie sich im folgenden Ausschnitt zeigt – sogar eher als hinderlich wahrgenommen.

*Migrantisierte Eltern als Realitätsverweiger*innen*

Nicht alle Reaktionen von Eltern werden als unterstützend wahrgenommen. Eltern wüssten zwar häufig um die Probleme des Kindes, wollten diese aber nicht zugeben oder wahrhaben:

„Manche Mütter sitzen da und haben Stress und versuchen das alles noch schön zu reden. Das kriege ich aber mit. Also den Unterschied kann ich wahrnehmen [...]. Ob das tatsächlich eine Beschreibung dessen ist, was das Kind gesagt hat, oder ob die Mutter mir was erzählt, was sie gerne gehabt hätte, dass das Kind gesagt hätte. Sowa kann man sehen“ und der Logopäde bestätigt: „Sieht man schon ganz gut immer.“ (LE/LO, Z. 171 ff.)

Den „Stress“, der hier insbesondere Müttern zugeschrieben wird, führen sie auf eine Nervosität und Belastung zurück, die sich aus der fehlenden Fähigkeit des

Kindes ergeben und z. B. nicht (neben vielen anderen denkbaren Stressfaktoren) auf das ungewohnte Umfeld, die Fremdheit im Umgang mit einer Institution wie der Frühförderung oder die linguale Machtstrukturen. Beide Interviewpartner*innen inszenieren sich als Professionelle, die auch das ‚nicht Gesagte‘ für das ‚Bild vom Kind‘ sehen und deuten können. Ihnen obliegt die Deutungshoheit in diesen Situationen. Eine häufige Reaktion der Eltern sei dann eine Abwehrhaltung, denn:

„[...] natürlich verstehen die gut. Und sie behaupten auch, dass es alles korrekt ist. Die haben sich eingehört, das ist ja auch deren Job. Sie sollen liebevoll ihrem Kind zugewandt sein und ihm sozusagen das, was er sagen will, von den Augen ablesen können.“ (LE, Z. 237 ff.)

Der Hinweis auf die symbiotische ‚liebvolle‘ Verbindung zwischen Eltern und Kind adressiert Eltern einerseits als Nicht-Professionelle, die nicht in der Lage seien, die Sprachfähigkeit ihres Kindes unvoreingenommen zu beurteilen. Andererseits mindert diese Verbindung die von der Frühförderung erwartete Fähigkeit zur Beurteilung ihrer Kinder nach diagnostischen, linguistischen und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten. Damit wird auch der Einschätzung der Eltern als Eltern nur begrenzt Glauben geschenkt: Eine Mitarbeit in der Diagnostik im Sinne einer ‚guten Zusammenarbeit‘, die zuvor zur Grundlage für mehrsprachige Kontexte erklärt wurde, scheint sich nur zu entwickeln, wenn sich ein Verdacht und die sich durch Tests gezeigten Abweichungen durch die Eltern bestätigen lassen. Andernfalls werden diese zu Realitätsverweiger*innen. Hier wird durch die Frühförderung definiert, was als Fähigkeit gilt. Eigene Deutungen von ‚Können‘ seitens der Eltern werden zur Disposition gestellt.

Migrantisierte Eltern mit natio-ethno-kulturell codierter defizitärer Bindungsqualität

Andererseits gebe es Eltern, die keine Auskünfte geben könnten, weil genau diese symbiotische Verbindung in den Familien nicht existiere. Damit wird plötzlich das Fehlen dieser Verbindung von Eltern und Kind zum Problem für die Diagnostik: Die Leiterin bemängelt hier ein nur wenig „kommunikationsförderndes Umfeld“ (Z. 369) für Kinder in diesen Familien, weil die Eltern „diesen Job eigentlich kaum hatten [in ihrem Herkunftsland]“ (Z. 371). Dabei handele es sich insbesondere um Eltern aus

„bestimmten afrikanischen Ländern [...], da habe ich den Eindruck, die wissen gar nicht ganz genau, was ich meine, wenn ich sage: Sie müssen mit dem Kind auch spielen und mit ihm sprechen, es angucken“ (Z. 374 f.).

Hier werden von der Leiterin Eltern aus bestimmten Herkunftskontexten als besondere Fälle eröffnet und als natio-ethno-kulturell ‚anders‘ codiert. Es wird eine fehlende Passung zwischen diesen Familien und der Kommunikationskultur in ‚deutschen Familien‘ antizipiert. Die dabei getroffene Unterscheidung von Elterngruppen verläuft entlang natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen: Qua Nation und den damit einhergehenden ‚nationalen Erziehungsstilen‘ sollen Eltern aus bestimmten Herkunftskontexten erstens nicht mit ihren Kindern kommunizieren und zweitens nicht wissen, was gemeint ist, wenn die Leiterin von einem kommunikationsfördernden Umfeld spricht, das es zu schaffen gilt. An dieser Stelle wird besonders deutlich, dass dieses Othing an rassistisches Wissen mit einer dichotomen Abhandlung vom ‚zivilisierten Westen‘ (‚deutsche‘ Familien) und ‚dem Rest‘ („afrikanische“ Familien) (vgl. Hall 1994) anschließt. Im Hinblick auf ‚Eltern als Joker‘ im diagnostischen Verfahren stellt sich hier die Frage, inwieweit die Eltern, denen diese Form der Erziehung zugeschrieben wird, überhaupt dazu kommen, eine Einschätzung über das Sprachverhalten ihres Kindes abzugeben bzw. welche Geltung dieser Einschätzung zugesprochen wird.

Neben diesen Anmerkungen, die Eltern als unzuverlässige Partner*innen positionieren, geben die Interviewten ebenfalls an, dass für den Einbezug der Eltern und ein ausführliches Anamnesegespräch differenzierte Deutschkenntnisse zwingend notwendig seien. Allerdings seien diese häufig nicht vorhanden und die Kommunikation meist schwierig (vgl. LO, Z. 63), das Hinzuziehen von Dolmetscher*innen durch die Frühförderstellen ist nicht flächendeckend vorgesehen. Auch Kinderärzt*innen könnten den Eltern meist nicht vermitteln, „um was es geht“ (LE, Z. 109). Organisationale Routinen und Handlungsabläufe werden auch unter besonderen Bedingungen nicht hinterfragt, aktualisiert oder durchbrochen:

„Der Ablauf [der Gespräche] ist eigentlich hier relativ standardisiert. Und zwar völlig egal, mit welcher Vorgeschichte das Kind kommt. Die Eltern kriegen hier einen kleinen Fragebogen zugeschickt.“ (LO, Z. 98f.)

Und so existiert zwar ein pädagogischer Anspruch, Eltern mit einzubinden, aber es stellt sich die Frage, wie ernst er eigentlich gemeint ist. Wie eingangs im Rahmen des Bekenntnisses zu Mängeln von Sprachstandsverfahren dargestellt, wird die Rolle der Eltern als zentral in der Diagnostik im Kontext von ‚Anderssprachigkeit‘ beschrieben. Ihre ‚Mitarbeit‘ an der Diagnostik soll die mangelhaften Verfahren ausgleichen und damit das Festhalten am Vorgehen legitimieren. Allerdings werden sie in ihren Einschätzungen nicht ernst genommen. Stattdessen haben sie eine Rolle als ‚gute Partner*innen‘ der Diagnostik zu erfüllen, für die sie die Einschätzung der professionellen Akteur*innen bestätigen müssen. Erfüllen Eltern diese Rolle nicht, wird ein rassistisches Wissen über die Familien herangezogen, um sie als Eltern zu diskreditieren.

Im Interview werden die Abläufe und Verfahren in der Diagnostik zwar kritisch hinterfragt, diese Reflexion schafft es aber nicht, an einer Konstruktion professioneller Deutungshoheit zu rütteln, die, so die eigene Einschätzung, über die alltagsweltliche Urteilsfähigkeit der Eltern hinausgeht. Hier stellt sich die Frage, warum die Akteur*innen der Frühförderung (weiterhin) tun, was sie tun und was ihr Handeln legitimiert. Damit kommen wir zurück zu unserer eingangs gestellten Frage: Wie verleihen sie dem diagnostischen Prozess einen pädagogischen Sinn, um Etikettierungen zu rechtfertigen?

4.4 Argumente: Die Sinnggebung der Frühförderung für Sprachstandsverfahren

Argument I: Handlungsdruck – ‚Fit für die Schule‘ erfordert Maßnahmen

Die Leiterin erläutert, dass Erzieher*innen und Eltern sich an die Frühförderung wenden, weil sie

„auf einmal feststellen, das Kind wollen wir jetzt ab dem Sommer in die Vorschulgruppe nehmen. Um Gottes Willen, das schafft der doch gar nicht. Das ist schon eigentlich eine ganz ganz schlechte Ausgangslage.“ (Z. 87 f.)

Aus der Perspektive der Interviewten trete bei Eltern und Erzieher*innen die Schule „auf einmal“ wie ein unvorhergesehenes Ereignis aus ihrem Schatten. Eltern und Erzieher*innen reagieren „panisch“ (LO, Z. 50), wenn ihnen eine mangelnde Passung zwischen Kind und den Anforderungen an seine Performanz und die in der Schule von ihm erwarteten Fähigkeiten bewusstwerden. Dabei habe die eigene therapeutisch-pädagogische Arbeit den Anspruch, für das Zustandekommen von Sprachbildungsprozessen sorgen zu können, während Kindergarten und Familie als wenig förderlich gelten. Hier zeigt sich eine professionelle Phantasie von einer Frühförderung als Instrument, das Bildungschancen in Aussicht stellt und Defizite der elterlichen Sprachbegleitung kompensieren soll. Die Frühförderung erhält eine Schlüsselrolle für den Erwerb von ‚Schulfähigkeit‘. Wie damit vor allem ‚Anderssprachige‘ Kinder zur zentralen Zielgruppe der Frühförderung werden, zeigt sich im Folgenden.

Argument II: Migrantisierte Kinder mit „sekundären Problemen und Störungen“ – Frühförderung als Empowerment

Im Laufe des Interviews wird ein zweites Argument ins Feld geführt, dass die Frühförderung zur unverzichtbaren Partnerin für ‚Anderssprachige‘ Kinder macht. Sie beschäftigt sich nicht nur mit vermeintlichen Sprachentwicklungs-

verzögerungen oder Sprachstörungen, sondern setzt sich mit der Frage auseinander,

„[...] warum tut es [das Kind] das [kommunizieren] eigentlich nicht? Hat es nicht das Selbstbewusstsein? Hat es Angst davor? Hat es von Zuhause einen unausgesprochenen Auftrag mit dem Umfeld nicht zu kommunizieren, weil möglicherweise die Eltern es auch nicht tun? Wenn man die Eltern fragen würde, würden sie das vielleicht gar nicht so bestätigen, aber das ist vielleicht die Wirkung, wie die Eltern aus einer traumatisierenden Geschichte heraus, sich in dieser komplett anderen Welt versuchen zu verankern. Und dann haben vielleicht, obwohl wir da bei genauer Betrachtung zu dem Schluss kämen, eine Sprachentwicklungsstörung ist es nicht, aber trotzdem unter Umständen eine Indikation für Frühförderung, dann geht es nämlich um mangelnde Teilhabe.“ (LE, Z. 402 ff.)

Ins Blickfeld der Frühförderung geraten jetzt „die sekundären Probleme und Störungen, die damit zu tun haben, dass ein Kind von Jetzt auf Gleich in ein neues sprachliches Umfeld kommt“ (LE, Z. 395 f.). Ab dieser Sequenz wird im Interview immer weniger unter dem Gesichtspunkt der Sprachstörung/Sprachentwicklungsverzögerung argumentiert. Um im Sinne der Logik des eigenen Handlungsauftrags tätig werden zu können, wird das Deutungsmuster der sozialen Teilhabe der Kinder herangezogen, die aufgrund sekundärer Faktoren bedroht sei. Diese sekundären Probleme sind natio-ethno-kulturell codiert. Das neue sprachliche Umfeld wird in Verbindung gebracht mit den mangelhaften familialen Voraussetzungen: Traumatisierungen der Eltern werden genauso thematisiert wie deren Schwierigkeiten, wenn nicht sogar ihr Unwille, mit ihrem neuen Umfeld zu kommunizieren. Schließlich können Angst und mangelndes Selbstbewusstsein Kinder zum Verstummen bringen. Hier zeigt sich, wie aus Auffälligkeiten im Sprachverhalten emotional-soziale Verhaltensauffälligkeiten werden. In den Familien sind in dieser Perspektive nicht nur keinerlei Ressourcen für Bildungsprozesse der Kinder vorhanden, sie behindern diese auch. Die Akteur*innen der Frühförderung rekurrieren hier auf einen Diskurs, nachdem der Bildungserfolg an die familiäre Herkunft geknüpft wurde und koppeln ‚Defizite‘ im Deutschen an psychische Probleme. In folgender Sequenz wird seitens der Leiterin nochmal deutlicher formuliert:

„Schwierig wird es bei diesen diffus bleibenden Bildern. Das sind natürlich dann vielleicht sogar gehäuft die Kinder mit Migrationshintergrund, wo ich das nicht so ganz hundertprozentig zu fassen kriege. Wo man so eine Mischung hat aus Sprachentwicklungsproblematik, die vielleicht wirklich vorliegt, und diesen ganzen sekundären Geschichten, die einerseits was mit Familienhistorie zu tun haben, wo Kinder was weitertragen, was auch bei den Eltern eine Belastung ist, und wo die andererseits reagieren darauf, dass sie in einem Umfeld sind, in dem sie sich nicht verständlich

machen können, in dem sie nicht gesehen werden, nicht verstanden werden, und und und.“ (Z. 505 ff.)

Das Ziel der Diagnostik ist nach eigenen Aussagen die Schaffung eines vielschichtigen, aber eindeutigen Bildes vom Kind, auf das Fördermaßnahmen abgestimmt werden. In Abgrenzung dazu wird ein ‚Bild vom Kind‘ erschaffen, das nur schwer zu durchblicken ist und „gehäufte“ im Kontext von Migration anzutreffen ist. Allerdings definiert die Frühförderung ihren Auftrag so, dass sie sich auch hier in der Pflicht sieht, eingreifen zu müssen. Das ‚diffuse Bild vom Kind‘ bildet sogar das Kernstück ihrer Argumentation für eine sonderpädagogische Förderung ‚Anderssprachiger‘ Kinder – trotz mangelhafter Sprachstandsverfahren. Dafür greift sie auf institutionell legitime Wissensbestände über ‚die Migrantenfamilien‘ zurück. So findet sich in dem Bild die imaginierte Behauptung der traumatisierenden Migrationssituation, die Schwierigkeit der Familien in der Verankerung in einer „komplett anderen Welt“, was bei migrantisierten Kindern zu Defiziten im Sozialverhalten führe. In einer Defizitperspektive auf die Familie und den familiären Kontext ist das Deutungsmuster mit spezifischen psychischen Belastungen durch Migration, Trauma und Fremdheit unterlegt.

Damit eröffnet sich ein Gefälle zwischen der traumatisierenden Migrationssituation und den Möglichkeiten, die die Frühförderung bietet:

„Und dann geht es darum, das Kind zu stärken und ihm zu vermitteln, was es alles gut kann und dass es Freude macht mit anderen Kindern im Austausch zu sein. Dann könnte es sein, dass wir dann auch mit diesem Kind, nach einer gewissen Zeit der Eins-zu-Eins-Förderung, in Kleingruppen gehen und ihm Erfahrungsräume schaffen, in denen es erleben kann, wie das ist, wenn man in Kommunikation tritt, wenn man sich mitteilt, wenn man die eigenen Bedürfnisse mitteilt, und auch mitbekommt, dass die anderen ja auch Bedürfnisse haben und so. Dann geht es darum. Aber ich finde, das ist dann schon wichtig zu wissen, dass das dann das Ziel ist und das der Auftrag und das die Indikation.“ (LE, Z. 413 ff.)

Die Akteur*innen entwerfen die Frühförderung als Auffangbecken für die oben präsentierten belasteten Kinder, auch wenn evident ist, dass sie dort „eigentlich“ fehl am Platz sind: Sie biete den Kindern die Möglichkeit, eigene Traumatisierungen oder die der Eltern zu bearbeiten und eine Fähigkeit zur Teilhabe zu entwickeln. Die Frühförderung wird hier in Abgrenzung zum Familienleben als Eintritt in eine Kommunikationskultur konzipiert, in der Kinder positive Erfahrungen machen können: Freude erleben, Kontakte zu Peers knüpfen, neue Erfahrungsräume, das Erleben von Kommunikation, das Äußern von Bedürfnissen und das Gefühl, wahrgenommen zu werden. Dann ginge es um Stärkung und ein vermeintliches Empowerment und nicht um therapeutische Maßnahmen

aufgrund von Sprachentwicklungsverzögerungen oder einer Sprachstörung. Damit konzeptualisieren sie ihr Wirken als selbstverständliche Lösung für die Ermöglichung von Teilhabechancen von aufgrund der familialen Herkunft als benachteiligt erzeugten Kindern.

4.5 Konklusion: Mit der Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung zum sonderpädagogischen Förderbedarf

Unter Argument II deutet sich bereits an, dass die Frage nach dem Vorhandensein einer Sprachentwicklungsverzögerung bei migrantisierten Kindern im Laufe des Interviews immer weiter in den Hintergrund gerät. Im folgenden Abschnitt geht der Logopäde noch einen Schritt weiter:

„Das Entscheidende, das aus sprachpädagogischer Sicht ist es eigentlich so, dass ein mehrsprachiges Kind dann Förderbedarf hat, wenn der sprachliche Handlungsspielraum eingeschränkt ist. Und letztendlich ist es irrelevant, ob es eine genuine Sprachentwicklungsstörung ist oder ob es genau diese Faktoren sind, weil das Kind hat in dem Moment ein Problem. Und offensichtlich löst das Problem sich nicht von alleine [...]. Dann steht da möglicherweise Sprachentwicklungsverzögerung, aber das ist dann im Grunde so ein bisschen eine Hilfsdiagnose, weil wir auch nicht so ganz genau einschätzen können.“ (Z. 421 ff.)

„Eigentlich“ ist es der sprachliche Handlungsspielraum des Kindes, der zum Indikator und zum legitimen Entscheidungskriterium für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wird (und damit möglicherweise weniger die Erkenntnisse aus den oben aufgezeigten Strategien). Eine Alternative (z. B. keine sonderpädagogische Förderung) steht nicht zur Verfügung bzw. wird nicht in Erwägung gezogen. Den Kontext bilden dabei die unter II gesammelten Argumente zu ‚Frühförderung als Empowerment‘. Dafür wechselt der Logopäde von einer kindbezogenen Argumentation ‚pro sprachbezogene Frühförderung‘ auf die Ebene der Organisation und einer damit verbundenen Argumentation ‚pro sonderpädagogischer Förderbedarf‘.

Die Akteur*innen der Frühförderung entwerfen demnach erstens das Selbstverständnis einer ‚Profession als Retterin in der Not‘ respektive die ‚Kinder als zu rettende Wesen‘. Zweitens entwerfen sie mit Hilfe einer Kombination aus organisatorisch akkumulierten Vorwissen über die Kinder und ihre Familien durch Kooperationen mit Kitas, Durchsicht von Akten und Dokumentationen von Kita und Ärzt*innen, einer scheinbaren Diagnostik sowie einer Phantasiewelt über migrantisierte Familien, die an rassistische Wissensbestände anschließt, ein ‚Bild vom Kind‘, das die Unfähigkeit der Diagnostik rechtfertigt und der Frühförderung recht gibt. Dieses Konglomerat von Wissens- und Deutungsbeständen

strukturiert das Handeln und wird deterministisch als Prädikator von Können/nicht-Können benutzt. ‚Die Probleme‘ vom Kind und seiner Familie (traumatisierende Erfahrungen), die organisatorischen Ressourcen und die rechtlichen Rahmenbedingungen (Ressourcen durch Etikettierung) sowie die pädagogischen Überzeugungen (Teilhabebarrieren reduzieren) werden mit Hilfe eines vermeintlich abgesicherten Verfahrens zu einer Lösung (sonderpädagogischer Förderbedarf) verknüpft, die mit Sinn ausgestattet wird. Die „Hilfsdiagnose“ Sprachentwicklungsverzögerung wird notwendig, um im Sinne der Institution Frühförderung handeln zu können.

5. Fazit

Damit nimmt die Frühförderung eine bedeutende Rolle in Entscheidungs- und Selektionsprozessen ein: Bereits vor den Feststellungsverfahren zur Schulfähigkeit übernimmt sie die Zuständigkeit für die Kinder, die als nicht altersgemäß entwickelt gelten. Sie werden unter dem Deckmantel der ‚Förderung‘ zu bevorzugten Kandidat*innen für ausgrenzende Förderstrategien. Grundlage dafür: die Diagnostizierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die beim Kind vermuteten Defizite sollen dann anhand von Förderplänen kompensiert werden. Dabei wird zwar, so zeigt sich im Interview, die frühpädagogische Handlungspraxis in Kita kritisiert und Begrenzungen der eigenen Verfahren werden sich bewusstgemacht. Die damit einhergehenden Irritationen werden durch die Frühförderung aber nur in ihrer eigenen Logik und mit den ihr verfügbaren Mitteln bearbeitet. Und so zeigt sich auch hier, dass „Migration pädagogische Institutionen und pädagogisch Tätige zum Überdenken ihrer Praktiken und Routinen [zwingt]. Die Reaktionen auf diese gesellschaftlichen Verhältnisse zeigen jedoch, dass sich Subjekte in professionellen Zusammenhängen nicht immer den diskursiven Verführungen und naheliegenden Handlungsmustern widersetzen“ (Ivanova-Chessex/Fankhauser/Wenger 2017, S. 191). Der Einbezug der Eltern in die Verfahren dient dabei gewissermaßen als Legitimationsmarker. Ihre Einschätzungen werden dann hinzugezogen, wenn sie sich im Sinne einer ‚guten Elternschaft‘ anpassend verhalten. Mit einem Anspruch auf ‚Objektivität‘ werden standardisierende Förderverfahren dann auf Individuen abgestimmt. Die „Individualisierung im Sinne einer ‚Anpassung‘ zielt [...] [allerdings] nicht auf die Individualität in einem vollen Sinne [ab], sondern auf angebbare, messbare Merkmale von Kindern“ (Krönig 2017, S. 58). Damit scheinen diese Verfahren als ‚unzerstörbar‘ und gehören zum Teil des institutionalisierten Habitus (vgl. Hall 2001, S. 165).

Die Diagnose Sprachentwicklungsverzögerung wird zur Hilfsdiagnose: Um die Eröffnung des Verfahrens und die Fördermaßnahmen zu begründen, wird auf ein institutionalisiertes Wissen über ‚die Kultur der Eltern‘, ‚andere Erziehungsstile‘ in den Familien, folgenreiche Traumatisierungen der Eltern etc.

zurückgegriffen. Deutschdefizite werden mit Entwicklungsverzögerungen und Verhaltensauffälligkeiten kombiniert. Die Rassialisierungen werden dann verwendet, um migrantisierte Kinder als von Teilhabe bedroht zu markieren und zu diagnostizieren. Auf diese Weise können weitere Ressourcen akquiriert werden. Hier muss sich die Frage gestellt werden, inwieweit die Rahmenbedingungen (hier zur so genannten ‚Komplexleistung‘) Einfluss auf die Entscheidung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ ausüben.

Literatur

- Amirpur, Donja (2016): *Migrationsbedingt behindert? Familien im Hilfesystem. Eine intersektionale Analyse.* Bielefeld: transcript.
- Amirpur, Donja (2020): „Vielleicht hätte mein Sohn dabei bleiben können“ – Eine ethnographische Collage zu Othering auf ‚behinderten Schulwegen‘. In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aus-handlungsprozesse.* Opladen: Budrich, S. 149–171.
- Beck, Luna/von Dewitz, Nora/Titz, Cora (2016): „Sprachliche Entwicklungsstände, Lernpotenziale und Lernfortschritte erkennen“. URL, Abfrage: 28.07.2020.
- Chilla, Solveig (2019): *Spracherwerbsverzögerung – Spracherwerbsstörung.* In: Jeuk, Stefan/Settinieri, Julia (Hrsg.): *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache* (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/sprachliche-entwicklungsstaende-lernpotenziale-und-lernfortschritte-erkennen/>). Berlin/Boston: De Gruyter, S. 71–96.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2013): *Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59, H. 5, S. 644–656.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung.* Bern/Göttingen: Huber.
- Gomolla, Mechtild (2017): *Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung.* In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung.* Wiesbaden: Springer VS, S. 133–155.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Hall, Stuart (2001): *Von Scarman zu Stephen Lawrence.* In: Schönwälder, Karen/Sturm- Martin, Imke (Hrsg.): *Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18. bis zum 20. Jahrhundert.* Berlin/Wien: Philo. S. 154–168.
- Hall, Stuart (1994): *Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht.* In: Hall, Stuart (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften.* 2. Hamburg: Argument. S. 137–179.
- Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2020): „Nicht normal?“ – Die frühe Produktion von Differenz und Risiko in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Frühförderung. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kuchars, Diemut (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule.* Wiesbaden: Springer VS, S. 70–74.
- Hamburger, Franz/Hummrich, Merle (2008): *Familie und Migration.* In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Handbuch Familie.* Wiesbaden: Springer VS, S. 112–136.
- Hormel, Ulrike (2007): *Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte.* Wiesbaden: Springer VS.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Fankhauser, Marco/ Wenger, Marco (2017): *Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität.* In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35, 1, S. 182–194.

- Krönig, Franz K. (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen/Toronto: Budrich, S. 51–63.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine Ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, Paul (1994): *Die Lebenssituation Anderer Deutscher. Eine Annäherung in dreizehn thematischen Schritten*. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): *Andere Deutsche: Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft*. Berlin: Dietz, S. 57–94.
- Neugebauer, Uwe/Becker-Mrotzek, Michael (2013): *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Otyakmaz, Berrin Özlem/Karakaşoğlu, Yasemin (2015): *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft: Erziehung, Bildung und Entwicklung in Familie und Kindertagesbetreuung*. Wiesbaden: Springer.
- Powell, Justin J. W./Wagner, Sandra J. (2014): An der Schnittstelle von Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.): *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–202.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Seitz, Simone/ Korff, Natascha (2008): *Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung*. Münster: Landschaftsverband Westfalen-Lippe.
- Supik, Linda (2018): *Praktische De/Kategorisierung: Kinder Sortieren*. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104–111.
- Thomasuske, Nathalie (2015): *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.

II. Verhältnisbestimmungen im schulischen Feld

„Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen

Ellen Kollender

1. Einleitung: Eltern und Schule im Spiegel neoliberaler Wandlungsprozesse¹

Das Verhältnis von Eltern² schulpflichtiger Kinder und staatlichem Schulsystem unterliegt in Deutschland, wie in anderen ‚westlichen‘ (Wohlfahrts-) Staaten, seit Anfang der 2000er Jahre einschneidenden Veränderungen. Seitdem stehen Eltern im Fokus bildungspolitischer Reformen, wie sie in allen Bundesländern u. a. als Reaktion auf den sog. PISA-Schock angeschoben wurden (vgl. Gomolla 2009, S. 23 ff.). Meist mit Verweis auf die zentrale Bedeutung, die „eine intensive Kooperation mit den Elternhäusern“ sowie die „aktive Einbeziehung“ der Eltern „in die Lernentwicklung ihrer Kinder“ (Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2007, S. 38 f.) für die Schul- und Bildungserfolge einnehmen, haben Eltern in den letzten zwei Jahrzehnten nicht nur mehr Mitspracherechte und Mitwirkungsmöglichkeiten in Schule erhalten. Der bildungspolitische Fokus auf Eltern hat auch zu einer enormen Vervielfältigung von Arenen, Akteur_innen und Praktiken der Elternadressierung³ im Kontext der Schule geführt (vgl. Gomolla/Kollender 2019).

Dass diese Entwicklung nicht allein als Ausdruck einer Öffnung und Demokratisierung von Schule gedeutet werden kann, legen Studien nahe, die aktuelle Konfigurationen des Verhältnisses von Eltern und Schule im Kontext

1 Für die hilfreichen Anregungen zu diesem Beitrag bedanke ich mich herzlich bei Oxana Ivanova-Chessex und Wiebke Scharathow.

2 Bei ‚Eltern‘ bzw. ‚Elternschaft‘ handelt es sich um einen sozial definierten Status, der auf sich wandelnden gesellschaftlichen Diskursen und hiermit verbundenen Konventionen und Regelungen von Elternrechten und -pflichten basiert (vgl. Waterstradt 2015, S. 83 ff.). In dieser Studie verwende ich ‚Eltern‘ als Sammelbegriff sowohl für einzelne Elternteile als auch für in und außerhalb einer Paarbeziehung lebende Personen, die für ein Kind erziehungsberechtigt sind.

3 Unter einer Adressierung verstehe ich diskursive „Zuschreibungen, die die Aufforderung zu bestimmten Verhaltens- und (Be-)Handlungsweisen vermitteln“, die sich in institutionellen Settings wie der Schule vollziehen und die ebenso „in politischen Programmen“ wie in „sozialen Konstellationen erhalten“ sind (Ott/Wrana 2014, S. 19 f.).

sozialstaatlicher Wandlungsprozesse analysieren (vgl. Gomolla/Kollender 2019; Jergus/Krüger/Roch 2018; Kollender 2016; Olmedo/Wilkins 2016; Vincent 2017). Diese führen die zunehmende politische Fokussierung auf Eltern vor allem auf einen weitreichenden neoliberalen staatlichen Umbau zurück (vgl. Brown 2015), der ausgehend von den angelsächsischen Staaten zu Beginn der 1990er Jahre auch in Deutschland verstärkt eingesetzt hat (vgl. Trube 2003). Forciert werden seitdem politische Programme, Techniken und Kooperationsformen nach dem Modell des sog. aktivierenden (Sozial-)Staates. Dieser hält zwar an einer öffentlichen Verantwortung für gesellschaftliche Aufgaben fest, sieht sich jedoch weniger in der Rolle, die hierfür notwendigen Leistungen selbst zu erbringen als vielmehr individuelle und kollektive gesellschaftliche Akteur_innen ‚zu fördern und zu fordern‘, sich als Problemlöser_innen zu engagieren (vgl. Thieme 2013, S. 166). Die Eltern von Schüler_innen sind in diesem Kontext zunehmend dazu angehalten, als selbstverantwortliche Subjekte mit der Schule ihrer Kinder in Beziehung zu treten. So reflektiert die aktuelle Ausweitung und Betonung elterlicher Entscheidungs-, Mitsprache- und Wahlfreiheiten nach Carol Vincent und Claire Maxwell (2016) „[...] a neoliberal orthodoxy of ‚responsibilisation‘, where individuals are responsible for developing their own biographies and life trajectories“ (ebd., S. 274f.). Dabei erscheinen auch die Bildungserfolge von Schüler_innen zunehmend vom individuellen Engagement ihrer Eltern abhängig.

Dass Eltern die neuen Mitwirkungsmöglichkeiten nicht immer in gleicher Weise wahrnehmen können oder wollen, wird vor dem Hintergrund fortschreitender Normalisierung neoliberaler Orthodoxien von ‚Freiheit‘, ‚Gleichheit‘ und ‚Leistungsgerechtigkeit‘ in der öffentlichen Debatte vielfach ausgeblendet. Wenig in Betracht gezogen wird, dass sich über die Erweiterung von Elternbeteiligungsformen und -rechten (neue) Ungleichheiten im Schulsystem einschreiben können, beispielsweise indem die aktuellen Bildungsreformen bereits privilegierten Elterngruppen einer (mehrheits-)gesellschaftlichen Mittel- und Oberschicht gegenüber Eltern aus sozioökonomisch deprivilegierten Verhältnissen und/oder aus rassifizierten Gruppen zusätzliche Vorteile und Einflussmöglichkeiten in Schule verschaffen. Der schulische und bildungspolitische Fokus auf Eltern eröffnet somit auch neue Einfallstore für Diskriminierung, während der aktuelle Diskurs um ‚gute Elternschaft‘ rassistische, klassistische und/oder sexistische etc. Ungleichheitsverhältnisse, die auch auf die Beziehung von Eltern und Schule nachhaltig Einfluss nehmen können, tendenziell ausblendet (vgl. Bauer/Wiezorek 2017; Betz/Bischoff/Kayser 2017; Burgess/Wilson/Lupton 2005; Crozier 2005; Kollender 2020; Reay 2005; Vincent 2017).

Dieser Beitrag fragt nach den subjektivierenden Effekten neoliberaler Konfigurationen des Verhältnisses von Eltern und Schule in der Migrationsgesellschaft. Auf Grundlage von qualitativen Interviews mit Berliner Eltern, die in der Schule ihrer Kinder als „Migrationsandere“ (Mecheril 2010, S. 17)

positioniert sind, nehme ich unterschiedliche Umgangsweisen mit einem über sie in Bildungspolitik, Schule und Gesellschaft vorherrschenden diskursiven Wissen in den Blick. Entlang empirischer Beispiele analysiere ich, wie die Eltern Normative ‚guter Elternschaft‘ aufgreifen und in ihre Selbstverständnisse einbetten ebenso wie Strategien der Eltern, dominante Anerkennungs- und Zugehörigkeitsordnungen in Schule zu kritisieren und zu irritieren. Hierfür skizziere ich zunächst den politischen Diskurs um Eltern, wie er sich im Kontext neo-liberaler Bildungsreformen in Deutschland und Berlin in den letzten zwei Jahrzehnten herausgebildet hat, und zeige auf, wie dabei migrationsgesellschaftliche Grenzziehungen funktional werden.

2. Konstruktion und Responsibilisierung von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im bildungspolitischen Diskurs⁴

Politische Forderungen nach einer engeren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule haben in den letzten zwei Jahrzehnten vor allem im Kontext (inter-)nationaler Schulleistungsvergleichsstudien an Konjunktur gewonnen. Die hierin nachgewiesenen Bildungsungleichheiten haben eine intensive Debatte darüber entfacht, wie sich die Qualität schulischer Bildung im Sinne eines *New Public Managements* auf möglichst ‚effektivem‘ und ‚effizientem‘ Weg verbessern lässt (vgl. Höhne 2019). In den Bundesländern führte die Debatte zu verschiedenen Reformen, in deren Zentrum u.a. die „Stärkung der Eigenständigkeit“ von Schule stand (Avenarius/Döbert 1998, S. 6). Unter dieser Zielsetzung wurden den Schulen einerseits weitere Handlungs- und Gestaltungsspielräume zugesprochen. Andererseits wurden sie verpflichtet, ihren ‚Output‘ über die Erhebung und Veröffentlichung schulischer „Leistungsdaten“, wie von Abiturergebnissen sowie Ergebnissen von Vergleichsarbeiten, nach außen auszuweisen (vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2011, S. 2). Die Schulen wurden darüber nicht nur gegenüber den Bildungsbehörden in eine stärkere Ergebnisverantwortung gestellt. Auch wurde ihre Position als Bildungsdienstleister gestärkt. In dieser sollen sich die Schulen mit einem attraktiven Profil sowie überzeugenden (Schul-)Leistungen vor allem an die Eltern von (künftigen) Schüler_innen richten und bei diesen für die Wahl ihrer ‚Angebote‘ werben. In der Rolle der Kund_innen von Schule kommt Eltern demgegenüber

4 Die Ausführungen in diesem Kapitel basieren auf zwei umfassenden Untersuchungen des politischen Diskurses über Eltern mit zugeschriebener Migrationsgeschichte in der BRD sowie im Stadtstaat Berlin, auf Grundlage integrations- und bildungspolitischer Dokumente, die in den letzten zwei Jahrzehnten auf Bundesebene sowie in Berlin veröffentlicht wurden (vgl. Gomolla/Kollender 2019; Kollender 2020).

die Macht zu, schulische Angebote zu bewerten und ihrer (Un-)Zufriedenheit mit diesen Ausdruck zu verleihen, z. B. im Rahmen der freien Schulwahl oder der Mitwirkung in Schulinspektionen.

Die den Eltern zugeschriebene Rolle der Kund_innen geht zugleich mit der Erwartung einher, dass die Eltern sich als rationale Nutzenmaximierer_innen im Bildungssystem verhalten und sie ihre Wahl- und Entscheidungsoptionen im Sinne des Schulerfolgs ihrer Kinder stets verantwortungsvoll nutzen. In der Position der „verantwortungsvolle[n] Eltern“ (Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2007, S. 31) kommt ihnen zudem die Aufgabe zu, über unterschiedliches Engagement in der Schule ihrer Kinder an der Qualitätsentwicklung dieser mitzuwirken. Diesbezüglich wird u. a. im Berliner „Qualitätspaket Kita und Schule“ die Prämisse formuliert, „Eltern stärker in die Pflicht [zu] nehmen“ (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2011, S. 1). Die elterliche Mitwirkung in Schule wird hier als eine Pflicht deklariert, die sich von Seiten der Bildungsbehörden und -institutionen einfordern lässt, wie dies auch im Berliner Schulgesetz zum Ausdruck kommt. Während es hier bis 2004 hieß „Erziehungsberechtigte wirken und bestimmen bei der Durchführung des Bildungsauftrages der Berliner Schule mit“, lautet die Formulierung nun: „Die Erziehungsberechtigten wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele [...] *aktiv* und *eigenverantwortlich* mit“ (Abgeordnetenhaus von Berlin 2004, S. 112, Herv. E. K.). Über die Betonung elterlicher ‚Aktivität‘ und ‚Eigenverantwortlichkeit‘ zeichnet sich eine Steuerung von Bildungsprozessen aus der Ferne ab. Dabei wird die Verwaltung von Bildungsrisiken, die vom deregulierten Bildungsmarkt ausgehen, weitgehend in den Verantwortungsbereich der Eltern übertragen.

Mit Blick auf die den Eltern zugeschriebenen erweiterten Aufgaben und Verantwortlichkeiten in der Schule ihrer Kinder wird deutlich, dass sich in den bildungspolitischen Dokumenten ganz bestimmte Vorstellungen von einer schulischen Elternbeteiligung artikulieren. Diese lassen darauf schließen, dass bei der Erweiterung elterlicher Mitwirkungsmöglichkeiten in Schule vor allem an solche Eltern gedacht wird, die als nützlich bewertete Erfahrungen, Kenntnisse und praktische Fähigkeiten in die Schule einbringen können. Diesbezüglich ist in den Dokumenten u. a. von „schulrelevante[n] Ressourcen in der Elternschaft“ die Rede (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2012, Punkt 21), die vor allem sog. bildungsnahen Eltern zugesprochen werden. Diese Eltern bleiben in den politischen Dokumenten meist unbenannt, sie bilden den unsichtbaren Referenzpunkt, von dem ausgehend die Gruppe der ‚bildungsfernen‘ Eltern bestimmt und charakterisiert wird. Dies geschieht weniger mit Verweis auf eine unterschiedliche strukturelle Benachteiligung der Eltern als auf bestimmte individuelle Charakteristika, die ‚bildungsfernen‘ Elternhäusern allgemein zugeschrieben werden. So z. B., wenn es heißt:

„In den Nachmittagsstunden sind die Kinder dann in ihren vielfach bildungsfernen Elternhäusern, sitzen häufig vor dem Fernsehgerät, bekommen nur wenig sprachliche Anregungen und keine oder nur sehr geringe Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Eltern.“ (Bezirksamt Neukölln 2015, S. 23 f.)

Es artikuliert sich hier die Auffassung, dass in „bildungsfernen Elternhäusern“ das „Fernsehgerät“ eine wesentliche Sozialisationsinstanz der hier lebenden Kinder darstellt, während die Eltern, der ihnen von politischer Seite zugeschriebenen Unterstützungsverantwortung im Bereich der Hausaufgabenhilfe nicht nachkommen. Solche und ähnliche Sichtweisen auf die vermeintliche Gruppe der ‚bildungsfernen‘ Eltern bzw. Familien verbinden sich im politischen Diskurs einerseits vielfach mit klassistischen Zuschreibungen. So zum Beispiel, wenn es heißt, dass „bildungsferne Familien das Sozialsystem als Lebensgrundlage adaptiert haben“ (Bezirksamt Neukölln 2009, S. 2). Andererseits werden ‚bildungsferne‘ Familien im Diskurs häufig mit Familien ‚mit Migrationshintergrund‘ gleichgesetzt. Die Kopplung von Migrationshintergrund und Bildungsferne basiert auf der Annahme, dass letztere zwar „nicht nur“, aber „auch ethnisch-kulturell bedingt“ sei (Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration 2004, S. 5). Zum Ausdruck kommt eine gängige Diskursposition, nach der „Eltern von Migrantenkindern“ „oftmals nicht über ausreichendes Wissen verfügen, um ihre Kinder sinnvoll unterstützen und fördern zu können“ (Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration 2012, S. 32) sowie nur ein geringes Interesse am Schulerfolg ihrer Kinder und an einer Mitwirkung in Schule zeigten. Letztere Annahme artikuliert sich im politischen Diskurs meist implizit, z. B. wenn es in der Beschreibung von an Eltern mit Migrationsgeschichte gerichteten Maßnahmen wie dem „Elternintegrationskurs“ heißt, dass dieser „nachhaltig“ dabei helfen soll, bei den Eltern „ein stärkeres Interesse an Bildung und Schule zu entwickeln und ihnen zu ermöglichen, die Bildungslaufbahn der Kinder aktiv zu begleiten“ (KMK 2006, S. 13). Die genannten Zuschreibungen beziehen sich im politischen Diskurs vielfach auch auf ‚muslimische‘ Eltern und artikulieren sich meist in Form eines diffusen natio-ethno-religiös-kulturellen Otherings.

Indem eine geringe elterliche Aktivität als quasi natürliche Eigenschaft von ‚migrationsanderen‘ Eltern konstruiert wird und darüber zugleich eine geringe(-re) Sichtbarkeit bestimmter Eltern in Schule ebenso wie schulische Bildungsdisparitäten erklärt werden, werden migrationsgesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse im Sinne eines *undoing racial hierarchy* einerseits vernebelt. Andererseits erleichtern es rassistische Konstruktionen von Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘, diese als passive Subjekte in Schule und Gesellschaft zu markieren und darüber neoliberale Praktiken der Responsibilisierung und Aktivierung – wie des Elternintegrationskurses – zu begründen. Diese fungieren häufig nach dem Muster des *ausschließenden Einschlusses*, indem sie vordergründig auf einen Einbezug von Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ in Schule

und Gesellschaft abzielen, sich letztlich jedoch in symbolischer sowie zum Teil auch in materieller Hinsicht als exkludierend erweisen.^{5 6}

3. Judith Butlers Konzept der Subjektivation

Die folgende Analyse basiert auf der Annahme, dass Eltern auf komplexe Weise in die (Re-)Produktion und (Re-)Organisation eines machtvollen diskursiven Wissens über sie eingebunden sind. Indem sich die Eltern dazu veranlasst sehen, „sich auf ‚normale‘ und ‚nützliche‘ Weise [...] zu sich selbst und zur Welt um sie herum zu verhalten“ (Bühmann/Schneider 2008, S. 71), nehmen sie bestimmte diskursiv vermittelte Rollen- und Aufgabenverständnisse an bzw. identifizieren sich mit diesen. Dabei spielen auch migrationsgesellschaftliche Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen eine zentrale Rolle, indem diese u. a. als Migrant_innen adressierten Personen „solche Identifizierungen, Verkörperungen und Biografisierungen“ nahelegen, die dominante Zugehörigkeitsordnungen „stützen“, „bestätigen“ und ihre „Unterscheidungslogik plausibel machen“ (Rose 2013, S. 117). Hierüber wird „nicht nur die Eigen- wie auch die Fremdwahrnehmung“ von Individuen und Gruppen in der Migrationsgesellschaft strukturiert, „sondern soziale Existenz in einer spezifischen Form erst ermöglicht“ (Jäckle 2015, S. 109).⁷

Die *Subjekt-Werdung* von Eltern verstehe ich nach Judith Butler (2001a) jedoch nicht als reine Verinnerlichung oder Einverleibung von gesellschaftlichen

5 So müssen zugewanderte Eltern aus sog. Drittstaaten laut Nationalem Integrationsplan der Bundesregierung „mit Sanktionen rechnen“, wie der Kürzung von Transferleistungen, wenn sie sich „einer Integration dauerhaft verweigern“ bzw. nicht am (Eltern-)Integrationskurs teilnehmen (vgl. Bundesregierung 2007, S. 13).

6 Dass die hier skizzierten dominanten politisch-diskursiven Bilder über ‚gute Elternschaft‘ sowie ‚bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund‘ sich auch in Schulen als äußerst wirkmächtig erweisen können, zeigt die Analyse von Interviews mit Lehrkräften, Sozialpädagog_innen und Schulleiter_innen aus Berliner Schulen (vgl. Kollender 2020). Diese macht deutlich, dass rassistische Unterscheidungen von Eltern insbesondere vor dem Hintergrund neoliberaler Bildungsreformen funktional werden und schulische Selektions- und Segregationspraktiken anleiten (vgl. ebd.).

7 Arzu Çiçek und Kolleg_innen (2014) erklären die sich in diesem Rahmen vielfach abzeichnende (paradoxe) ‚Selbstethnisierung‘ in Form der Identifikation mit entwürdigenden und abwertenden (mehrheits-)gesellschaftlichen Kategorien, Begriffen und Normen auf Seiten von ‚Migrant_innen‘ wie folgt: „Wenn wir uns bewusst machen, dass es zuweilen vorzuziehen ist, mit einem verletzenden Namen bezeichnet zu werden, als überhaupt keine anerkennbare soziale Existenz zu erlangen, dann zeigt sich die Misere, in der sich rassistisch Markierte befinden: [...] Die Beschämung und Verletzung durch rassistische Rede sind nicht nur Ausdruck der Gewalt einer sozialen Ordnung, die sich gegen Diskreditierbare wendet, sondern auch Bestätigung dessen, dass sie Teil dieser Ordnung sind“ (Çiçek/Heinemann/Mecheril 2014, S. 325; vgl. Butler 2001a).

Erwartungen. Vielmehr handelt es sich hier um einen produktiven Prozess, in welchem es den Subjekten auch möglich ist, sich gegen die ihnen zugeschriebenen Positionierungen zu wenden. Somit ist *agency* nach Butler zwar „diskursiv konstituiert, allerdings nicht determiniert, was so viel bedeutet, dass Handlungsfähigkeit in der Unterordnung ermöglicht wird“ (Jäckle 2015, S. 110). Diese Handlungsfähigkeit lässt sich mit in Diskursen nie eindeutigen und vollständig fixierten, sondern stets miteinander konkurrierenden Subjektpositionen und Normen erklären. Diese eröffnen praktische Interpretationsspielräume und ermöglichen eine Verschiebung bzw. Resignifikation bestimmter Normen und Zugehörigkeitsordnungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es wesentlich, die Analyse elterlicher *Subjektivationsprozesse* (Butler 2001a) auch auf „das Schwankende, Ambivalente und Widersprüchliche“ (Jäckle 2015, S. 108) zu sensibilisieren und dabei Inkonsistenzen im Sprechen und Handeln der Eltern gleichsam als Ausdruck einer diskursiv konstituierten Subjektivität zu untersuchen.

Mit Blick auf unterschiedliche Mechanismen der Subjekt-Werdung leitet Butler auch ihr, für die folgende Analyse anschlussfähiges Verständnis von *Kritik* ab (vgl. Butler 2001b). Diese definiert Butler als eine Praxis, die vorherrschende Normen und Kategorisierungen in einer Art und Weise hinterfragt, dass „sich unsere epistemologischen Gewissheiten als Unterstützung einer Strukturierungsweise der Welt herausstellen, die alternative Möglichkeiten des Ordners verwirft“ (ebd., S. 3). Diese Form der Kritik ist nach Butler unmittelbar damit verbunden, dass die Subjekte das, was über sie gewusst wird, in Frage stellen. Butler bezieht sich dabei auf Michel Foucaults Verständnis von „Kämpfe[n] gegen die Subjektivierung“ (Foucault 1983, S. 212), der hierunter ein Handeln fasst, das sich in alltäglichen Kontexten „gegen die verschiedenen Formen von Macht“ stellt, „die die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz der Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben“ (ebd., S. 273). Trotz unterschiedlicher Verständnisse hinsichtlich der Intentionalität, die einer solchen Kritik zugrunde liegt⁸, beschreiben sowohl Foucault als auch Butler Kritik als eine politische Praxis, da sie von den Subjekten verlangt, „die herrschenden Bedingungen der Anerkennung zu reformulieren“ (Kämpf 2018, S. 177). Kritik bezieht sich somit nicht nur auf den „private[n] Akt der Selbstformung“ (ebd.,

8 Die von Butler beschriebene „Entunterwerfung“ beruht anders als bei Foucault nach Heike Kämpf nicht auf einer „reflektierte[n] Kritik, sondern umgekehrt erzwingt die Entunterwerfung nach Butler erst Reflexion, Kritik und Ungehorsam: Das Gefühl, unter den herrschenden Bedingungen nicht sein [...] zu können, erzwingt die Entunterwerfung und damit die Kritik“ (2018, S. 177). Demnach riskiert das „Subjekt, das sich in der Entunterwerfung bildet“ bei Butler nicht „vorsätzlich, in kritischer Absicht, seinen Subjektstatus, sondern es bemerkt, dass es an den Subjektivierungspraktiken zu scheitern droht“ (ebd.).

S. 178), sondern immer auch auf soziale Diskurse und Normen als Konstitutionsbedingungen von Subjekten.

Im Rahmen meines Promotionsprojektes „Eltern, Schule, Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit“ habe ich elterliche Subjektivationsprozesse im Kontext migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse sowie neoliberaler Transformationen näher untersucht. Auf Grundlage von qualitativen Interviews mit Berliner Eltern sowie Elternvereinen, die im politischen und schulischen Diskurs als Migrationsandere positioniert sind, habe ich elterliche Selbstverständnisse und Verhaltensweisen im Kontext der Schule rekonstruiert und diese über eine triangulativ angelegte Dispositivanalyse in ihrem Zusammenspiel mit den oben skizzierten politischen Diskursen sowie schulisch-pädagogischen Wissensbeständen analysiert (vgl. Kollender 2020, S. 81 ff.). Im Zentrum stand die Frage, wie sich die genannten dispositiven Elemente so miteinander verknoten, dass darüber ein jeweils spezifisches *MachtWissen*⁹ um Eltern (mit Migrationsgeschichte) (re-)produziert und (re-)organisiert wird. Dabei sensibilisierte Butlers Verständnis von Subjektivation die Analyse darauf, die Macht der Diskurse nicht „zu Lasten der subjektiven Disruptionen überzubewerten“ (Denninger et al. 2014, S. 62).

Im Folgenden möchte ich sowohl einige zentrale Formen der Identifikation als auch der (subversiven) Resignifikation von und mit einem dominanten diskursiven *MachtWissen* auf Seiten der Eltern freilegen und nachzeichnen, wie sie mit dem Spannungsverhältnis von Affirmation und Kritik im Kontext migrationsgesellschaftlich und neoliberal perforierter Diskurse um ‚gute Elternschaft‘ umgehen.

4. Analyse: Elterliche Subjektivationsprozesse zwischen Diskriminierungskritik und Leistungsdruck

4.1 Kritik an natio-ethno-religiös-kulturellen Fremdzuschreibungen in der Schule

In den dieser Analyse zugrunde liegenden Interviews mit Eltern von Schüler_innen aus Berliner Schulen sehen sich die Eltern im Spiegel migrationsgesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen immer wieder veranlasst, sich auf ihre hierüber vermittelte Position der Migrationsanderen zu beziehen. Die Subjektivationen von Eltern beschränken sich dabei jedoch nicht auf die Internalisierung diskursiver Fremdzuschreibungen. So lassen sich in den Interviews nicht nur zahlreiche Momente einer kritischen Auseinandersetzung der Eltern

9 Der Begriff *MachtWissen* kennzeichnet hier im Anschluss an Foucault (1983) das wechselseitige Bedingungsverhältnis von Macht und Wissen.

mit einem Othering ihrer Kinder als ‚muslimische‘ und/oder ‚türkisch-arabische Andere‘ im Schulalltag beobachten. Auch reflektieren die Eltern vielfach Zuschreibungen kritisch, mit denen sie sowie andere Eltern in der Schule belegt werden und die sich gleichsam auf ihren vermeintlich anderen religiösen und/oder Herkunfts-Hintergrund beziehen. Dies beschreibt beispielsweise die Mutter Inci Soysal¹⁰ wie folgt:

„[...] wenn eine Mutter mit Kopftuch ankommt, wird ihr dann unterstellt, sie hat keine Ahnung, sie weiß eh nicht, worum es geht. Oder ich merke das an Cems [Name des Sohnes, E.K.] Freunden auch, wenn die Frauen, die Mütter Kopftücher tragen, dass es dann immer heißt, die wissen nicht wie der Leistungsstand ist, wie das Bildungssystem in Deutschland ist. [...]. Man spürt das, man kann das nicht genau fassen und definieren, aber man spürt einfach diese Vorbehalte und diese Diskriminierung.“ (12)

Die Kopplung von ‚Bildungsferne‘ sowie ‚muslimisch-migrantischem Hintergrund‘, wie sie oben für den politischen Diskurs nachgezeichnet wurde, erfährt Inci Soysal in der Schule ihres Sohnes in Form von „Vorbehalten“ und „Diskriminierung“. Diese werden von der Mutter weniger auf ein intendiertes Handeln einzelner Pädagog_innen zurückgeführt als auf ein in Schule breit geteiltes, „nicht genau [zu] fassen[des]“ rassistisches Wissen. Die aus einem solch impliziten Wissen resultierenden Otherings-Erfahrungen erscheinen für die Mutter als ein in der Schule nur schwer zu vermittelndes und zu adressierendes Problem.

Neben der kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen des Otherings in der Schule, beschreiben die Eltern verschiedene Strategien, die sich gegen ein Identifiziertwerden als Migrationsandere richten. Im Kontakt mit den Lehrer_innen ihrer Kinder sind dies meist subtil-subversive Praktiken, über die die Eltern versuchen, ein stereotypes Wissen über sie zu irritieren. Die Mutter Melek Turgut berichtet beispielsweise von einem Elterngespräch, in dem sie auf die schlechte Mathenote ihrer Tochter in vorwurfsvollem Ton wie folgt angesprochen wird: „Ihr Kind ist plötzlich so schlecht in Mathe. Was ist denn da bei Ihnen zu Hause los?“ (252). Die Mutter fasst diese Frage als „Unterstellung“ des Lehrers auf, „dass wir uns nicht um unsere Kinder kümmern, oder unseren Pflichten nachkommen und so weiter“ (ebd.). Sie spricht hier von „uns“, unter welchem sie neben ihrer Familie weitere „türkische Familien“ (ebd.) subsummiert bzw. Familien, die als solche in der Schule ihrer Kinder positioniert sind. Melek Turgut entgegnet dem Lehrer schließlich wie folgt:

„Sag‘ ich: ‚Was ich mit meiner Tochter mache? Wenn sie von der Schule kommt, schmeißt sie ihre Schulsachen irgendwo zur Seite und dann sitzt sie vor der Glotze,

10 Alle in diesem Kapitel genannten Namen und Personenangaben wurden pseudonymisiert.

neben Papa. Und dann essen wir vor der Glotze. Ich sage: ‚Wir machen gar nichts, keine Ausflüge – um Gottes Willen.‘ Sag’ ich: ‚Wozu eigentlich? Ich koche ja auch den ganzen Tag‘ ((ironisch)).“ (Ebd.)

Die Mutter schildert, wie sie die im Gespräch mit dem Lehrer implizit zum Ausdruck kommenden Zuschreibungen aufgreift und explizit macht. Dabei reproduziert Melek Turgut die Zuschreibungen nicht einfach, sondern „dreht“ diese, wie sie selbst analysiert, „ein bisschen anders“ (ebd., 254). Hierfür greift sie zum rhetorischen Mittel der Ironie, über welches sie die Zuschreibungen des Lehrers ins Groteske wendet. Die Mutter ermächtigt sich so eines (vor-) herrschenden Wissens über ‚türkische Eltern‘ und irritiert dieses über die ironische Wendung. Dadurch führt Melek Turgut dem Lehrer die Unangemessenheit seiner Unterstellung vor Augen, ohne seine Deutungshoheit im institutionellen Setting der Schule explizit in Frage zu stellen. Eine solche Form der Intervention erscheint für die Mutter notwendig, da sie das in der Adressierung des Lehrers zum Ausdruck kommende Wissen über türkisch positionierte Elternhäuser als ein in der Schule potentiell diskriminierendes Wissen versteht. Um die Gefahr einer hierauf basierenden diskriminierenden Leistungsbewertung ihrer Tochter abzuwenden, erscheint es jedoch nicht nur wichtig, die beschriebenen schulischen Wissensbestände in Frage zu stellen, sondern auch, dass die Kritik hieran implizit bleibt und sich die Mutter trotz der negativen Adressierungserfahrung dem Lehrer gegenüber kooperativ verhält. So zeigt sich Melek Turgut im weiteren Gesprächsverlauf versöhnlich und kompromissbereit, wenn sie dem Lehrer vorschlägt:

„Sag’ ich: ‚Herr [Name des Lehrers], [...] können wir doch irgendwie einen Mittelweg finden [...]: Ich kann ja was als Elternteil dazu beitragen und Sie als Lehrer, ne?‘ ((bestimmt)) – Und jetzt steht sie auf einer Drei plus bis Zwei, Mathe und Französisch. Hat also doch was gebracht.“ (Ebd. 256)

In der Schule ihrer Tochter stets präsent zu sein und dort gegen die Vorurteile hinsichtlich des ihr zugeschriebenen türkischen Hintergrundes subtil anzuarbeiten, beschreibt die Mutter als eine erfolgreiche Strategie, um einer Diskriminierung ihrer Tochter vorwegzugreifen. Ihr emanzipierter Umgang mit natio-ethno-religiös-kulturellen Zuschreibungen in der Schule ihrer Tochter erweist sich somit als Form der Subjektivation – bzw. als Versuch, nicht auf eine bestimmte Weise identifiziert zu werden – und zugleich als Kritik an einem potenziell diskriminierenden institutionellen Wissen. So ist Melek Turgut überzeugt:

„Aber wenn ich an dem Tag nicht da gewesen wäre zum Beispiel [...], sie hätte bestimmt eine Fünf oder was weiß ich bekommen. Und dann hätte Herr [Name des Lehrers, E. K.] gesagt: ‚Ja, ist ja kein Wunder, was sucht sie denn hier? Im Gymnasium

hat sie doch nichts zu suchen, so eine Schülerin.‘ Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund.“ (Ebd. 260)

Die Kritik der Eltern an dem von ihnen erfahrenen natio-ethno-religiös-kulturellen Othering artikuliert sich nicht nur im Rahmen der direkten Interaktion mit den Lehrkräften ihrer Kinder. Einige Eltern erzählen zudem, dass sie die von ihnen und ihren Kindern erlebte Diskriminierung dazu motiviert habe, sich in schulischen Gremien, der Schulinspektion, in Elternvereinen oder zivilgesellschaftlichen Initiativen zu engagieren, um dadurch Veränderungsprozesse auf politischer und schulischer Ebene anzuregen. Viele der Eltern berichten darüber hinaus von unterschiedlichen Bemühungen, ihre Kinder bei der Verarbeitung von Otherings- und Diskriminierungserfahrungen im familialen Umfeld zu unterstützen. Dabei erscheint es einigen Eltern besonders wichtig, ihre Kinder in ihrer Identität als ‚(auch) Deutsche‘ zu stärken und sie zu empowern, ein solches Selbstverständnis in der Schule selbstbewusst zu vertreten. So erzählt der Vater Kemal Ettin, dass er seinen Sohn immer wieder dazu anhält, sich gegen festlegende Zuschreibungen als „Ausländer“ zu wehren und diese durch eine Selbstpositionierung als „Berliner“ bzw. „Deutsch-Türke“ zu durchbrechen:

„Also und ich motiviere meinen Sohn, ich habe damit angefangen, ich sage meinem Sohn: ‚Du bist ein Berliner. Und du bist ein Deutsch-Türke. Und niemand hat das Recht, dich als Migrantenkid zu bezeichnen, oder Ausländer oder Fremder. Das bist du nicht. Du bist hier geboren. Du gehst hier in die Schule. Du wirst später hier arbeiten und deine Leistung hier abgeben.“ (Ettin 146 ff.)

Die Kritik des Vaters, dass seinem Sohn über Bezeichnungen wie „Ausländer“ und „Fremder“ die Zugehörigkeit zur ‚hiesigen Gesellschaft‘ abgesprochen wird, verbindet sich mit einem eigenwilligen Umgang mit nationalen Kategorien in Form der Positionierung seines Sohnes als „Deutsch-Türke“. Die Abwendung von einer eindimensionalen Zugehörigkeitsordnung geht hier mit einer Aneignung von und Identifikation mit mehreren Herkunftskategorien einher. Dabei kommt allerdings ein Verständnis von nationaler Zugehörigkeit zum Ausdruck, deren Anerkennung nicht bedingungslos erfolgt. Vielmehr erscheint die Zugehörigkeit zur ‚deutschen Gesellschaft‘, wie im politischen Diskurs, auch für den Vater eng an das Leistungsprinzip gebunden. Kemal Ettin erkennt in der Voraussicht, dass sein Sohn „später hier arbeiten“ und „Leistung abgeben“ wird, eine neoliberal perforierte Zugehörigkeitsordnung an und belegt seinen Sohn implizit mit der Erwartung, sich an diese anzupassen. Damit irritiert der Vater einerseits ein dominantes ausgrenzendes MachtWissen über nationale (Mehrfach-)Zugehörigkeiten, während er im Rahmen seiner Kritik hieran das an diese Zugehörigkeitsordnung diskursiv gekoppelte meritokratische Leistungsprinzip reproduziert.

4.2 Ambivalente Identifikationen mit der Rolle der ‚aktiven‘ und ‚verantwortungsvollen‘ Eltern

Ein ambivalenter Umgang mit neoliberalen Prämissen rund um eine elterliche Aktivität, Nützlichkeit und Leistungsbereitschaft zeigt sich nicht nur im Fall des Vaters Kemal Ettin. So ist auffällig, dass sich viele Eltern im Interview als besonders ‚aktive‘ Eltern positionieren und ihr starkes Engagement in der Schule ihrer Kinder explizit betonen, wie Melek Turgut:

„Also ich habe nur ein einziges Mal keinen Elternabend besucht, da ich Migräne hatte an dem Tag. Ansonsten war ich immer überall dabei. Aber nicht nur Elternabende, ich habe [...] so oft mit Lehrern zusammengearbeitet. Ich habe Lesepatenschaft gemacht, wir haben Adventsbasar organisiert. Meine Güte, ich habe fast alle Ausflüge begleitet. Ich war, wenn die Lehrer mich gefragt haben, ich war immer (!!)) da.“ (Ebd. 31)

Es kommt hier ein starkes Bemühen der Mutter zum Ausdruck, in der Schule ihrer Tochter – wie auch in der Interviewsituation – in ihrem Engagement wahrgenommen zu werden. Dieses betont auch Inci Soysal, wenn sie erzählt, dass sie „ständig mit den Lehrern“ ihres Sohnes „in Kontakt“ stehe, um der Schule zu signalisieren, „dass ich da am Ball bin und alles unter Kontrolle habe“ und „[d]amit sie wissen: ‚Aha, der hat eine Familie, die sich um ihn kümmert‘. Nicht, dass sie denken: ‚Ach, die Eltern kümmern sich nicht um ihn“ (50; 30). Das Bemühen, als ‚sich kümmernde‘ Eltern in der Schule ihrer Kinder (an-)erkannt zu werden, kann hier erneut als Form eines Anarbeitens gegen ein stereotypes Wissen über Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ interpretiert werden, mit dem Ziel, einer drohenden Benachteiligung des eigenen Kindes in der Schule vorweg zu greifen. So sehen sich die migrantisierten Eltern in der Schule ihrer Kinder unter besondere Beobachtung gestellt und der Beweislast ausgesetzt, dass sie sich um ihre Kinder hinreichend kümmern. Die Eltern sind entsprechend ständig darum bemüht, sichtbare Beweise hierfür zu liefern. Dabei basiert die Einnahme der Rolle der ‚sich kümmernden‘ und ‚verantwortungsvollen‘ Eltern z. T. auf einer Internalisierung diskursiv vermittelter Erwartungshaltungen sowie einer damit verbundenen Identifikation der Eltern mit dem schulisch-politischen Selbstverständnis, dass in erster Linie sie es sind, die die Verantwortung für den Schulerfolg ihrer Kinder zu tragen haben. Die alleinerziehende Mutter Handan Köste schildert beispielsweise im Interview ausführlich ihre Bemühungen, ihre Tochter bei Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitungen sowie der Ausbildungsplatzsuche zu unterstützen. Gefragt danach, ob sie es „selbstverständlich“ findet, dass Eltern ihre Kinder derart in schulischen Belangen unterstützen, antwortet sie:

„Natürlich. Ich kann nicht von Lehrern erwarten, dass die sich um 30, 40, 50 Schüler kümmern, also es ist meine Aufgabe. Also ich sehe das überhaupt nicht (!!)) in der

Verantwortung der Lehrer. [...] Im Gegenteil. Ich finde, dass die Eltern (!!)) sich mehr darum bemühen sollten. Also ich finde das selbstverständlich, alles andere kapiert' ich auch nicht. Also ich weiß nicht, warum es Eltern nicht wichtig ist, was ihre Kinder machen.“ (Köste 111)

Eine angeblich fehlende Unterstützung durch „die Eltern“ wird hier von der Mutter kritisiert und auf ein mangelndes Bemühen sowie ein allgemeines Desinteresse der Eltern zurückgeführt. Auch dass die meisten Mitschüler_innen ihrer Tochter keinen Ausbildungsplatz gefunden hätten, führt Handan Köste im weiteren Interviewverlauf auf einen fehlenden „Einsatz“ der Eltern zurück: „Ich glaube, in dem Fall sind die Eltern schuld. Da fehlt einfach der Einsatz“ (ebd. 114). Die Mutter verortet somit entsprechend dominanter politischer und schulischer Deutungen die Verantwortung für den Bildungserfolg bzw. -misserfolg von Schüler_innen primär bei ihren Eltern. Dieses Verständnis teilt auch der Vater Kemal Ettin, der im Interview die Verantwortung für einen guten Kontakt mit der Schule gleichsam vorwiegend auf sich selbst bzw. die Seite der Eltern allgemein projiziert. Dies betont er u. a. in folgender Interviewsequenz:

Interviewerin: „Und, aber wieso engagieren Sie sich hier so stark? Also was ist da Ihre Motivation, sich so, wie Sie beschreiben, in der Schule zu engagieren?“

Ettin: „Meine Motivation ist, ((...)) erstens: Man zeigt, man sucht ja immer nach Schuldigen. Und diese Verantwortung habe ich jetzt auf mich selbst genommen. Also ich zeige den Finger selbst auf mich, und jetzt muss ich mit mir selbst erst mal anfangen. [...] Und das ist eine, diese Handlungsweise ist ein Schneeballeffekt dann. Und diesen Schneeballeffekt möchte ich dann ausüben, indem ich mich auch engagiere und mit anderen Vätern zusammenkomme.“ (41)

Der Vater sieht sich und andere Väter gegenüber der Schule in der ‚Pflicht‘, sich zu „engagieren“ und „Verantwortung“ zu übernehmen. Versuche, nach anderen „Schuldigen“ für ein schlechtes Verhältnis zwischen Schule und Eltern zu suchen, versteht er als Ausdruck einer unkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen elterlichen Verhalten. Eine solche Form der (Selbst-)Responsibilisierung möchte Kemal Ettin anderen Vätern vorleben, um zu erreichen, dass sich sein so als vorbildlich dargestelltes Verhalten auf andere Väter überträgt.

Auch Cem Demircan sieht es in der Schule seiner Kinder als seine Aufgabe an, andere „Migranteneltern“ (Demircan 35) für ein stärkeres Engagement in der Schule zu aktivieren und sie an ihre schulischen ‚Mitwirkungspflichten‘ zu erinnern. Der Vater nimmt dabei eine Rolle ein, die ihm von Seiten der Schule explizit zugewiesen wird:

„Das erste, was der Schulleiter gemacht hat, war, dass er den Migranten zum Beispiel, er hat da einige herausgesucht, die so ein bisschen aktiv sind, wie mich zum Beispiel. Und er hat uns gebeten, zu helfen, die anderen Eltern zu mobilisieren, dass wir mehr Eltern, weil da sind ja nun mal größtenteils Migranteltern, dass die dann halt mehr mitmachen an der Schularbeit, oder dass sie halt ein bisschen mitreden, sich einbringen.“ (Ebd.)

Wie Cem Demircan erzählt, wird er von der Leitung der Schule als ‚aktiver Migrant‘ verstanden und als solcher mit der Aufgabe betraut, andere ‚Migranteltern‘ „zu mobilisieren“. Demircan nimmt sich der ihm zugetragenen Aufgabe an, indem er z. B. hunderte Eltern seiner Schule telefonisch kontaktiert, um diese für die Teilnahme an einer primär an „Migranteltern“ gerichteten Informationsveranstaltung der Schule zu gewinnen: „Ich hab‘ selber mit meiner Frau über 290 Eltern angerufen. Über 200 Leute haben wir angerufen“ (ebd.). Mit der ihm zugeschriebenen Rolle des ‚Aktivierers‘ von ‚migrationsanderen‘ Eltern scheint sich Demircan zu identifizieren, da hiermit eine Anerkennung des Vaters als ‚aktiver‘ Vater in der Schule seines Sohnes einhergeht. Es kommt hier, wie auch an anderen Stellen in den Interviews, ein den Eltern in Schule auferlegtes *double bind* in Form von widersprüchlichen Adressierungen zum Ausdruck. So werden die Eltern vor allem dann in der Schule gesehen und (an-)erkannt, wenn sie ihre Positioniertheit als Migrationsandere einerseits bestätigen sowie andererseits mit bestimmten generalisierenden Annahmen über ‚migrantische‘ Eltern brechen, indem sie sich als besonders ‚aktiv‘ in der Schule ihrer Kinder beweisen. Werden die Eltern schließlich als ‚engagierte‘ Eltern (an-)gesehen, kommt ihnen vielfach eine Sonderrolle als ‚interkulturelle Mittler‘ zu, in welcher der ‚Migrationshintergrund‘ der Eltern für den schulischen Nutzen funktionalisiert wird. Cem Demircan muss sich entsprechend der Adressierung als Migrationsanderer unterordnen, um so die Position des ‚aktiven‘ und ‚verantwortungsvollen‘ Vaters (‚mit Migrationshintergrund‘) in Aussicht gestellt zu bekommen. Eine solche Identifikation mit der diskursiv vermittelten Position des Migrationsanderen steht in einem widersprüchlichen Verhältnis zu den weiter oben beschriebenen elterlichen Strategien, sich als besonders ‚engagierte‘ Eltern in der Schule ihrer Kinder zu positionieren, um so die Adressierung als natio-ethno-religiös-kulturelle Andere aufzuweichen und eine hierauf möglicherweise basierende Diskriminierung ihrer Kinder zu vermeiden.

Den unterschiedlichen Strategien ist gemeinsam, dass sie mit der vordergründigen Bestätigung eines bestimmten, diskursiv (vor-)herrschenden MachtWissens über ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ einhergehen. Dies ist im Hinblick auf natio-ethno-religiös-kulturelle Zuschreibungen vielfach nicht damit verbunden, dass sich die Eltern mit einem solchen Othering auch identifizieren. Vielmehr erfolgt ihre Bezugnahme auf dominante

Zugehörigkeitsordnungen meist im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung hiermit sowie hieraus resultierender subtil-subversiver Praktiken, die in der Schule darauf abzielen, diese Ordnungen in Frage zu stellen und zu durchbrechen. Gegenüber rassistischen Zugehörigkeitsordnungen erscheinen diskursiv verankerte neoliberale Imperative deutlich stärker von den Eltern internalisiert; sie werden im Rahmen elterlicher Subjektivationsprozesse kaum kritisch gewendet. Die Identifikation mit neoliberal konnotierten Subjektpositionen geht in Teilen so weit, dass einige Eltern die Vermittlung des Leistungs- und Wettbewerbsprinzips an ihre Kinder als eine Form des Empowerments verstehen. So auch Cem Demircan, der im Interview zunächst reflektiert, dass vor allem als türkisch und arabisch positionierte Personen in Deutschland einem besonderen gesellschaftlichen Erwartungs- und Leistungsdruck ausgesetzt sind: „Ich merke, ich muss als Deutscher nicht-deutscher Herkunft immer viel besser sein als einer mit deutscher Herkunft, als ein Deutscher, um das Gleiche zu bekommen“ (25). Der Vater verweist auf eine allgemeine Schlechterstellung von Personen mit Migrationsgeschichte, die er auch in der Schule seines Sohnes beobachtet. So werden seinem Sohn und Mitschüler_innen, die in der Klasse als „Ausländer“ oder „Migranten“ positioniert sind, bestimmte „Fähigkeiten“ abgesprochen und wenig „Vertrauen“ in ihre „Leistung“ gesetzt („Weil manchmal ist es auch so, die Lehrer sagen: ‚Der kann das doch gar nicht [...]‘. Man hat kein Vertrauen in die Leistung, in die Fähigkeiten von dem“ (ebd. 41). Als einen Beleg hierfür zieht Cem Demircan an anderer Stelle im Interview heran, dass sein Sohn und andere Jugendliche mit Migrationsgeschichte „ähnlich schlechte Noten bekommen haben“ und deswegen teilweise „die Schule verlassen mussten“ (ebd. 27). Der Vater bezeichnet dies als „ungerecht“ und als etwas, gegen das man „kämpfen“ müsse (ebd. 89). Entgegen der Kritik des Vaters, die sich auf ungerechte Bewertungspraktiken in Schule und Gesellschaft bezieht, wird im weiteren Verlauf des Interviews deutlich, dass Demircan den ‚Kampf‘ gegen die beschriebene Diskriminierung als etwas versteht, das nicht primär bei der Schule und/oder Gesellschaft ansetzt, sondern bei seinem Sohn und anderen Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Die beschriebene Kritik des Vaters mündet schließlich darin, dass er seinen Sohn sowie die Jugendlichen der von ihm betreuten Fußballmannschaft anspricht, „besser“ zu werden. Demircan führt diesbezüglich aus:

„Ich versuch die insoweit anzuspornen und zu sagen: ‚Dann musst du halt besser werden, dann können sie nicht vor dir die Augen schließen und sagen: Ne, der Andere soll trotzdem. Mesut Özil hat es zum Beispiel auch geschafft, er hat sich durchgesetzt, er hat sein Talent gezeigt. Nur weil er so überragend besser war. Also wenn man so gut ist, dann können die sich nicht lange vor einem verschränken und sagen: ‚Ne, den sehen wir nicht‘. Das ist dann mein einziger Ansporn und ich sag‘ meinem Sohn: ‚Dann musst du eben besser werden, dass die es dann auch bemerken.‘“ (ebd. 90)

Der Vater fordert die Jugendlichen auf, Diskriminierungserfahrungen ‚sportlich‘ zu nehmen und diese als Motivation zu verstehen, um über sich hinaus zu wachsen bzw. besondere Leistungen zu vollbringen. Dies bedeutet für Demircan, „besser“ zu sein als die ‚Anderen‘, d.h. die nicht ausländisch positionierten Schüler_innen und Jugendlichen. Im Kampf gegen die erfahrene institutionelle Diskriminierung setzt der Vater somit auf das Leistungs- und Wettbewerbsprinzip. Eine solche Form der Aneignung neoliberaler Adressierungen wird von Cem Demircan als eine Form des Widerstandes gegen die erfahrene Ungerechtigkeit in Schule und Gesellschaft verstanden. Der Vater sieht es somit als seine Aufgabe an, seinen Sohn zur Identifikation mit neoliberalen Leistungsimperativen anzuregen, um ihm so zu ermöglichen, sich von diskriminierenden Zuschreibungen in Schule und Gesellschaft zu emanzipieren.

5. Fazit: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen

Wie in diesem Beitrag gezeigt, erweist es sich für Eltern, die im Diskurs als Migrationsandere positioniert sind, als besonders schwierig, sich Adressierungen als ‚aktive‘ und ‚engagierte‘ Eltern (‚mit Migrationshintergrund‘) in der Schule ihrer Kinder zu entziehen (vgl. Westphal/Motzek-Öz/Otyakmaz 2017). So ist es nicht nur die politisch-diskursive Individualisierung von Bildungsrisiken, die die Eltern im Kontext eines neoliberalen sozialstaatlichen Wandels unter einen starken Aktivitäts- und Handlungsdruck setzt (vgl. Olmedo/Wilkins 2016; Vincent 2017). Dieser rührt auch aus der besonderen Beobachtung, der sich die Eltern aufgrund der ihnen häufig allgemein zugeschriebenen ‚kulturellen Distanz‘ und ‚Bildungsferne‘ in Schule ausgesetzt sehen – Zuschreibungen, mit denen die Eltern eine Diskriminierungsgefahr für ihre Kinder in der Schule verbinden. Um diese Gefahr abzuwehren, wenden die Eltern vielfach ambivalente Strategien an, die eng verwoben sind mit elterlichen Subjektivationsprozessen. Im Rahmen dieser hinterfragen die Eltern einerseits ein rassistisch informiertes MachtWissen sowie hieraus resultierende Identifikationen als migrationsandere Eltern und suchen über kritisch-subversive Praktiken normalisierte migrationsgesellschaftliche Grenzziehungen zwischen ‚Uns‘ und ‚den Anderen‘ zu destabilisieren. Andererseits werden neoliberal konnotierte Bilder ‚guter Elternschaft‘ kaum kritisch gewendet. Responsibilisierende Adressierungen, wie sie oben für den bildungspolitischen Diskurs analysiert wurden, scheinen von den Eltern stark verinnerlicht und in ihrer Verwobenheit mit klassistischen und rassistischen Zuschreibungen nur schwer zu greifen.

Die Internalisierung der Prämisse *Jedes Elternteil ist seines Kindes Schulerfolg Schmied* führt dazu, dass – analog zum gesellschaftlichen und (bildungs-) politischen Diskurs – auch viele Eltern das Bildungssystem und die Schule von

ihrer Verantwortung für ungerechte Teilhabemöglichkeiten sowie eine Marginalisierung von (bestimmten) Eltern und Schüler_innen in Migrationsgesellschaft und Schule weitgehend freisprechen. In der Folge erscheinen diskursiv vermittelte neoliberale Prämissen wie das Wettbewerbs- und Leistungsprinzip nicht als Ursachen für in Schule erfahrene Ungerechtigkeiten, sondern als mögliche Korrektoren dieser. Die Orientierung am Wettbewerbs- und Leistungsprinzip erscheint dann, wie im Fall des oben zitierten Vaters, als eine Möglichkeit, die Kinder gegenüber diskriminierenden Zuschreibungen zu *empowern*. Eine solche Form des kritischen Umgangs mit Otherings- und Diskriminierungserfahrungen irritiert Verständnisse von einem eindeutigen ‚widerständigen Gegenverhalten‘ und verdeutlicht die komplexe Eingebundenheit von Eltern in neoliberale Transformationsprozesse. Diese produzieren nicht nur ambivalente Subjektivationen, sondern leisten auch verkürzten Emanzipationsverständnissen Vorschub.

Es zeigt sich die Notwendigkeit, Subjektivationsprozesse von Eltern in ihrer Verwobenheit sowohl mit rassistischen politisch-gesellschaftlichen Adressierungen als auch mit neoliberalen Diskursen zu untersuchen. Eine solche Perspektiverweiterung kann die aktuelle Debatte um schulische Elternbeteiligung auf subtile staatlich-institutionelle Ausschlüsse von migrantisierten Eltern und ihren Kindern im Schulsystem weiter sensibilisieren sowie dabei helfen, Strategien einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung zu formulieren, die nicht bei der Aktivierung elterlicher ‚Selbsthilfepotentiale‘ stehen bleibt.

Literatur

- Abgeordnetenhaus von Berlin (2004): Vorlage – zur Beschlussfassung: Schulgesetz für das Land Berlin. 15. Wahlperiode. Drucksache 15/1842.
- Avenarius, Hermann/Döbert, Hans (Hrsg.) (1998): „Schule in erweiterter Verantwortung“. Ein Berliner Modellversuch. (1995 bis 1998). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2017): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration (2004): Integrationspolitische Schwerpunkte 2003-2005. Berlin: Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration.
- Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration (2012): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Bericht zur Umsetzung des Integrationskonzepts 2007 für den Zeitraum 2009 bis September 2011. Berlin: Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration.
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012): Gute Schule – die Online-Kartei. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2011): Qualitätspaket Kita und Schule. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2007): Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken. Das Berliner Integrationskonzept. Handlungsfelder, Ziele, Leitprojekte. Berlin: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Kayser, Laura B. (2017): Unequal Parents’ Perspectives on Education. An Empirical Investigation of the Symbolic Power of Political Models of *Good* Parenthood in Germany. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.): Parents in the

- Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective [Special Issue]. *Journal of Family Research* 11, S. 99–118.
- Bezirksamt Neukölln (2015): Schulentwicklungsplan Neukölln. 2015 – 2019. Berlin: Bezirksamt Neukölln.
- Brown, Wendy (2015): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört. Berlin: Suhrkamp.
- Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.
- Burgess, Simon/Wilson, Deborah/Lupton, Ruth (2005): Parallel Lives? Ethnic Segregation in Schools and Neighbourhoods. In: *Urban Studies* 42(7), S. 1027–1056.
- Butler, Judith (2001a): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001b): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. Online: <https://transversal.at/transversal/0806/butler/de> (Abfrage: 30.09.2020).
- Çiçek, Arzu/Heinemann, Alisha/Mecheril, Paul (2014): Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. In: Hentges, Gudrun/Nottbohm, Kristina/Jansen, Mechtild M./Adamou, Jamila (Hrsg.): *Sprache M/macht Rassismus*. Berlin: Metropol Verlag, S. 309–326.
- Crozier, Gill (2005): Beyond the Call of Duty: The Impact of Racism on Black Parents' Involvement in their Children's Education. In: Crozier, Gill/Reay, Diane (Hrsg.): *Activating Participating: Parents and Teachers Working Towards Partnership*. Sterling: Stoke on Trent, S. 39–56.
- Denninger, Tina/van Dyk, Silke/Lessenich, Stephan/Richter, Anna (2014): *Leben im Ruhestand: Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–50.
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. In: *Zeitschrift für Diversitäts- und Managementforschung* 1+2/2019. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 28–42.
- Höhne, Thomas (2019): *Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule*. Berlin: Rosa Luxemburg Stiftung. URL: www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/1-19_Online-Publ_Mehrwert_Bildung.pdf (Abfrage: 30.09.2020).
- Jäckle, Monika (2015): Geschlechterpositionierungen in der Schule. Eine Machtanalytik von Subjektivationsprozessen. In: Fegter, Susanne/Kessler, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analyse zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–121.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018) (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kämpf, Heike (2018): Das Aufbegehren des Subjekts. Die Entunterwerfung und die Restrukturierung des Politischen nach Butler. In: v. Posselt, Gerald/Schönwälder-Kuntze, Tatjana/Seitz, Sergej (Hrsg.): *Judith Butlers Philosophie des Politischen. Kritische Lektüren*. Bielefeld: transcript, S. 169–186.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2006): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss vom 24.05.2002 i. d. F. vom 16.11.2006.
- Kollender, Ellen (2016): „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“ – Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins. In: *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 2(1), S. 39–64.
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik: Hinführung zu einer Perspektive*. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–22.

- Olmedo, Antonio/Wilkins, Andrew (2016): Governing through Parents: a Genealogical Enquiry of Education Policy and the Construction of Neoliberal Subjectivities in England. In: *Discourses: Studies in the Cultural Politics of Education* 38(4), S. 573–589.
- Ott, Marion/Wrana, Daniel (2010): Adressierung. In: Wrana, Daniel/Ziem, Alexander/Reisigl, Martin/Nonhoff, Martin/Angermüller, Johannes (Hrsg.): *DiskursNetz. Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 19–20.
- Reay, Diane (2005): Mothers' Involvement in their Children's Schooling: Social Reproduction in Action. In: Crozier, Gill/Reay, Diane (Hrsg.): *Activating Participating: Parents and Teachers Working Towards Partnership*. Sterling: Stoke on Trent, S. 23–38.
- Rose, Nadine (2013): Gebildete Körper – Verkörperte Ordnungen. Subjektivierungen im Ausländer-Dispositiv. In: Wengler, Joannah Caborn/Hoffarth, Britta/Kumięga, Łukasz (Hrsg.): *Verortungen des Dispositiv-Begriffs. Analytische Einsätze zu Raum, Bildung, Politik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 111–128.
- Thieme, Nina (2013): Bildungsgerechtigkeit als Chancengleichheit oder jenseits von Chancengleichheit? Ein Ansatz zur empirischen Untersuchung von Bildungsgerechtigkeitskonzeptionen schul- und sozialpädagogischer Professioneller in ganztägigen Arrangements. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ,PISA'*. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–180.
- Trube, Achim (2003): Vom Wohlfahrtsstaat zum Workfarestate – Sozialpolitik zwischen Neujustierung und Umstrukturierung. In: Dahme, Hans-Joachim (Hrsg.): *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*. Opladen: Leske + Budrich, S. 177–203.
- Vincent, Carol/Maxwell, Claire (2016): Parenting Priorities and Pressures: Furthering Understanding of ,Concerted Cultivation'. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37(2), S. 269–281.
- Vincent, Carol (2017): „The Children have only got one Education and you have to make sure it's a good one“: Parenting and Parental-school Relations in a Neoliberal Age. In: *Gender and Education* 29(5), S. 541–557.
- Waterstradt, Désirée (2015): Prozess-Soziologie der Elternschaft. Nationsbildung, Figurationsideale und generative Machtarchitektur in Deutschland. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Otyakmaz, Berrin Özlem (2017): Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37(2), S. 142–157.

„Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“

Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘

Anja Steinbach

1. Einleitung: Elternbilder im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse

Die Frage danach, was gute Elternschaft ausmacht und in welcher Weise Eltern sich um die schulischen Belange ihrer Kinder kümmern (sollten) und im schulischen Kontext ‚Initiative‘ zeigen (was immer das heißen mag), ist gewissermaßen eine ‚öffentliche Angelegenheit‘ – ein gesellschaftspolitischer Topos. Vermeintlich private und individuelle Praktiken von Eltern stehen in Verbindung zu einer neoliberalen und von unternehmerischen Logiken durchzogenen gesamtgesellschaftlichen Orientierung (vgl. Jergus/Krüger/Roch 2018; Kollender 2020), die in nahezu alle Lebensbereiche ‚hineinsickert‘. Eltern werden in diesem Zusammenhang vor allem in ihrer Eigenverantwortung und in ihrer Verantwortung für die (Bildungs-)Biographien ihrer Kinder adressiert, d. h. als diejenigen, die für eine angemessene Grundlegung von (Bildungs-)Biographien Sorge zu tragen haben, obgleich hierfür Ressourcen benötigt werden, „die nicht von allen Eltern gleichermaßen aufgebracht werden können“ (Jergus/Krüger/Roch 2018, S. 6). Die innerhalb hegemonialer Differenz- und Machtverhältnisse hergestellten Vorstellungen und Normen guter Elternschaft werden u. a. aufgerufen und genutzt, um *bestimmte* Eltern, oder das, was *bestimmte* Eltern tun oder nicht tun, zu disqualifizieren. Strukturelle Benachteiligungen und gesellschaftliche De-Privilegierungen werden dann oftmals als Unzulänglichkeiten von Eltern gedeutet und münden in Ansprüchen einer Optimierung (vgl. ebd.). Jergus et al. (2018) machen deutlich, dass Leistungs- und Individualisierungslogiken, die in der Umstellung auf eine Bildungs-kindheit (Tervooren 2010) immer stärker um sich greifen, mit einer Verdachts- und Defizitlogik gegenüber Eltern und deren Möglichkeiten einhergehen, die Lernerfolge und Bildungsbiographien ihrer Kinder nicht adäquat begleiten zu können. Von dieser Verdachts- und Defizitlogik sind nicht alle Eltern gleichermaßen betroffen, sondern vor allem diejenigen, die im Kontext gesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse eine deprivilegierte Position einnehmen (vgl. Kuhn 2018; Thon/Mai 2018).

In den Fokus bildungspolitischer Aufmerksamkeit rücken Eltern sogenannter ‚benachteiligter Schüler*innen‘ mit der erstmaligen Veröffentlichung der PISA-Studie 2001, in deren Folge die stärkere Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern zu einer zentralen bildungspolitischen Forderung wird, die vor allem mit einer Verbesserung der Schulleistungen von ‚benachteiligten‘ Kindern begründet wird (vgl. Gomolla/Kollender 2019, S. 29). Besondere Aufmerksamkeit erfahren dabei diejenigen Kinder und Eltern, die als ‚mit Migrationshintergrund‘¹ bezeichnet werden: „Eine gute Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Pädagog_innen und Eltern – so lautet ein ebenso zentraler wie kaum hinterfragter Topos im politischen und pädagogischen Diskurs – verbessern gerade bei Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘ die Bildungschancen“ (ebd., S. 29; bezugnehmend auf Bundesregierung 2007, 2011). Diskriminierende und marginalisierende gesellschaftliche und institutionelle Strukturen, Diskurse und Praktiken werden dabei kaum als Ursache für Benachteiligung und Schlechterstellung in den Blick genommen. Etwa zur gleichen Zeit (1999) werden grundlegende Änderungen im Staatsangehörigkeitsrecht vorgenommen, in deren Folge migrantisch attribuierte Eltern ins Blickfeld eines integrationspolitischen Interesses geraten und als „Zielgruppe von Integrations- und Aktivierungsmaßnahmen“ (ebd.) adressiert werden. Die beiden Diskursereignisse führen zu Verflechtungen von integrationspolitischen und bildungspolitischen Anliegen und Maßnahmen, was Gomolla und Kollender (2019) mit den Ergebnissen ihrer Untersuchung von bildungspolitischen Dokumenten zur Bedeutung und Verhandlung von Elternbildern zeigen. Die Diskursanalyse verdeutlicht etwa, dass Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ „durchweg aus der Perspektive mehrheitsgesellschaftlicher und mittelschichtspezifischer Normalitätserwartungen als Sondergruppe kategorisiert und in einer defizitorientierten und paternalistischen Perspektive als Zielgruppe von kompensatorischen Unterstützungs- und Hilfsangeboten adressiert“ (ebd., S. 38) werden.

1 Wenn hier von ‚Eltern mit Migrationshintergrundhintergrund‘ gesprochen wird, liegt dieser Bezeichnung, wie über die Anführungszeichen versucht wird deutlich zu machen, ein sozialkonstruktivistisches Verständnis zugrunde. Es handelt sich also nicht um eine feststehende Personengruppe, sondern um eine diskursiv hergestellte Kategorie, ein Konstrukt, eine „statistische Kunstfigur“ (Geier 2016, S. 441), die zur Verfügung steht und oftmals genutzt wird, um eine Grenze zu markieren „zwischen denen, die ohne nachzufragen zur ‚Wir-Gruppe‘ gehören und denen, die daraufhin beobachtet werden (können), ob sie *wirklich* dazugehören, dazugehören können und wollen.“ (Stošić 2017, S. 94; Herv. im Orig.). Bei der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ handelt es sich insgesamt und nicht nur auf Eltern bezogen, um eine relativ junge Kategorie, die erstmals 1998 im 10. Kinder- und Jugendbericht auftaucht und mit dem Mikrozensus 2005 explosionsartig in die unterschiedlichen auch bildungspolitischen und (schul-)pädagogischen Diskurse und Sprechweisen Einzug erhalten hat.

Von diesen Diskursen und den darin enthaltenen Bildern von Eltern bleibt die pädagogische Praxis nicht unberührt, wie die Untersuchungen von Kuhn (2018) und Kollender (2020) verdeutlichen. Auf der Grundlage qualitativer Interviews mit Fachkräften aus dem Elementarbereich zeigt Melanie Kuhn (2018), wie Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ von den befragten Fachkräften ‚vor dem Hintergrund der dominanten (fach-)öffentlichen Diskurse über die Optimierungsbedürftigkeit migrantisch attribuerter Familien‘ (ebd., S. 77) in der konkreten Praxis der Kindertagesbetreuung ‚diskursiv als Andere repräsentiert‘ (ebd.) und adressiert werden. Die im Sprechen der Fachkräfte über Eltern aufgerufenen diskursiven Ordnungen ermöglichen, so Kuhn, ‚höchst polyvalente Anschlüsse‘ (ebd.), die nicht nur der ‚Legitimation institutioneller Ausschlüsse dienen‘ (ebd.), sondern zugleich die Notwendigkeit von kompensatorischem Einschluss propagieren. Ellen Kollender (2020) zeigt in ihrer Untersuchung, wie über unterschiedliche politische Diskurse ‚ein bestimmtes Wissen in Form selbstverständlicher Annahmen bzw. ‚Wahrheiten‘ über ‚migrationsandere‘ Eltern produziert wird‘ (ebd., S. 303) und in welcher Weise dieses Wissen in der Schule, am Beispiel Berliner Sekundarschulen, aufgerufen und von Pädagog*innen ‚in alltäglichen Interaktionen mit Eltern angewendet sowie aus- und umgedeutet wird‘ (ebd.). Damit zeichnet Kollender die Verbindungslinien von Diskursen und den Praktiken der pädagogischen Akteur*innen nach und gibt Einblicke in die komplexen und kontextabhängigen Wirkungsweisen diskursiver Ordnungen. Die Forschungsergebnisse von Kuhn (2018) und Kollender (2020) verweisen auf die Wirkmächtigkeit rassistischer Ordnungen, die sowohl auf der Ebene bildungspolitischer Diskurse als auch im Sprechen pädagogischer Fachkräfte zum Ausdruck kommen.

Der vorliegende Beitrag schließt hier an und stellt Ergebnisse einer eigenen Untersuchung aus dem Grundschulbereich vor. Hierfür wurden zwölf Interviews mit Grundschullehrer*innen einer Sekundäranalyse unterzogen und herausgearbeitet, inwiefern diskursives Wissen über Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ und damit verbundene Konstruktionen und Adressierungen in den Erzählungen der Lehrer*innen zum Ausdruck kommen. Mit der Darstellung der Ergebnisse geht es demnach weniger darum, etwas über ‚diese Elterngruppe‘ aus der Perspektive von Lehrer*innen zu erfahren, sondern vielmehr um die Frage: Was erfahren wir über die Schule und die dort legitimierte diskursiven Wissensordnungen und Deutungsmuster im Spiegel des Sprechens über Eltern? Im Folgenden werden zunächst migrationspädagogische und rassismustheoretische Grundlegungen vorgenommen (2) und erläutert, inwiefern diese die eigene Sekundäranalyse der Interviews konturieren. Im Hauptteil des Beitrags werden an drei exemplarischen Sequenzen zentrale Forschungsergebnisse vorgestellt (3), die im Schlussteil vor dem Hintergrund der theoretischen Zugänge zusammengeführt und mit Blick auf eine migrationsgesellschaftliche Öffnung der Schule diskutiert werden (4).

2. Theoretische Rahmung: Migrationspädagogische und rassismustheoretische Zugänge

Die für den vorliegenden Beitrag bedeutsame migrationspädagogische Perspektive (vgl. Mecheril et al. 2010; Mecheril 2016), ist an der Analyse gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen und bildungspolitischer Strukturen sowie (pädagogischer) Praktiken interessiert, die fremdmachende und besondernde Unterscheidungen begünstigen oder nahelegen (vgl. Messerschmidt 2016, S. 418). In der Migrationspädagogik wird auf die diskursive Konstitution gesellschaftlicher Verhältnisse verwiesen, durch die auch Bildungsinstitutionen maßgeblich strukturiert sind (vgl. Geier 2016, S. 434f.). Die Schule wird aus dieser Perspektive als gesellschaftlich hergestellte und zugleich Gesellschaft herstellende Institution und Praxis gefasst, die nicht außerhalb von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen existiert (vgl. Mecheril/Shure 2018; Steinbach/Shure/Mecheril 2020). Die Erzählungen von Lehrer*innen über Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ machen also nicht nur deutlich, in welcher Weise hier auf dominante Ordnungen und Narrative zurückgegriffen wird, sondern sie sind zugleich an der Herstellung von ‚Wirklichkeit‘ beteiligt. Den legitimierten und in der Schule institutionalisierten Thematisierungen von Eltern, denen sich der vorliegende Beitrag widmet, wird vor dem Hintergrund eines analytischen Rassismusbegriffs nachgegangen, der auf historisch entstandene gesellschaftliche Konstruktionen und hierarchisierende Einteilungen von Gruppen verweist, die als „Ordnungsmuster, Wissenssysteme, Deutungsschemata und Differenzlogiken soziale Verhältnisse regulieren und/oder [...] sie rechtfertigen“ (Leiprecht 2016, S. 226). Hierbei spielen Diskurse eine zentrale Rolle, da über Diskurse und in diese eingelagerte Wissensordnungen, Deutungs- und Handlungsmuster, wie Eingangs bereit mit Blick auf Diskurse zu ‚guter‘ Elternschaft skizziert, bestimmte Unterscheidungen und Einteilung von Menschen ‚normalisiert‘ werden, die dann als selbstverständliche Denk- und Handlungsoptionen zur Verfügung stehen. Im Rassismus funktionieren „körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz“ (Hall 1989, S. 913), über den alltägliche Unterscheidungen und symbolische Trennlinien strukturiert werden. Im Zentrum dieses Diskurses steht eine binäre Unterscheidung zwischen einem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘, durch welches zugleich eine besondere Wahrnehmung und Behandlung der ‚Anderen‘ legitimiert wird. In diesem Sinne werden auch die Thematisierungspraktiken von Lehrer*innen über Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ als in diese Ordnungen verstrickt verstanden.

Da Sprache und Mehrsprachigkeit als zentrales Differenzkriterium von den Befragten in den Interviews aufgerufen und in die Argumentationen eingebunden werden, ist die Sekundäranalyse der Interviews linguizismustheoretisch gerahmt. Linguizismus wird als eine spezifische Ausprägung der Ordnung des Rassismus gefasst, wenn Sprache als Differenzmerkmal funktionalisiert und zur

Legitimation der Besonderung und Abwertung von Sprecher*innen bestimmter Sprachen, zum Beispiel arabisch sprechender Eltern und Schüler*innen, genutzt wird. Der Begriff bezieht sich historisch in erster Linie auf eine staatlich legitimierte Machtausübung, durch die, mittels Sprache, die Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung sichergestellt werden soll(te). Dirim (2010; 2016) macht deutlich, dass der gegenwärtige Linguizismus zwar einer ähnlichen Logik folgt, jedoch latenter und somit unbemerkter funktioniert, er ist subtiler, „er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch [...] gewissermaßen ‚hinterhältig‘ und schwer aufzudecken“ (Dirim 2010, S. 96). Zentrale Merkmale sind Argumentationsfiguren, die die multilinguale Realität der Gesellschaft, die Bedeutung bestimmter Sprache(n) und Sprechweisen für die Subjekte und die damit verbundenen Potenziale verkennen und mit dem Nutzen der einseitigen Fokussierung auf die deutsche Sprache für ‚die Anderen‘ argumentieren (vgl. Dirim 2010, S. 112). Solche Argumentationen von pädagogischen Fachkräften sind empirisch vor allem mit Blick auf die Schüler*innenschaft herausgearbeitet worden (vgl. Weber 2003; Pörnbacher 2011; Steinbach 2017), in welcher Weise sie sich in Thematisierungspraktiken zu Eltern zeigen, ist bislang kaum untersucht.

Vor dem Hintergrund der skizzierten theoretischen Verortung des Beitrags, ist der analytische Blick auf die diskursiven und in der Schule legitimierte Narrative und Wissensordnungen gerichtet, die in den Erzählungen der befragten Lehrer*innen zum Ausdruck kommen. Das Interviewmaterial² wird als Ausdruck und gewissermaßen als Spur einer übergeordneten, hegemonialen und von Rassismus durchzogenen Ordnung verstanden, die in verschiedenen Kontexten auf unterschiedliche Weise aufgerufen, reproduziert oder aber transformiert wird. Die innerhalb der Schule handelnden Subjekte werden dabei keinesfalls als von diesen Ordnungen determiniert verstanden, sondern als potentiell handlungsfähige Subjekte, die nicht nur auf dominante Orientierungen und diskursive Muster zurückgreifen, sondern diese zugleich gestalten und verschieben (können).

2 Die Interviews, die für den vorliegenden Beitrag sekundäranalytisch ausgewertet wurden, wurden 2018 mit Lehrer*innen an niedersächsischen Grundschulen durchgeführt und behandeln schwerpunktmäßig Sichtweisen auf und Umgangsweisen mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit im Schulalltag. Für die Sekundäranalyse wurden Sequenzen aus dem Datenmaterial ausgewählt, in denen längere Erzählungen über Eltern, Elternarbeit und/oder die familiären Hintergründe von Schüler*innen enthalten sind. Die Datenauswertung folgt methodologisch dem Interpretativen Paradigma und fokussiert darüber die „veränderlichen und kontextrelativen Prozesse der Sinnstiftung und Bedeutungsaushandlung“ (Mecheril/Rose 2012, S. 118). Methodisch orientiert sich die Auswertung an den Interpretationstechniken der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet 2006).

3. Institutionalisierte (De-)Thematisierungen zu Eltern ,mit Migrationshintergrund‘

Die im Folgenden an exemplarischen Sequenzen dargestellten Analysen verweisen auf drei Thematisierungsmuster, die wiederholt in den Interviews zum Vorschein kommen und sich (1) auf verschiedene An-Sprachen von Eltern ,mit und ohne Migrationshintergrund‘, (2) auf institutionalisierte Vorstellungen von ,Elternengagement‘ sowie (3) auf Integrationsrhetoriken und linguizistische Wissensordnungen beziehen.

3.1 Institutionalisiertes Unterscheidungswissen und An-Sprachen an Eltern

„Man darf natürlich nie irgendjemandem das Gefühl geben, dass man ihn herabsetzt oder dass man das nicht würdigt ähm (.) man muss natürlich schon versuchen auch auf die andere Kultur einzugehen. Also ich kann mit, mit oder ich habe mit, mit türkischen oder libanesischen Eltern oder kurdischen Eltern nicht so gesprochen wie ich mit deutschen Eltern sprechen würde. Nicht so direkt. Nicht so mit der Tür ins Haus fallen, sondern eher schon noch die Fähigkeiten, die das Kind hat (.) und dann kommt man dann später vorsichtig zum Eingemachten und hat die Probleme angesprochen.“³ (Interview 5; Zeile 180-186)

In dieser Sequenz entwirft die befragte Lehrkraft zu Beginn ihrer Ausführungen ein Spannungsverhältnis, welches sich zwischen einem normativ moralischen Konsens zum Schutz vor Herabsetzung und Entwürdigung des Menschen, sowie einer scheinbar natürlichen Notwendigkeit als Lehrer*in auf „die andere Kultur“ eingehen zu ‚müssen‘ („man muss natürlich schon“), bewegt. Dieser Zusammenhang markiert insofern ein Spannungsverhältnis für die sprechende Lehrer*in, als dass einerseits die Bedeutsamkeit „auf die andere Kultur einzugehen“ betont wird, zugleich hierin die (potenzielle) Gefahr einer Herabsetzung und Entwürdigung des Gegenübers, so die Logik der Erzählung, enthalten ist. In der Eingangsformulierung („man darf natürlich nie irgendjemandem das Gefühl geben“) positioniert sich die Lehrkraft zu dieser Gefahr und markiert hiermit zunächst ihr eigenes Tun, d. h. ihre eigenen Bemühungen, sich nicht herabsetzend denjenigen Eltern gegenüber zu verhalten, die hier eher pauschalisierend mit dem Verweis auf „die andere Kultur“ aufgerufen werden. Zugleich beziehen sich die Äußerungen der Lehrer*in nicht zentral auf das eigene Handeln, sondern vor

3 Die Lehrer*in wurde von der Interviewerin aufgefordert zu erzählen, wie sich die Zusammenarbeit mit Eltern an der Schule gestaltet. Es wurden vorab bereits migrationsgesellschaftliche Themen angesprochen.

allem darauf, dass bei „irgendjemandem“ aus der „andere[n] Kultur“ ihre notwendigen, ‚emphatischen‘ Bemühungen ein solches Gefühl (fälschlicherweise) auslösen könnten. Das Problem wird somit auf das vermeintlich ‚andere‘ Gegenüber bzw. das Anderssein der Eltern verschoben, indem die Möglichkeit, ja sogar die Wahrscheinlichkeit deutlich wird, dass hier (beim Gegenüber) ihre Bemühungen nicht richtig verstanden werden. Dieses ‚Dilemma‘ der eigenen Positionierung als nicht-diskriminierend im Kontext der vermeintlichen Empfindlichkeit ‚der Anderen‘ wird im weiteren Verlauf konkretisiert. Dass mit „irgendjemand“ nicht alle Eltern gemeint sind, sondern nur eine spezifische Elterngruppe, die nicht nur als ‚kulturell anders‘, sondern zugleich als bestimmten nationalstaatlichen oder geografischen Orten zugehörig markiert wird, wird hierbei offensichtlich. Die Verknüpfung der „andere[n] Kultur“ mit dem Verweis auf die (national-)staatliche oder vermeintlich ethnische Zugehörigkeiten („türkisch“, „libanesisch“, „kurdisch“), kann als Prozess der Ko-Artikulation (Goldberg 2002; Hall 2000, S. 65) verstanden werden, in dem *race* und *state* als Identitäts- oder Zugehörigkeitsformen zu einer Einheit und einem sich wechselseitig bestimmenden Zusammenhang verbunden werden. Der Kulturbegriff wird damit in einer an *race*-Vorstellungen anknüpfenden dichotomisierenden Unterscheidungslogik eingesetzt und lässt sich, so die Argumentationslogik, sinnvoll mit einem Konglomerat an (national-)staatlichen oder ethnischen Zugehörigkeiten verknüpfen. Durch diese Ko-Artikulation werden die ‚kulturell anderen Eltern‘ verallgemeinernd zu einer homogenen Gruppe konstruiert, was auch durch den Verweis auf ‚die andere Kultur‘ in der Einzahl deutlich wird. Diese konstruierte und vorausgesetzte Differenz führt dann in der schulischen Praxis offenbar zu einer Art Sonderbehandlung von Eltern, die hier an einer Praxis des ‚kulturspezifischen‘ Sprechens veranschaulicht wird („ich kann mit, mit oder ich habe mit, mit türkischen oder libanesischen Eltern oder kurdischen Eltern nicht so gesprochen wie ich mit deutschen Eltern sprechen würde“). Für die Lehrperson war und ist es ausgeschlossen, mit ‚diesen‘ Eltern direkt und ohne Umschweife, so, wie sie es offenbar bei den „deutschen Eltern“ handhabt, Probleme anzusprechen, sondern sie verweist auf die Notwendigkeit eines besonderen strategischen Vorgehens von Lehrer*innen im Umgang mit den ‚anderen‘ Eltern. Dieses Vorgehen wird als ein vorsichtiges Herantasten beschrieben, „nicht so direkt. Nicht so mit der Tür ins Haus fallen, sondern eher schon noch die Fähigkeiten, die das Kind hat (.) und dann kommt man dann später vorsichtig zum Eingemachten und hat die Probleme angesprochen“. Die Schule wird dabei gewissermaßen als Ort der ‚interkulturellen Rücksichtnahme‘ und die Lehrpersonen als professionelle Akteur*innen präsentiert, die über spezifische Kompetenzen und Handlungsstrategien verfügen (müssen), um sinnvoll mit ‚den anderen Eltern‘ zu kommunizieren. Sie sind, so die Logik der Erzählung, aufgerufen, sich spezifische Sprechweisen und Adressierungspraktiken anzueignen, um bspw. Herabsetzung und Nicht-Würdigung zu vermeiden. Allerdings handelt es sich hierbei

um Aspekte, die im Grunde für jegliche Elternkommunikation angeführt werden könnten, hier jedoch nur für eine spezifische Elterngruppe proklamiert werden. In dem Aufrufen der „andere[n] Kultur“ wird zugleich die ‚nicht-andere‘-Elternschaft implizit und im weiteren Verlauf explizit in der Figur der „deutschen Eltern“ aufgerufen, für die offenbar keinerlei Vorsicht oder Sensibilität erforderlich zu sein scheint und mit denen man direkt über das Eigentliche, das „Eingemachte“, die „Probleme“ sprechen kann. Deutlich wird dabei, dass Eltern in der Schule und für die Lehrer*innen vor allem dann auf den Plan treten, wenn es darum geht, Schwierigkeiten und Probleme mit ihren Kindern anzusprechen. In der Sequenz wird insgesamt nicht nur eine hierarchisierende Konstruktion und Gegenüberstellung zwischen der ‚empathischen‘, wohlmeinenden Lehrer*in und den naturgemäß ‚kulturell anderen‘ Eltern sichtbar, sondern auch explizit markiert, dass für ‚diese Eltern‘ spezifische An-Sprachen und damit eine Art Sonderbehandlung durch die schulischen Akteur*innen notwendig wird. Diese Sonderbehandlung kann auch als eine Art Inszenierung vermeintlicher interkultureller Kompetenzen von Lehrer*innen gedeutet werden.

3.2 Konstruktion von institutionalisierten Vorstellungen von Elternengagement

„[...] Bei mir wäre Ahmed, wo es sicherlich mehr, wo es ein bisschen mehr Unterstützung braucht und wo auch (.) wo man tatsächlich auch merkt, dass da die Eltern ’ne andere Einstellung zu Schule haben, als ähm (.) alle anderen, ne (?). wo das eben nur (.) die sich eben in Schule, sage ich mal, nicht so engagieren und auch nicht so viel Unterstützung ihren Kindern geben, wie wir das gewöhnt sind von den meisten anderen Eltern.“⁴ (Interview 7; Zeile 71-76)

In der Sequenz wird gleich zu Beginn namentlich auf einen konkreten Schüler („Ahmed“) verwiesen, welcher jedoch nicht als ein erfahrungsbezogener Einzelfall dargestellt, sondern vielmehr stellvertretend für eine bestimmte Schüler*innen-Kategorie aufgerufen wird. Dies wird darin deutlich, dass im Folgenden keine konkreten Ausführungen folgen, zu Ahmed oder seinen Eltern, den genauen Unterstützungsbedarfen bzw. spezifischen Situationen, in den sich die vermeintlichen Einstellungen seiner Eltern zur Schule zeigen. Die Beschreibungen verbleiben – trotz der einleitenden Rahmung des individuellen Einzelfalls – stets auf einer allgemeinen Ebene. Die anfängliche Sicherheit im Sprechen („wo es

4 Bei der Sequenz handelt es sich um einen Auszug aus einer längeren Erzählung. Die ursprüngliche Frage der Interviewerin war eine immanente Nachfrage und zielte darauf ab, in welcher Weise sich die Migrationsgesellschaft im Schulalltag zeigt, da schon vorher Begriffe wie Migration, Migrationshintergrund und Migrationsgesellschaft aufgerufen wurden.

sicherlich mehr Unterstützung braucht“), erfährt dabei im weiteren Verlauf eine Abschwächung („ein bisschen mehr“) und geht dann in eine Art Suchbewegung über, in welcher die Argumentation auf ein kollektives und übergeordnetes „man“ („wo man tatsächlich auch merkt“) bezogen wird. Worauf sich dieses „man“, dem sich die Lehrkraft selbst zuzuordnen scheint, bezieht, bleibt unklar („man“ als Lehrkraft, „man“ als Teil der Schule, „man“ als Teil der deutschen Mehrheitsgesellschaft?). In dieser Form des Sprechens über Ahmed werden nunmehr übergeordnete Diskurse aufgerufen, deren Thematisierung in der Situation durch die Befragte scheinbar als problematisch oder schwierig erkannt werden. So ließe sich die Suchbewegung nach den ‚richtigen‘ Worten bzw. Umschreibungen, die eher vorsichtigen und stark verallgemeinernden Ausführungen interpretieren und als mögliche, vielleicht auch unbewusste, Strategie der Verschleierung von diskursiven, stereotypen Bildern und rassistischen Erklärungsmodellen deuten. Auch wenn dieses diskursive Wissen nicht einfach und offen benannt wird (benannt werden kann oder darf), so wird es dennoch aufgerufen, eben weil sich diese ‚Diskursfiguren‘ – so die Logik der Erzählung – in der schulischen Praxis ‚bei mir‘ auch ‚tatsächlich‘ so zeigen. In dieser Lesart fungiert die anfängliche Rahmung der Erzählung („bei mir“) somit nicht als ein Verweis auf einen Fall *für* sich, sondern vielmehr auf einen Fall *an* sich und somit als eine Bestätigung dieser stereotypisierenden und dichotomisierenden Diskurse. Das Sprechen im Indefinitpronomen „man“, welches die Ausführungen zu den Eltern grundlegend strukturiert und durch welches die sprechende Person nicht mehr nur für sich selbst spricht, verweist ebenfalls auf dieses kollektive Wissen. Diese Form des Wissens scheint dabei so internalisiert, dass es als eine subtile Wahrnehmung oder ein Gefühl aufgerufen werden kann, denn das ‚Anderssein‘ der Eltern wird zu etwas, das nicht zwangsläufig durch rationale Beobachtung erkennbar ist bzw. sein muss, sondern wie von selbst be-„merkt“ wird. Damit markiert die sprechende Lehrer*in die Differenz dieser Eltern zu „alle[n] anderen“ als ‚natürlichen‘ Unterschied, indem die ‚Andersheit der Anderen‘ gegenüber einem (nicht näher bestimmbar) ‚Wir‘ erfahrbar wird. Diese Unterscheidung wird im weiteren Verlauf der Sequenz zunächst auf „Einstellungen“ der Eltern zur Schule bezogen („dass da die Eltern ’ne andere Einstellung zu Schule haben, als, ähm (.) alle anderen, ne (?)“). Die Verwendung des Begriffs „Einstellung“, im Gegensatz bspw. zu einem Verhältnis zu Schule, ist insofern interessant, als dass hiermit eine eher manifeste und wenig veränderbare Werthaltung oder Überzeugung angedeutet wird. Dabei drängt sich die Frage auf, inwiefern es Lehrer*innen tatsächlich möglich ist, über die „Einstellung zu Schule“ *dieser* und „alle[r] anderen“ Eltern etwas zu wissen? Dennoch scheint der Zusammenhang für die Befragte offensichtlich, was sie durch die Interjektion gegenüber der Interviewerin bekräftigt („ne?“ – ‚nicht wahr?’). Im weiteren Verlauf setzt sich der suchende Modus des Sprechens fort „wo das eben nur (.) die sich eben in Schule, sage ich mal“. Letztere Aussage („sage ich mal“) markiert

dabei gewissermaßen die Konklusion der Suchbewegung, wo jene Differenz nun letztlich benannt wird, die vorher eher umschifft wurde. Konkret benannt werden nun das Engagement der Eltern, d.h. derer, die sich „nicht so engagieren“, und deren Positionierung gegenüber „alle[n] anderen“ als Ausnahme von der erwarteten und erwartbaren Regel zementiert. Was das für konkrete Regeln sind, wie diese in welchen Situationen zum Tragen kommen und welche Rolle das schulische Feld bzw. die Lehrkraft in dieser Situation einnimmt, bleiben in diesem Zusammenhang de-thematisiert. Neben dem Engagement wird als zweiter Aspekt zur Erläuterung der „andere[n] Einstellung zu Schule“ auf die elterliche Unterstützung der Kinder verwiesen („und auch nicht so viel Unterstützung ihren Kindern geben“) und dies ebenfalls nicht weiter ausgeführt. Damit tritt ein schulisches Verständnis von Elternengagement und elterlichen Unterstützungsanforderungen zum Vorschein, durch welches implizite und institutionalisierte Vorstellungen von ‚guter‘ und ‚nicht-guter‘ oder gewünschter und unerwünschter „Einstellung zu Schule“ markiert werden. Diese Unterscheidungen strukturieren grundlegend die Argumentation, ohne jedoch konkret ausgeführt und dargestellt zu werden. Dass die zunächst als Einzelfall aufgerufenen Eltern von Ahmed ebenfalls stellvertretend für eine bestimmte Eltern-Diskursfigur in Erscheinung treten (sollen), zeigt sich auch in den Ausführungen im Plural („ihren Kindern“), in die die Erzählung übergeht. Über diese Diskurs-Figur kann scheinbar die Verantwortung für schulischen Misserfolg einer bestimmten Schüler*innen-Kategorie aus dem Handlungsrahmen der Schule, und damit auch aus dem Handlungsrahmen der sprechenden Lehrperson, ausgelagert und mit dem ‚Anderssein‘ der migrantischen Eltern und ihrer Einstellung begründet bzw. legitimiert werden. Diese Logik setzt sich zum Ende der Sequenz mit der expliziten Markierung dessen, was von der Schule als normal und als erwartbar angesehen wird, fort („wie wir das gewöhnt sind von den meisten anderen Eltern“). In der Erzählung wird nun deutlich gemacht, dass die „meisten anderen Eltern“ diese Erwartungen der Schule erfüllen, womit die Andersheit der Eltern von Ahmed bzw. dieses ‚Elterntyps‘ nicht nur in ihrer Abweichung von der Norm nachgezeichnet, sondern zugleich an den anfänglich angedeuteten Unterstützungsbedarf des Schülers rückgebunden wird. Dieser Unterstützungsbedarf wird nun gewissermaßen als Selbstverschulden der Eltern präsentiert. Auf diese Argumentationslogik verweist Kollender (2020) mit Blick auf eine Untersuchung aus dem angelsächsischen Raum, die zeigt, „wie vor dem Hintergrund neoliberaler Transformation die Bildungs(miss)erfolge von Schüler_innen vor allem auf das persönliche ‚Engagement‘ ihrer Eltern zurückgeführt werden“ (ebd., S. 20). Diese auch in den vorliegenden Materialanalysen zum Vorschein kommende, und in rassistische Argumentationen eingebettete, (Um-)Deutung ist vor allem deshalb interessant, da Unterstützungsbedarfe von Schüler*innen im schulischen Kontext selbst produziert werden. Die Institution Schule knüpft an gesellschaftliche Ordnungen an, in denen Normalität und Abweichung

hervorgebracht werden und dennoch scheint es möglich, die Verantwortung für den Unterstützungsbedarf des Schülers gewissermaßen in die Eltern hinein zu verlagern. Erstaunlicherweise wird dabei ‚Engagement‘ von Eltern und elterliche Unterstützung der Kinder thematisiert als etwas, an das sich die Schule bzw. die Lehrpersonen „gewöhnt“ haben („wie wir das gewöhnt sind“). Mit dem Begriff des „[G]ewöhnt“-Seins wird wiederholt eine subtile Wahrnehmung aufgerufen, ähnlich wie das, ‚was man merkt‘, die nicht auf planvolle und professionelle Handlungsstrategien zurückzuführen ist, sondern sich vielmehr beiläufig in die Praxis eingeschrieben hat und sich über Routinen Ausdruck verleiht. Die Schule ist es, die sich an die eingangs skizzierten gesellschaftlichen Vorstellungen von ‚guter‘ Elternschaft, die hier über die Begriffe Engagement und Unterstützung zum Vorschein kommen, „gewöhnt“ hat. Die Sequenzanalyse verdeutlicht, wie in der Verbindung zwischen einer diskursiven Schüler-Kategorie („Ahmed“) und institutionalisierten Vorstellungen von Eltern-Engagement ein rassistisches Wissen über ‚die Anderen‘ migrantischen Eltern aufgerufen wird und deren vermeintliches Anderssein implizit als Kern des Problems von Bildungsungleichheit markiert wird. Damit wird nicht nur eine übergeordnete rassistische Ordnung aufgerufen, sondern diese über und in den Strukturen der Schule wiederholt artikuliert und reproduziert.

3.3 Integrationsrhetoriken und linguistische Wissensbestände zu Elternengagement

„Es ist schon sehr unterschiedlich, es gibt auch sehr engagierte Eltern mit Migrationshintergrund, die sagen sich, wenn ich schon hier bin, ich mach voll mit, ich engagiere mich auch in der Schule. Dann gibt’s Eltern, die so gut wie gar nicht Deutsch sprechen. Also da ist die Kommunikation natürlich ein bisschen schwierig, da muss man immer einen Dolmetscher bestellen, wenn jetzt Besprechungen sind, oder wenn die zu Konferenzen geladen werden, weil ähm ihr Sohn möglicherweise zu oft über die Stränge schlägt. Irgendwie gehört das auch mit zur Integration dazu, dass man sich mit dem Wörterbuch vielleicht einige Wörter raussucht oder versucht zu verstehen, also (.) da muss von, von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“⁵ (Interview 4; Zeile 109-118)

In dieser Sequenz wird zunächst auf die Unterschiedlichkeit *innerhalb* der Gruppe ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ verwiesen („es ist schon sehr unterschiedlich,

5 Vor dieser Sequenz wurden ebenfalls bereits migrationsgesellschaftliche Themen im Interview angesprochen und auch Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ wurden bereits am Rande thematisiert. Die Lehrer*in antwortet hier auf die Frage, ob es Unterschiede in der Zusammenarbeit mit den Eltern gibt.

es gibt auch sehr engagierte Eltern mit Migrationshintergrund“). Die Erzählung wird mit einer starken Betonung (doppelten Verwendung des Adverbs „sehr“) eingeleitet, in der zwar explizit von „sehr engagierte[n] Eltern mit Migrationshintergrund“ gesprochen, die jedoch lediglich als Orientierungspunkt angeführt werden und im Folgenden nicht weiter konkretisiert wird, wie und worin sich ihr ‚Engagiert-Sein‘ eigentlich zeigt. Auch die anschließende Formulierung „die sagen sich, wenn ich schon hier bin, ich mach voll mit“ verbleibt auf dieser eher unkonkreten Ebene, allerdings ändert sich hier die Semantik. Es wird nicht mehr nur das *Verhalten* der „engagierte[n] Eltern mit Migrationshintergrund“ thematisiert, sondern es werden gleichzeitig die vermeintlichen *Beweggründe* erläutert, als etwas, was „die sich sagen“. Im Namen der Eltern bzw. aus deren Perspektive gesprochen wird dann ausgeführt: „Wenn ich schon hier bin, ich mach voll mit“. In dieser Formulierung werden implizit Nicht-Zugehörigkeitsordnungen aufgerufen, da sich das „hier“-Sein offensichtlich nicht auf die Schule bezieht, denn diese wird im selben Satz mit einem „und“ angeführt, sondern auf einen geografischen, nationalstaatlich gerahmten Ort (unausgesprochen bleibt: Wenn ich schon hier bin, *wo ich eigentlich nicht hingehöre*, dann mache ich wenigstens voll mit). Der Einstieg der Sequenz ließe sich zwar einerseits als Zurückweisung dominanter Bilder interpretieren, jedoch bestätigt sich diese Lesart im weiteren Verlauf der Sequenz nicht, da sich die Schilderungen nicht weiter auf diese ‚engagierte‘ Elternfigur beziehen, sondern vielmehr auf den Gegenentwurf. Die anfängliche Differenzierung wird im Verlauf wieder aufgelöst und dann ausschließlich stereotype Elternbilder bedient. Da keine weitere Thematisierung der „sehr engagierten Eltern“ erfolgt, ließe sich die einleitend betonte Differenzierung eher als eine Selbstpositionierung der sprechenden Lehrer*in verstehen, die sich somit als (Lehr-)Person positioniert, die an einer differenzierten Betrachtung und Thematisierung von Eltern, möglicherweise sogar an einer Kritik an pauschalisierenden Gruppenkonstruktionen, interessiert ist. Dass sich die Äußerung „es ist schon sehr unterschiedlich“ jedoch nicht auf einer allgemeinen Ebene auf Verschiedenheit innerhalb der Gruppe „Eltern mit Migrationshintergrund“ bezieht, wird auch durch die dualistische Einteilung dieses Elternkonstrukts in die „sehr engagierte[n] Eltern“ und die, die „so gut wie gar nicht Deutsch sprechen“ deutlich. In der Abgrenzung zu den engagierten und an die Erwartungen der Schule gewissermaßen angepassten Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘, wird die zweite Gruppe nun als Abweichung von den schulischen Normalitätserwartungen präsentiert und ihr ‚nicht-engagiert-Sein‘ und ihr nicht den Normalitätserwartungen der Schule entsprechendes Verhalten damit begründet, dass sie „so gut wie gar nicht Deutsch sprechen“. Obgleich in der Sequenz keine konkreten Angaben gemacht werden, was es heißt ‚voll mitzumachen‘ und sich in der Schule zu ‚engagieren‘, wird deutlich, dass ‚Engagement‘ und Partizipation von Eltern an Schule unmittelbar an die Erwartung spezifischer Deutschkompetenzen gekoppelt sind, was im Umkehrschluss heißt:

Wenn Eltern „so gut wie gar nicht Deutsch“ sprechen, ist Engagement in der Schule unmöglich. Deutschkompetenzen werden hier als Bedingung für die Zusammenarbeit von Schule und Eltern markiert und damit begründet, dass ansonsten „die Kommunikation natürlich ein bisschen schwierig“ ist und „man immer einen Dolmetscher bestellen“ muss. Der pauschalisierende Verweis auf „die Kommunikation“, macht die linguizistische Thematisierung, die Abwertung und Geringschätzung anderer Sprachen und Sprechweisen (vgl. Dirim 2010; 2016) auch auf der Ebene der Elternbeteiligung deutlich und de-thematisiert ‚Kommunikationsfähigkeiten‘ von Eltern in anderen Sprachen. Das Wort „natürlich“ („da ist die Kommunikation natürlich ein bisschen schwierig“) macht die ‚schwierige Kommunikation‘ zu einer unveränderbaren Gegebenheit und weist, wie schon im letzten Abschnitt deutlich wurde, weg von Schule, da die Schule und die dort pädagogisch Handelnden gar nicht als aktive Akteur*innen ins Blickfeld geraten. Dies wird nochmal nachgezeichnet, da als einzige Handlungsmöglichkeit für die Schule die Unterstützung von außen, die Unterstützung durch einen Dolmetscher angeführt wird („da muss man immer einen Dolmetscher bestellen“). Es wird also auf einen hoch formalisierten und aufwendigen Akt verwiesen, der – so wird in dem „muss“ deutlich – eine Zusatzbelastung für Lehrer*innen darstellt, die gewissermaßen qua Person der „so gut wie gar nicht Deutsch sprechen[den]“ Eltern in die Schule gebracht wird.

Was genau sich hinter dem Konstrukt ‚Elternengagement‘ verbirgt, bleibt auch in dieser Sequenz vage, jedoch scheint sich der Engagement-Begriff hier vor allem auf die deutschsprachige Präsenz von Eltern in der Schule zu beziehen und zwar dann, wenn die Lehrkräfte ein konkretes Anliegen haben, was offenbar dann der Fall ist, wenn Schwierigkeiten oder Konflikte mit den Kindern auftauchen, d. h. die Kinder nicht entsprechend der schulischen Logiken ‚funktionieren‘. „Die Kommunikation“ mit Eltern bezieht sich demnach vor allem auf konflikthafte Situationen, in denen „Besprechungen“ oder „Konferenzen“ einberufen werden, womit die Diskursfigur ‚nicht-engagierte Eltern mit Migrationshintergrund‘ mit der Diskursfigur des ‚schwierigen Schülers mit Migrationshintergrund‘, hier beschrieben als „Sohn, der möglicherweise zu oft über die Stränge schlägt“, verbunden wird. In dem Hinweis auf den „Sohn“ wird die Ko-Artikulation von *gender*- und *race*-Kategorien deutlich (vgl. Lutz 2020), denn es ist nicht etwa das Kind, sondern eben „der Sohn“, der hier angeführt wird und dessen abweichendes Verhalten dann wiederum beispielhaft als Kommunikationsanlass zwischen Schule und ‚diesen‘ Eltern thematisiert wird. Damit werden diskursive und stereotype Bilder aufgerufen, die im Rahmen dessen, was inhaltlich gesagt wird, eigentlich gar nicht von Relevanz sind.

Im Schlussteil der Sequenz wird nun eine Verbindung von dem eingangs aufgerufenen Engagement-Verständnis und dem nun verwendeten Integrationsbegriff deutlich: „Irgendwie gehört das auch mit zur Integration dazu, dass man sich mit dem Wörterbuch vielleicht einige Wörter raussucht oder versucht zu

verstehen“. Hier wird das „man“ nun auf all diejenigen Eltern bezogen, „die so gut wie gar nicht Deutsch sprechen“ und zugleich kommt in der Äußerung eine Aufforderung an die Eltern zum Vorschein, sich selbst (sprachlich) in die Lage zu versetzen, um sich an der Kommunikation in „Besprechungen“ oder „Konferenzen“ in der Schulsprache zu beteiligen. Während sich die Ausführungen vorher noch auf die (fehlende) Kommunikation zwischen Eltern *und* Schule beziehen, wird hier eine Verschiebung vorgenommen und ausschließlich die Verantwortung der Eltern selbst thematisiert. Sie sind es – so die Logik der Erzählung – die sich um ihre Integration zu kümmern haben, indem sie sich „mit dem Wörterbuch vielleicht einige Wörter raussuch[en]“. Hier wird ein entpolitisiertes Verständnis von Integration erkennbar, welches sowohl die Institution Schule als auch gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ausklammert und Integration als eigenverantwortliche Bringschuld ‚dieser‘ Eltern und ihrer „Initiative“ versteht – hier reduziert auf den selbstgesteuerten Deutscherwerb. Zugleich wird ein Phänomen deutlich, welches mit Goldberg mit dem Begriff „privatizing“ (Goldberg 2009, S. 337) beschrieben werden kann, da institutionalisierter Rassismus in seiner Verflechtung mit Neoliberalismus in den privaten Verantwortungsbereich der Einzelnen verlagert wird. Mit dem Schlusssatz in dieser Sequenz „also da muss von, von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen“ wird die Deutungshoheit der pädagogischen Akteur*innen in Fragen des Elternverhalten im schulischen Kontext bzw. der Elternbeteiligung markiert und institutionalisierte Machtasymmetrien zwischen Schule und Eltern kenntlich gemacht: Die Schule ist es, die vorgibt, wie Eltern sich zu verhalten und wann sie sich einzubringen haben. In dieser Sequenzanalyse wird deutlich, in welcher Weise linguizistische Wissensordnungen in der Schule aufgerufen und mit Normalitätsvorstellungen von ‚Elternengagement‘ verbunden werden, um darüber die Nicht-Beteiligung von denjenigen Eltern zu legitimieren, die nicht über die erwarteten Deutschkompetenzen verfügen, und die Verantwortung für den Ausschluss auf Seiten der Eltern selbst zu verorten.

4. Schluss: Verlernen als Dimension einer migrationsgesellschaftlichen Öffnung der Schule

Die vorgestellten exemplarischen Analysen verdeutlichen, wie diskursive Wissensordnungen und Einteilungslogiken auf unterschiedliche Weise im institutionellen Kontext der Schule und im Sprechen von Lehrer*innen *über* und *mit* Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ aufgegriffen und angewandt werden. Dabei ist das Sprechen der Lehrer*innen insgesamt geprägt von Adverbien, wie „natürlich“, „sicherlich“, „tatsächlich“, die auf einer übergeordneten Ebene auf die Wirkmächtigkeit von dichotomisierenden und rassialisierenden Wissensordnungen verweisen, die den pädagogischen Akteur*innen in den

institutionellen Strukturen und Logiken offenbar eine Sicherheit im Sprechen über ‚diese‘ Eltern vermitteln. Dabei wird implizit und explizit ein Sagbarkeitsfeld sichtbar und reproduziert, welches u.a. auf ein institutionalisiertes Verständnis von ‚Elternengagement‘ verweist, das wiederum die Einteilung und Hierarchisierung verschiedener Elterngruppen grundlegend strukturiert. Dieses Konstrukt ‚Elternengagement‘ funktioniert als eine Art Container für unterschiedliche Erwartungen der Schule gegenüber Eltern und zugleich Verpflichtungen vonseiten der Schule an Eltern und ermöglicht es so, die Idee der *Elternbeteiligung* oder *Elternpartizipation* umzudeuten und mit zumeist einseitigen und individualisierenden Anpassungsforderungen an Eltern zu füllen. Im Aufrufen dieser Forderungen und Verpflichtungen wiederum werden Integrationsrhetoriken bemüht und gleichzeitig allgemeinere Selbstoptimierungsanforderungen sichtbar, die an eine Art intrinsisches Interesse der Eltern appellieren. Auch die Untersuchung von Ellen Kollender (2020) hat gezeigt, wie sich „rassistische Logiken und die neoliberale Rationalität zu einem neoliberalen Rassismus“ (ebd., S. 304) verbinden. Das an solchen gesellschaftlichen Ordnungen orientierte und zugleich recht diffuse Konstrukt ‚Elternengagement‘ weist nicht nur weg von Schule, im Sinne einer scheinbaren Entbindung der Verantwortungsübernahme für Beteiligungsmöglichkeiten und -prozesse, sondern wird auch zur Legitimierung schulischen Scheiterns bestimmter Schüler*innen eingesetzt. Ungleiche Ressourcen und Möglichkeiten von Eltern, die Erwartungen der Schule zu erfüllen und sich entsprechend der schulischen Normalitätsvorstellungen zu verhalten, bleiben in den Interviews de-thematisiert.

Die Gleichzeitigkeit des Aufrufens der ‚anderen Eltern‘ und der De-Thematisierung der Schule als Ort, an dem Unterschiede auch hergestellt und bekräftigt werden, ist in das Narrativ der ‚guten‘, wohlmeinenden und vermeintlich außerhalb von Ungleichheit und Rassismus existierenden Institution (raceless institution) eingelagert (vgl. Steinbach/Shure/Mecheril 2020). In dem Sprechen der Lehrer*innen wird die Schule als Ort konstruiert, der scheinbar jenseits gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse existiert und allein auf das Projekt der Ermöglichung von (formaler) Bildung ausgerichtet ist. Dieses Selbstverständnis zeigt sich in den Materialanalysen in der Thematisierung migrantisierter Eltern als Abweichung von der erwartbaren ‚Eltern-Norm‘ und einer semantischen Verschleierung von institutionalisierten Diskriminierungs- und Othingpraktiken.

Zugleich ist das Sprechen der Lehrer*innen über Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ oftmals durch Stocken und Unsicherheit geprägt, was den Anschein erweckt, als würde es auch ein Wissen um die Problematik kulturalisierender Zuschreibungen und Verallgemeinerungen geben. Die an unterschiedlichen Stellen in den Interviews vorgenommene Betonung einer notwendigen Differenzierung im Hinblick auf Eltern („es ist schon unterschiedlich“) problematisiert verallgemeinernde Konstruktionen von Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘; jedoch

werden solche Differenzierungen zumeist zu Gunsten einseitiger und stereotyper Elternbilder wieder aufgelöst, die dann an einzelnen Fallbeispielen verdeutlicht werden und damit wiederum rassialisierende Narrative stärken. Dass es auch andere Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ gibt, die solche stereotypen Bilder *nicht* bestätigen, wird zwar hier und da erwähnt, jedoch dann im Konkreten nicht weiter ausgeführt. Die positiv konnotierten Beispiele und ‚Elternfiguren‘ werden im Sprechen der Lehrer*innen über Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ somit eher verdeckt. Die Geschichten, die erzählt werden, knüpfen nicht nur an rassistische Unterscheidungslogiken an, sondern stärken diese zugleich, indem sie im institutionellen Kontext der Schule scheinbar als plausible und legitime Unterscheidungen präsentiert werden. Sie werden somit in einen semantischen Deckmantel gehüllt, der die Involviertheit der Schule in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse ausklammert.

Auch der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (Gogolin 2008) kommt hierbei zum Tragen. Das Differenzmerkmal Sprache wird nicht nur genutzt, um Nicht-Teilhabe von Eltern zu ‚legitimieren‘, die eine marginalisierte Sprache sprechen, sondern diese Sprachen werden oftmals gar nicht thematisiert oder als relevantes Kommunikationsmedium verstanden. Diese in der (De-) Thematisierung aufgerufene Abwertung bestimmter Sprachen, bezieht sich nicht nur auf die Sprachen selbst, sondern vor allem auf die Eltern, die diese Sprachen sprechen. Die institutionalisierten linguizistischen Wissensbestände machen Sprache bzw. Deutschkompetenzen zu einem „ordnenden Prinzip“ (Heinemann/Dirim 2016) auch auf der Ebene der (Nicht-)Beteiligung von Eltern und lassen ein, wie Gomolla und Kollender (2019, S. 38) es mit Blick auf ihre Diskursanalyse bildungspolitischer Dokumente formulieren, „paradoxes Muster einer ‚ausgrenzenden Teilhabe‘“ erkennen. Dieses in den Erzählungen der Lehrer*innen zum Vorschein kommende diskursive Wissen über Eltern mit ‚Migrationshintergrund‘ ist tief in die schulischen Strukturen, Handlungslogiken und Routinen eingeschrieben.

Für eine migrationsgesellschaftliche Öffnung der Schule, die auf die Beteiligung *aller* Eltern ausgerichtet ist, wie auch immer diese dann konkret aussehen mag, sind vor allem Prozesse des *Ver-*Lernens angezeigt – so mein zentrales Resümee aus den hier dargestellten Analysen: „Das Verlernen von Deutungsmustern und Sehgewohnheiten muss als ein Prozess der Abstandnahme von epistemisch-visuellen Gewohnheiten verstanden werden, die mit der je eigenen Position in einem von gesellschaftlichen Differenzordnungen hervorgebrachten Feld zusammenhängen“ (Gottuck et al. 2019, S. 13). Für die professionell Handelnden, die sich allzu oft in einer privilegierten Position befinden und keine eigenen Rassismuserfahrungen machen, geht es nicht darum, ein zielgruppenspezifisches Wissen über die ‚Anderen‘ (Schüler*innen und Eltern) zu erlangen und einzusetzen – ganz im Gegenteil. „Die, die dazu gesellschaftlich bestimmt scheinen, die Positionen der ‚Wissenden‘ und damit auch ‚Herrschenden‘ zu

besetzen, müssen [...] lernen, ihr eigenes diszipliniertes Wissen zu hinterfragen bzw. ihre Perspektivierungen zu verlernen“ (Castro Varela 2016, S. 160). Eine entscheidende Dimension für eine der migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeit angemessene(-re) Elternbeteiligung scheint die „Irritation von Gewissheit“ (Helsper 2008, S. 166), die „Verunsicherung“ (Castro Varela 2002, S. 46) der pädagogisch Handelnden als Teil einer lernenden Organisation, „die das Verlernen von Selbstverständlichkeiten und Privilegien als unhintergehbare Voraussetzung mit denkt“ (ebd.). Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten der Wahrnehmung und Interpretation von (schulischen) Situationen mit Eltern.

Literatur

- Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–48.
- Castro Varela, Maria do Mar (2016): Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 152–166.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so“. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Krasimir, Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91–112.
- Dirim, İnci (2016): Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 311–325.
- Geier, Thomas (2016): Schule. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 433–448.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule (Internationale Hochschulschriften). Münster: Waxmann.
- Goldberg, David Theo (2002): *The Racial State*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Goldberg, David Theo (2009): *The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gomolla, Mechthild/Kollender Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management 4, 1-2, S. 28–41.
- Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (2019): Sehen (ver)lernen. In: Gottuck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–21.
- Hall, Stuart (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften* 31, 178, S. 913–921.
- Hall, Stuart (2000): Postmoderne und Artikulation. Ein Interview mit Stuart Hall. In: Hall, Stuart/Räthzel, Nora (Hrsg.): *Cultural studies. Ein politisches Theorieprojekt*. Hamburg: Argument, S. 52–7.
- Heinemann, Alisha M. B./Dirim, İnci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 199–214.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: *Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 162–168.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: VS, S. 1–30.

- Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Kuhn, Melanie (2018): Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: VS, S. 75–92.
- Leiprecht, Rudolf (2016): Rassismus. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 226–242.
- Lutz, Helma (2020): Rassismuskritische Perspektiven auf Gender und Migration. Eine intersektionelle Analyse. In: Kulaçatan, Meltem/Harry Behr (Hrsg.) Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität. Bielefeld: transcript, S. 211–229.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 8–31.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Bachelor/Master. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Rose, Nadine (2012): Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomes/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–134.
- Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İnci/Mecheril, Paul (Hrsg.): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 63–89.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Politische Bildung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 418–432.
- Pörnbacher, Ulrike (2011): Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ein narrativer Diskurs. In: Bildung und Erziehung, H. 64 (3), S. 343–363.
- Steinbach, Anja (2017): „Also in meiner Klasse wird natürlich Deutsch gesprochen“ – Kritische Anfragen an institutionalisierte Handlungsroutinen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung – Bildung im Elementar- und Primarbereich, 10(2), S. 75–87.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The Racial School. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stośić, Patricia (2017): Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft: Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–99.
- Tervooren, Anja (2010): Bildung in der frühen Kindheit. In: Liesner, Andrea/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 179–191.
- Thon, Christine/Mai, Miriam (2018): Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: VS, S. 113–129.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, Andreas (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.

Elternengagement an einer Berlin-Neuköllner Grundschule im Spannungsfeld rassistischer und klassistischer Machtverhältnisse

Isabel Dean

Einleitung

Hinsichtlich Rassismus und Klassenverhältnissen deprivilegierte Eltern und deren Kinder werden häufig seitens der Schule als von der vorausgesetzten Normalität abweichend positioniert (vgl. Chamakalayil/Riegel/Yildiz 2018, S. 58). Das Verhältnis von Eltern und Schule und die Forderung nach einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen beiden ist demgemäß von ungleichen Zugängen und vielfältigen Machtbeziehungen durchdrungen (vgl. Gomolla 2009, S. 22). Vor dem Hintergrund dieser Macht- und Ungleichheitsverhältnisse befasst sich der vorliegende Beitrag exemplarisch mit einem Konflikt um schulischerseits anerkanntes Elternengagement zwischen einem schon länger existierenden Elterncafé und einer neu gegründeten Elterninitiative zur gemeinsamen Einschulung der Kinder¹ an der Rosen-Grundschule² in Berlin-Neukölln. In diesem Aushandlungsprozess war es um die Frage gegangen, wessen Engagement in- und außerhalb der Schulgremien für die Schule von größerem Belang sei – und nicht zuletzt auch darum, wer die Regeln an der Schule bestimmt. Der Beitrag basiert auf ethnografischen Daten, die interdisziplinär mit Perspektiven aus der Kulturanthropologie/Europäischer Ethnologie und der Erziehungswissenschaft erhoben und ausgewertet wurden (vgl. Dean 2020).³

-
- 1 Im Kontext Berlins bilden sich solche Elterninitiativen häufig in durch aktuelle und vielfältige Gentrifizierungsprozesse charakterisierten Ortsteilen wie beispielsweise Kreuzberg, Neukölln und Wedding. Dort versuchen öffentliche Grundschulen, die in der gesellschaftlichen Wahrnehmung als ‚Problemschulen‘ gelten und einen schlechten Ruf besitzen, häufig auch für mittelschichtorientierte Eltern attraktiv zu werden. Diese Grundschulen bieten zunehmend die Option einer „Gruppenanmeldung“ an, bei der mehrere Kinder, deren Eltern sich als Gruppe oder Elterninitiative zusammenschließen, in eine Klasse unabhängig der zuvor besuchten Kita kommen. Zum Teil geht hier die Initiative auch von Eltern selbst aus, die mit ihrem Wunsch nach einer gemeinsamen Einschulung der Kinder direkt an Einzugsgebietsschulen herantreten.
 - 2 Zum Schutz der Identität habe ich den befragten Einrichtungen sowie allen Interviewten ein Pseudonym gegeben.
 - 3 Methodisch hat sich die Studie an einer ethnographischen Regimeanalyse (vgl. Hess/Tsianos 2010) angelehnt. Um das Aushandlungsfeld bzw. Regime der rassistischen Dynamiken im Übergangsbereich von Kita zu Grundschule und die darin interagierenden

Der Argumentationsgang des Beitrags ist wie folgt strukturiert: Zunächst gehe ich darauf ein, wie die schulischerseits als ‚schwer erreichbar‘ markierten Eltern sich durch ihren Austausch in ihrem selbst initiierten Elterncafé und durch ihre gegenseitige Unterstützung im Umgang mit der Institution Schule ermächtigt und gestärkt fühlten (1). Dann befasste ich mich mit der Gremienarbeit an der Schule, die seitens der mehrheitlich soziostrukturell privilegierten Eltern aus der Elterninitiative getragen wurde, und durch die sich die beiden Elterngruppen unversehens in einem Konkurrenzverhältnis zueinander wiederfanden (2). Anschließend gehe ich darauf ein, wie die Schulleiterin der Rosen-Grundschule die unterschiedlichen Formen der elterlichen Beteiligung wertete und mit ihnen umging (3). Zuletzt analysiere ich die Aushandlungen der beiden Elterngruppen als Ausdruck ungleicher Macht- und Dominanzverhältnisse zwischen der Institution Grundschule und hinsichtlich Rassismus (und Klassenverhältnissen) deprivilegierten Eltern und deren Kindern (4).

1. Ermächtigung im Umgang mit der Institution Schule

Bei der Rosen-Grundschule in Berlin-Neukölln, an der der Konflikt um die unterschiedlichen Formen der Elternbeteiligung ausgebrochen war, handelt es sich um eine offene Ganztagschule mit jahrgangsübergreifendem Lernen. Sie gilt als sogenannte Problemschule, was sich unter anderem dadurch zeigt, dass sie in einem vom Quartiersmanagement betreuten Einzugsgebiet liegt. Der Anteil von Kindern „nichtdeutscher Herkunftssprache“ liegt bei ca. 85 Prozent, fast ebenso viele Kinder sind von der Zuzahlung zu Lernmitteln befreit. Eines der Probleme, mit der die Rosen-Grundschule zu kämpfen hatte, war, dass vor der Schule eine vielbefahrene Straße verläuft; direkt vor dem Eingangsbereich fuhren daher regelmäßig Autos mit überhöhter Geschwindigkeit vorbei. Ein Zebrastrifen hätte hier Abhilfe schaffen und den Kindern mehr Sicherheit auf dem Schulweg garantieren können, aber trotz Bemühungen der früheren Schulleitung änderte sich fast 15 Jahre lang nichts an diesem Missstand.

Praktiken und materiellen und diskursiven Strukturen zu erfassen, habe ich unterschiedliche Perspektiven und Kontexte in meine Forschung einbezogen und verschiedene qualitative Methoden miteinander kombiniert. Im Zeitraum von Anfang 2011 bis Anfang 2015 habe ich unter anderem in einer Kita, bei „Tagen der offenen Tür“ an Grundschulen, auf Spielplätzen, in einem Elterncafé und bei öffentlichen Veranstaltungen teilnehmend geforscht und insgesamt 36 qualitative, halbstrukturierte Interviews mit – insbesondere hinsichtlich Rassismus und Klassismus – unterschiedlich positionierten Eltern, mit Erzieher*innen, Schulleitungen, Lokalpolitiker*innen sowie mit Jurist*innen und Aktivist*innen aus dem Antidiskriminierungsbereich geführt. Außerdem habe ich Medienberichte ebenso wie anderes diskursives Material, beispielsweise *policy-paper* auf Stadt-, Bundes- und EU-Ebene, zusammengetragen und diskursanalytisch analysiert.

Bewegung in die verfahrenere Situation kam erst, als die Tochter von Herrn Berk an der Rosen-Grundschule eingeschult wurde. Herr Berk war zum Zeitpunkt des Interviews Gesamtelternsprecher und Mitglied in einem offenen Elterncafé. Die Gesamtelternversammlung, so berichtete er, habe noch vor einigen Jahren nur wenig zu sagen gehabt; die Sitzungen seien allesamt von der früheren Schulleitung einberufen worden, die auch die zu besprechenden Themen bestimmte. Die Eigeninitiative von Eltern war damals also unüblich. Als Elternsprecher der Jahrgangsstufe seiner Tochter habe Herr Berk allerdings auch zu diesem Zeitpunkt den fehlenden Zebrastrifen in der Gesamtelternversammlung immer wieder thematisiert. Außerdem habe er teilweise Aufgaben der damaligen Gesamtelternsprecherin mit übernommen, ohne damals selbst gewählt zu sein. Über die frühere Gesamtelternsprecherin sagte er: „Eine Deutsche war das. Aber die Dame hat das einfach *nicht* so ernst genommen, in diesem Sinne. Und ich fand das ein bisschen *blöd*. Und die Schule hat das irgendwie auch akzeptiert gehabt.“⁴

Er berichtete weiter, er sei, ein Jahr nachdem seine Tochter eingeschult wurde, zum neuen Gesamtelternsprecher gewählt worden, habe daraufhin eine Unterschriftenaktion initiiert, die über 600 Unterschriften dem zuständigen Vertreter des Schulamts vorgelegt und dort solange Druck gemacht, bis der Zebrastrifen durch den Bezirk eingerichtet worden sei. Rückblickend stellte er im Interview fest: „Und *das* ist natürlich, war wieder eine Motivation für die Eltern, die haben gesehen: ‚*Aha*, also, wenn wir uns dann zusammentun, dann *schaffen* wir doch was, dann kriegen wir auch etwas.“⁵

Das nächste Projekt von Herrn Berk und einigen anderen Eltern sei die Reparatur eines baufälligen Zauns zum angrenzenden Park gewesen. Da von dort immer wieder Dealer auf das Schulgelände kletterten und ihre Drogen vor der Polizei versteckten, hätten einige Eltern in Zusammenarbeit mit der Schule erwirkt, dass der Zaun repariert wurde. Auch das habe Herrn Berk zufolge einigen der bislang eher wenig in der Schule engagierten Eltern gezeigt, dass sie etwas zum Positiven an ihrer Schule verändern könnten. Die wöchentlichen Treffen der Gesamtelternversammlung hätten daher vielen dieser Eltern irgendwann nicht mehr gereicht. Sie hätten mit der Schulleitung vereinbart, ein durch Eltern selbstorganisiertes Elterncafé in einem eigenen Raum einzurichten.

Seither träfe sich dort Herrn Berk zufolge ein fester Kreis von Eltern während der Schulzeit an fünf Tagen in der Woche. Sie hätten Seminare organisiert, bspw. zu Kommunikation und Rhetorik, zu Mediengestaltung oder Erster Hilfe. Und sie hätten Initiativen eingeladen, die über diverse Themen sprächen, unter anderem Rechte und Pflichten von Eltern oder sexuelle Gewalt an Jungen. Zudem hätten sie mehrsprachige Lesefeste für Eltern und Kinder veranstaltet. Frau

4 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

5 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

Polat, ebenfalls Teil des Elterncafés, biete Eltern mit wenig Deutschkenntnissen Arbeits- und Sozialberatung an, helfe ihnen bei Bedarf beim Ausfüllen von Anträgen oder Formularen oder begleite sie bei Behördengängen.

Von vielen sonst üblichen Elterncafés unterscheidet sich das hier dargestellte dadurch, dass es von überwiegend rassismuserfahrenen Eltern selbst ins Leben gerufen wurde. Das Café war also von Gremien und Sozialarbeiter*innen unabhängig und wurde von letzteren nicht betreut oder geleitet. Ungewöhnlich ist dies insofern, als üblicherweise die Schulen Elterncafés als niedrigschwellige Angebote für zumeist soziostrukturell benachteiligte und ‚migrantische‘ Eltern einrichten, die auf diesem Weg zu mehr Beteiligung innerhalb der und für die Schule angehalten werden sollen (vgl. SVR 2014, S. 19ff.; Steckelberg 2009, S. 121–136). Nichtsdestotrotz stellte sich auch hier die Adressierung dieser Eltern als schulische Akteur*innen, die nur durch niedrigschwellige Angebote zu gewinnen seien, als wirkmächtig dar. Schließlich wählten die Eltern in diesem Fall genau die Form der Elternbeteiligung – ein Café – für ihr Engagement, die ihnen diskursiv als angemessen zugeschrieben wird.

Mit der schulischen Adressierung von soziostrukturell benachteiligten und ‚migrantischen‘ Eltern verbundene Praktiken der ‚Elternbeteiligung‘⁶ haben im Laufe des letzten Jahrzehnts zunehmend an Konjunktur gewonnen; das Feld der Schule ist seither verstärkt von Maßnahmen durchdrungen, die der elterlichen ‚Aktivierung‘ dienen. Die neoliberalen Prinzipien einer individuellen Selbstverantwortung und Leistungsorientierung manifestieren sich dabei in der integrationspolitischen Prämisse eines ‚Förderns und Forderns‘ „und [setzen] ein (neo-)rassistisches MachtWissen auf ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ frei [...], das wiederum mit bestimmten Praktiken und Subjektivierungsweisen im Kontext der Schule verbunden ist“ (Kollender 2016, S. 46).

Diese Maßnahmen stehen in Verbindung zu neoliberalen Rationalitäten, die sich in der BRD seit Beginn der 1980er Jahren zunächst im Bereich der Arbeitsmarktpolitik als *Workfare*-Ansätze manifestierten. Hier kam Berlin „[d]urch ein Programm des CDU-Senats, das ab 1982 Sozialhilfeempfänger zur ‚gemeinnützigen zusätzlichen Arbeit‘ verpflichten sollte, [...] eine Vorreiterrolle zu“

6 Die Erziehungswissenschaftlerin Mechtild Gomolla sieht den Vorteil des Begriffs *Elternbeteiligung* darin, dass dieser „aktive und passive Aspekte von ‚sich beteiligen‘ und ‚beteiligt werden‘ einschließt und ein breites Spektrum von Partizipationsformen fasst: neben der Interaktion von Lehrkräften und einzelnen Eltern im unmittelbaren Schulgeschehen Formen der kollektiven Selbstorganisation und der Mitsprache in politischen Entscheidungsgremien und im Schulmanagement“ (Gomolla 2009, S. 22). In diesem Beitrag befasse ich mich dagegen vor allem mit Formen des *Elternengagements*, worunter ich die von Mechtild Gomolla letztgenannten Aspekte sowohl der aktiven Beteiligung über kollektive Selbstorganisation sowie der Mitsprache im Bereich der Schulgremien und des Schulmanagements verstehe (vgl. ebd.).

(Lanz 2007, S. 254). Das aktuell vorherrschende Workfare-Regime basiert auf dem aktivierenden Sozialstaat und geht zurück auf das Konzept des ‚enabling state‘ der Reagan- und ersten Bush-Administration sowie auf Tony Blair’s ‚Drittem Weg‘ zwischen Wohlfahrtsstaat und ‚schlankem Staat‘ (vgl. ebd.; Trube 2003). Die damit verbundene politische Maxime der ‚Aktivierung‘ sowie des ‚Förderns und Forderns‘ begünstigten „die *regulative Diskriminierung* und *normative Diskreditierung* der Nicht-Erwerbstätigkeit“ und trugen zeitgleich zur Herausbildung eines „punitiven Paternalismus“ bei, der eine eindimensionale, autoritative Gemeinwohlpraxis vorantrieb (vgl. Lessenich 2003, S. 217f., Herv.i.O.). Nunmehr ist diese Maxime „im Zuge der ‚einwanderungspolitischen (Jahrtausend)Wende‘ in Deutschland auch zu einem festen Bestandteil der politischen Diskussion um die ‚Integration‘ von hier lebenden Migrant_innen sowie ihrer Kinder und Enkelkinder“ (Kollender 2016, S. 47) geworden.

Wie Ellen Kollender (2016) anhand sozial- und bildungspolitischer Beschlüsse, Empfehlungen und Handreichungen des Berliner Senats seit dem Jahr 2000 nachzeichnet, wird in diesen tendenziell

ein Bild von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ entworfen, in dem diese der Schule und ihren Kindern per se wenig Interesse entgegenbringen und die insgesamt uninformiert, passiv, desinteressiert und distanziert der Berliner Schule wie dem deutschen Bildungssystem gegenüberstehen. (ebd., S. 49)

Auf diese Weise wird eine kulturalisierende und defizitorientierte Perspektive auf Eltern mit ‚Migrationshintergrund‘ gezeichnet, „nach der diese zunächst angeleitet, motiviert und aktiviert werden müssen, um sich in der Schule und – vor allem – im Sinne von Schule zu beteiligen.“ (ebd., S. 50)

An der Rosen-Grundschule sah dies aus der Perspektive der Beteiligten im Elterncafé anders aus: Die dortigen Akteur*innen gingen davon aus, dass sie nicht erst von der Schule ‚aktiviert‘ hatten werden müssen. Im Gegenteil: Hatten sie doch von sich aus von der Schule ein größeres Engagement für schulische Belange eingefordert. Das Elterncafé wurde von den dortigen Eltern für ihre eigenen Anliegen und Bedürfnisse genutzt, die auf diese Weise ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl im Sinne von Empowerment und Selbstermächtigung an der Schule vorantrieben. Ein solche Stärkung des elterlichen Selbstbewusstseins hätten Herrn Berk zufolge viele der dort aktiven Eltern als notwendig empfunden, da sich für sie das Verhältnis von Schule und Eltern als entwürdigend dargestellt habe. Er berichtete, Eltern mit geringen Sprachkenntnissen des Deutschen hätten zum Teil ihre Wut über ihre unterlegene Position unterdrücken müssen:

Gerade die Leute, die mit der deutschen, der deutschen Sprache nicht so mächtig waren, die haben sich so ein bisschen, bisschen ungut, *demütig* gefühlt, dann auch

so ein bisschen die *Wut* verhalten, weil da der Lehrer dann, der Lehrer da stand „Tatatatata!“ und so weiter.⁷

Zudem hätten einige der Lehrkräfte das Vorurteil gehabt, dass „Eltern mit Immigrationshintergrund, gerade die südländischen Eltern, die haben kein Interesse an der Schule.“⁸. In der Auseinandersetzung mit diesen rassistischen- und klassismusrelevanten Zuschreibungen und Anrufungen (vgl. Rose 2012, S. 102–142) seitens der Schule, nutzten die Eltern ihr Café also auch dafür, die Lehrkräfte und ihr Verhalten den Schüler*innen und ihnen gegenüber ein Stück weit zu kontrollieren und miteinander zu besprechen, wie sie diesen gegenüber selbstbewusster auftreten könnten. Erst nach und nach hätten die Aktivitäten des Elterncafés auch anderen Eltern an der Schule vermittelt: „Ihr seid *wer*. Ihr *habt* die Macht!“, also ‚Ihr habt die Kraft!‘⁹.

Zunächst schien dieses Empowerment vielen der Lehrkräfte suspekt zu sein. Es habe einige Zeit gebraucht, bis es sich „eingespielt“ hatte, „dass die Lehrer das auch akzeptiert haben. Jetzt wissen sie ja, wo sie dann da anklopfen können, wenn sie Hilfe brauchen“¹⁰. Mittlerweile würden die Lehrkräfte Kinder aus dem Unterricht zum Elterncafé schicken, damit diese mit den „Lesemüttern“ einen Text üben oder auch bei Störungen des Unterrichts eine kurze Auszeit nehmen könnten. Herr Berk und auch die anderen Eltern, mit denen ich sprach, begrüßten ihre Unterstützung des Unterrichtsgeschehens. Sie zeigten sich sehr erfreut darüber, dass die Lehrkräfte die Arbeitsentlastung durch das Elterncafé schätzten, da sie sich so zeitweise intensiver um die anderen Schüler*innen ihrer heterogenen Lerngruppe kümmern konnten. Eine solche Mithilfe ist jedoch durchaus ambivalent zu betrachten, da Eltern – unabhängig ihres damit verbundenen, gestiegenen Selbstbewusstseins – zugleich als unbezahlte Arbeitskräfte unzulängliche Schulstrukturen kompensieren.

Auch die Unterstützung im Unterricht wurde zumindest gleichermaßen von den Eltern selbst ins Leben gerufen wie von Seiten der Schule. Damit besteht ebenfalls ein Unterschied zu den sonst zumeist üblichen schulischen Angeboten an Eltern, sich ins Unterrichtsgeschehen einzubringen.¹¹ Hier sind Hospitationen

7 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

8 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

9 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

10 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

11 Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) schlägt in einer im Jahr 2014 veröffentlichten Studie zur schulischen Elternbeteiligung vor, dass Schulen Elterncafés als erstes „niedrigschwelliges Angebot“ für ‚schulferne‘ Eltern einrichten sollen, um auf diesem Weg die „Distanz zur Schule verringern“. Gerade dort könnten dann in einem zweiten Schritt „Eltern auch gezielt angesprochen und beispielsweise gebeten [werden], beim Unterricht zu assistieren oder in Pausen Aktivitäten anzubieten“ (SVR 2014, S. 19).

oder die Mitarbeit im Unterricht zu nennen, die Schulen häufig als ‚aktivierende‘ Maßnahmen einsetzen. Erprobt wurden solche Maßnahmen der sogenannten Elternbeteiligung, die der verbesserten Kooperationen von Schule und Elternhaus dienen sollten, ab den 1980er Jahren zunächst an einzelnen Modellschulen in Deutschland. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts haben sich die Strategien zur Kooperation von Schule und Elternhaus intensiviert und ausgeweitet und werden nun unter Begriffen wie „Schulöffnung“ oder „Stadtteilschule“ gefasst (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009, S. 13). Befördert wurden diese Kooperationen durch die in Politik und Schule verbreitete Idee, dass „insbesondere im sprachlich, sozial und kulturell heterogenen Schulumfeld“ (ebd.) „Kontakt, wechselseitige Verständigung und Kooperation zwischen Schule und Elternhäusern [...] als Schlüssel [gelten können], um das schulische Lernen zu verbessern und allen Schülerinnen und Schülern eine sozial gerechte Bildung anzubieten“ (Gomolla 2009, S. 21).

An der Rosen-Grundschule nahmen sich die Eltern dagegen auch ohne das Zutun der Schule aktiv selbst ihren Raum, sowohl im wörtlichen wie auch im übertragenen Sinne, und nutzten diesen für ihr eigenes Empowerment. Parallel dazu hätten sie begonnen, Entscheidungen und Anordnungen der Lehrkräfte zu hinterfragen, wie Herr Berk berichtete. Die Mehrzahl der Eltern habe ein immer größeres Selbstbewusstsein den Lehrkräften gegenüber entwickelt:

Die Eltern treten jetzt auch anders auf gegenüber den Lehrern. Das ist so eine Augenhöhe, mehr so eine Augennähe, die jetzt entstanden ist, dass die sich nicht mehr so als *devot* sich dann da verhalten, sondern da sagen: „Warum? Wieso?“ Sie fragen *nach*.¹²

Ich gehe davon aus, dass gerade dieses Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Eltern etwas änderte: Indem die Eltern den Lehrkräften selbstbewusst entgegentraten und sich interessiert am Unterrichtsgeschehen und der Entlastung der Lehrkräfte zeigten, schufen sie sich einen schulischerseits anerkannten Habitus als einem verinnerlichten Set von „Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu/Wacquant 2006, S. 160). Dadurch begannen die Lehrer*innen und pädagogischen Fachkräfte an der Rosen-Grundschule zunehmend, die Eltern als kompetente Ansprechpersonen zu adressieren und anzuerkennen.

2. Gremienarbeit durch Elterninitiative

Während die Eltern aus dem Elterncafé sich zunehmend selbstbewusst der Schule gegenüber verhielten, begann sich zeitgleich die soziale Zusammensetzung

12 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

der Eltern an der Schule allmählich zu verändern. Mehr und mehr zumeist soziostrukturell privilegierte und häufig auch *weiß*¹³ positionierte und/oder binationale Paare zogen in das Einzugsgebiet der Rosen-Grundschule. An der Schule sanken daher zunächst die Anmeldezahlen, da einige dieser Eltern ihr Kind nicht dort, sondern nach Möglichkeit an einer anderen Schule außerhalb des vorgesehenen Schulsprenghels einschulen wollten. Um diese Elternklientel und deren als besonders ‚leistungsstark‘ antizipierte Kinder an der Schule zu halten, etablierte die Rosen-Grundschule „Gruppenanmeldungen“ – dabei handelt es sich um die organisierte Einschulung einer Gruppe von Kindern, deren Eltern sich kennen bzw. sich miteinander vernetzen, um gemeinsam den Schritt an eine eigentlich verpönte und zugleich auch als bedrohlich für das eigene Kind erscheinende Grundschule im Einzugsgebiet zu ‚wagen‘ (vgl. Dean 2018a; Dean 2018b).

Da die Schule mit der Initiative vereinbarte, dass maximal drei Kinder zusammen in einer Klasse eingeschult werden sollten, verteilten sich die Kinder aus der Elterninitiative auf mehrere Klassenzüge. Viele der Eltern wurden in der Folge Elternsprecher*innen in den Schulklassen des Kindes und einige von ihnen engagierten sich zudem auch in der Gesamtelternvertretung. Frau Elwert, einer Vertreterin dieser Elterninitiative zufolge, sei die Initiative generell seitens der Schulleitung und den Lehrkräften an der Rosen-Grundschule willkommen gewesen; die Schule sei „total froh, dass jetzt halt auch mehr Eltern da sind, die sich in den Gremien einbringen und die da was bewegen“.¹⁴

Die „Initiativ-Eltern“ hätten sich nicht nur in den Gremienstrukturen engagiert, sondern, Frau Elwert zufolge, auch einiges darüber hinaus gemacht, bspw. den Schulhort renoviert und an der Überarbeitung des pädagogischen Konzepts für diesen mitgearbeitet. Frau Elwert war daher überzeugt: „Und das sind einfach Leute, die packen an und sagen: ‚Ok, unsere Kinder sind hier, natürlich setzen wir uns jetzt hier ein und binden auch mal zwei Wochenenden an’s Bein, ist doch keine Frage!‘“.¹⁵

Das von Frau Elwert wahrgenommene stark ausgeprägte Engagement der Initiativ-Eltern bezeichnete sie als eine „Lebensstilfrage“. Viele dieser Eltern hätten sich vor dem Schuleintritt ihres Kindes bereits in Kinderläden engagiert, wo sie unter anderem die vielen Gestaltungsmöglichkeiten geschätzt hätten. Insgesamt handelte es sich aus der Sicht von Frau Elwert also um Eltern, für die „das ja irgendwo selbstverständlich [ist], dass man zivilgesellschaftlich aktiv ist oder

13 Den Begriff *weiß* verstehe ich als kritische Analysekategorie und setze ihn kursiv, um seinen gesellschaftlichen und diskursiven Konstruktionscharakter hervorzuheben. Zugleich ist *weiß* als gesellschaftliche Positionierung mit soziostruktureller normativer Dominanz in einer hierarchisch rassialisierten Gesellschaftsordnung verknüpft (vgl. Eggers et al. 2005, S. 13).

14 Frau Elwert (unveröffentlichtes Interview, 06.06.2014).

15 Frau Elwert (unveröffentlichtes Interview, 06.06.2014).

dass man in einer Partei ist oder, weiß ich, solche Sachen. Man *macht* halt irgendwas, weil man ein bisschen politisch ist“.¹⁶ Ihr zufolge seien daher diese Eltern auch „mit einer ganz anderen Selbstverständlichkeit an so eine Mitarbeit in der Schule heran“¹⁷ gegangen. In dieser Narration klingt an, dass besonders die Eltern aus der Gruppenanmeldung bereit seien, viel Zeit und Energie für die Schule zu investieren, die anderen Eltern an der Schule dagegen weniger.

Schon nach kurzer Zeit entstand bei den Eltern aus dem offenen Elterncafé der Eindruck, ihr langjähriger Einsatz für die Schule werde von der Elterninitiative nicht anerkannt. Herr Berk meinte dazu:

Ist ja keine Problemschule, wir sind eine *gute* Schule, schon seit, wirklich, gute Schule auch *geworden*. Auch *vor* Initiative waren wir schon eine gute Schule. [...] Das heißt, das ist ein *Verdienst* der *Eltern*, die an der Schule sind. Das sind, die sind nicht von der Initiative. Das sind arabische, türkische, rumänische, bulgarische und Kopftuchmütter, ja?¹⁸

Herr Berk nahm hier in ironisierender Weise Bezug auf die „Kopftuchmütter“. Diese Zuschreibung stammt aus einem Zeitungsbericht über die neu gegründete Elterninitiative.¹⁹ Laut dieses Berichts bezeichneten sich die Eltern des Cafés sowie der Initiative gegenseitig als „Kopftucheltern“ respektive „Studenteneltern“ oder „Akademikereltern“. Während Frau Elwert von der Initiative widersprach, das habe niemand von ihnen so gesagt und schon gar nicht so gemeint, fühlten sich die Vertreter*innen des Elterncafés herabgewürdigt und beleidigt. Sowohl Frau Polat, die selbst kein Kopftuch trug, als auch Frau Yaşar, die einen Hijab trug, widersprachen vehement: Sie würden – anders als laut Medienbericht, die Elterninitiative und einige Lehrkräfte über sie gesagt hätten – mehr für die Schule tun als lediglich für Feste zu kochen und zu backen. Beide wiesen damit die rassistische und zugleich auch vergeschlechtlichte und klassistische Zuschreibung zurück, Care-Arbeit zu leisten, ohne dabei als Partner*innen auf Augenhöhe aufzutreten.

Während jedoch die Initiativ-Eltern von Beginn an in den Schulgremien überaus aktiv waren, zogen sich die Eltern des offenen Elterncafés immer stärker aus der dortigen Mitarbeit zurück. Bestärkt wurde ihr frustrierter Rückzug dadurch, dass bei ihnen der Eindruck entstand, wichtige Angelegenheiten würden über ihren Kopf hinweg bestimmt. Besonders die aktuellen Entscheidungen trafen die Initiativ-Eltern vorab; nicht in den Gremien, sondern bei ihren eigenen inoffiziellen Treffen in einem nahegelegenen, kurz zuvor eröffneten und

16 Frau Elwert (unveröffentlichtes Interview, 06.06.2014).

17 Frau Elwert (unveröffentlichtes Interview, 06.06.2014).

18 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

19 Zur Gewährleistung der Anonymität der Schule sowie der beteiligten Eltern habe ich auf direkte Medienverweise verzichtet.

familienorientierten Café. Frau Polat aus dem Elterncafé empörte sich daher: „Zehn Leute können draußen nichts verabschieden, dass sich die Schule ändert. Entweder kommen die hier rein und reden mit uns, da sind die noch stärker, ja? Dann helfen wir denen auch, aber so!“²⁰.

Das Café, in dem sich die Initiative traf, stellte offensichtlich eine hinsichtlich finanzieller wie habitueller Aspekte exklusive Lokalität dar. Das von Eltern selbst initiierte und getragene Elterncafé an der Schule war dagegen für viele der ‚migrantischen‘ Mütter wie Frau Polat ein anscheinend leichter zugänglicher Ort für informelle Treffen. Aus diesem Grund nahm Frau Polat das Elterncafé an der Schule als einen, wenn nicht sogar als den einzigen, legitimen Ort wahr, an dem Eltern über schulische Belange diskutieren konnten – das Café außerhalb der Schule dagegen als eine ‚illegitime‘ Parallelstruktur und direkte Konkurrenz zum Elterncafé. Frau Elwert von der Eltern-Initiative war dagegen überzeugt:

Ich glaube einfach, dass diese Selbstverständlichkeit [sich zu engagieren, Anmerkung I.D.], gerade bei den, also, nennen wir es mal beim *Namen*, sozusagen bei den türkischen und arabischen Familien, bei den Leuten mit so einem Migrationshintergrund, dass das einfach nicht so präsent ist, so. Ich will mich da jetzt nicht zu weit aus dem Fenster lehnen, weil es auch immer leicht ins Rassistische tendiert, aber, wenn ich mir das anschau, empirisch ist das ja, ist es irgendwie so.²¹

Als Politologin und Demokratieforscherin suchte Frau Elwert ihre Argumentation mit Bezugnahme auf vage bleibende empirische Befunde der Zivilgesellschaftsforschung (vgl. Klein/Priller/Graf Strachwitz 2014; Graf Strachwitz 2015) zu stützen; ihre Alltagsbeobachtungen sah sie durch diese Befunde bestätigt. Gründe für ein mangelndes elterliches Engagement verortete sie dementsprechend in einer besonders stark ausgeprägten Familienorientierung der „türkischen und arabischen Familien“ (s. o.):

Familie spielt eh eine wahnsinnig große Rolle und also zumindest aus der Zivilgesellschaftsforschung weiß man ja auch immer wieder, dass in vielen Gesellschaften, wo die familiären Netzwerke so stark sind, dass da sozusagen kein *Raum* mehr ist für Zivilgesellschaften und auch nicht das Verständnis, außerhalb der Familie Sozialkapital irgendwie zu generieren.²²

Frau Elwert stellte zwei gegensätzliche Bezugspunkte gegenüber: eine in der Öffentlichkeit wirksame und gemeinwohlorientierte Zivilgesellschaft und einen

20 Frau Polat (unveröffentlichtes Interview, 04.06.2014).

21 Frau Elwert (unveröffentlichtes Interview, 06.06.2014).

22 Frau Elwert (unveröffentlichtes Interview, 06.06.2014).

im privaten Raum tätigen und an den eigenen Bedürfnissen interessierten Familienfokus. In dieser Argumentation erscheint es innerhalb des letztgenannten Bezugspunkts kaum notwendig, außerhalb familialer Strukturen aktiv zu werden oder sich in einem breiteren Rahmen gesellschaftlich zu beteiligen. Frau Elwert bezog sich damit auf eine weit verbreitete Konzeption von Zivilgesellschaft, in der diese als eine unabhängige Kraft erachtet wird, die losgelöst von Staat, Wirtschaft und dem Privaten agiert und damit vor allem ein Korrektiv staatlicher Politik darstellt (vgl. Gellner/Glatzmeier 2005). Demgegenüber gehe ich davon aus, dass faktisch viele, manchmal mehr, manchmal weniger offensichtliche Querverbindungen zwischen diesen unterschiedlichen Sphären beziehungsweise „Arenen“ (vgl. Graf Strachwitz 2015, S. 66–70) bestehen.

In diesem Zusammenhang konzipierte Frau Elwert „Gesellschaften“, in denen familiale Netzwerke stark seien, im Plural, wodurch diese als feststehende und von der deutschen Gesellschaft unabhängige Gesellschaftssysteme in Erscheinung traten. Zuvor hatte sie von den „türkischen und arabischen Familien“ gesprochen, deren Kinder dieselbe Schule besuchten wie ihr eigenes Kind. Auf diese Weise erschienen Letztere als außerhalb der eigenen Gesellschaft verortet. Hier fand ein Otheringprozess dieser Familien statt, bei dem sich das ‚Selbst‘ – die ‚zivilgesellschaftlich aktiven‘ Eltern in Abgrenzung zum ‚Anderen‘ – den ‚familienorientierten‘ Eltern – konstruierte, wobei der Pol „Selbstverständlichkeit des Engagements“ dominant war und den anderen Pol – „Gesellschaften mit starken familiären Netzwerken“ – in seinem Operationsfeld einschloss (vgl. Hall 2004, S. 118).

Die Verantwortung für das geringere Engagement der „türkischen und arabischen Familien“ in den Schulgremien verortete Frau Elwert dabei bei diesen selbst; die Frage, inwiefern auch möglicherweise die neu gegründete Elterninitiative hierfür mit verantwortlich sein könnte, spielte bei ihr dagegen keine Rolle:

Und wenn du dann aber die Gremienarbeit anschaust, also in der Gesamtelternvertretung, da sitzen irgendwie *zehn, zwölf* Leute und das sind leider alles die, die irgendwie über diese [Name der Initiative, I.D.] da rein gekommen, *fast nur*. Und dann denke ich mir auch: „Och *Mann*, die Leute lassen sich anfangs wählen als Elternvertreter und *kommen* dann nicht zu den Gremien.“ Und *da* ist es aber so wichtig mitzuarbeiten. Und ich glaube, diese *Relevanz*, was sie da alles bewegen können, dass es so wichtig ist, das ist vielen nicht klar.²³

Herr Berk dagegen ging davon aus, dass sich viele der ‚alteingesessenen‘ Eltern erst allmählich frustriert aus der Gremienarbeit zurückgezogen hätten; für ihn selbst als Elternvertreter sei es „*unangenehm* [gewesen], dass man merkt, dass die anderen Eltern [...] dann irgendwie da kein *Bock* mehr haben oder keine

23 Frau Elwert (unveröffentlichtes Interview, 06.06.2014).

Lust mehr haben, [...] an der Versammlung teilzunehmen“.²⁴ Mittlerweile hätte sich so etwas wie eine „Null-Bock-Haltung“ bei vielen dieser Eltern entwickelt; es sei das Gefühl entstanden, die Initiativ-Eltern würden sich so stark in den Gremien engagieren, dass die eigene Beteiligung überflüssig sei. Ich gehe davon aus, dass diese Frustration und Wut über die wahrgenommene Zurückweisung und mangelnde Wertschätzung wirkmächtige, sich selbst verstärkende Affekte und Emotionen waren: Die Eltern aus dem offenen Elterncafé resignierten zunehmend und zogen sich aus der Gremienarbeit (noch) weiter zurück.

Jedoch teilten beide Elterngruppen grundsätzlich den Wunsch und das Bemühen, sich aktiv an der Schule der Kinder zu engagieren und einzubringen. Einer der Hauptkonfliktpunkte zwischen den beiden Gruppen war, dass die ‚alt-eingesessenen‘ Eltern aus dem Elterncafé sich als Motor der Schulentwicklung nicht wahrgenommen fühlten. Darüber hinaus empfanden sie sich auch in viele Entscheidungsprozesse und Vorab-Absprachen der Gruppenanmeldungseltern nicht eingebunden.

3. Schulischer Umgang mit Elternbeteiligung

Der frustrierte Rückzug der Eltern aus dem offenen Elterncafé aus den schulischen Gremien-Strukturen wurde zusätzlich dadurch verstärkt, dass die Schulleiterin der Rosen-Grundschule der Elternbeteiligung im Rahmen von Schulgremien eine besondere Wertigkeit zusprach. Sie betonte, die Schule habe, bevor die Elterninitiative zur gemeinsamen Einschulung an die Schule kam, schon vieles erfolglos ausprobiert, um mehr Eltern in die Gremienarbeit einzubinden: „Wir haben die Einladung rechtzeitig rausgeschickt, wir haben teilweise am selben Tag vormittags die Eltern alle noch einmal angerufen und gesagt: ‚Denken Sie dran, heute Abend ist GEV [Gesamtelternvertretung, Anmerkung I. D.]!‘ und sie kommen *trotzdem* nicht.“²⁵ Aus ihrer Sicht hätte die Schule alle notwendigen Schritte eingeleitet, um gewählte Elternvertreter*innen zur Teilnahme an den Sitzungen zu motivieren. Sie unterstrich, dass die Schule selbst offen und einladend den Eltern gegenüber agiert und ihnen Angebote gemacht habe, die diese allerdings – anstatt sie anzunehmen – immer wieder verweigert hätten. Sie machte daher die Eltern selbst für ihren (zugeschrieben) mangelnden Beteiligungswillen verantwortlich:

Nur das *Problem* ist ja, *das* ist ja nicht erst aufgetreten seit die [Name der neuen Elterninitiative zur Gruppeneinschulung] hier mitarbeiten, die sind ja vorher schon nicht gekommen. Nicht? Da wären sie unter sich gewesen, da hätten sie ganz viel entscheiden

24 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

25 Frau Krüger (unveröffentlichtes Interview, 21.01.2015).

können. Schon *da* saßen ja immer mehr Lehrer und Sozialpädagogen und Herr Berk. Wir saßen teilweise alleine mit zwei, drei *Eltern*, ja?²⁶

Inwiefern sich die ‚alteingesessenen‘ Eltern tatsächlich vor Entstehung des Konflikts in den Gremien eingebracht und engagiert hatten, lässt sich im Nachhinein nicht rekonstruieren. Festzuhalten bleibt, dass der Schulleiterin die Elternbeteiligung an der Rosen-Grundschule vor Beginn der ersten Gruppenanmeldungen gering vorgekommen war. Auf meine Frage nach möglichen Gründen oder Motiven für das damalige Fernbleiben der Eltern antwortete sie mir im Interview:

Wenn wir diese Erklärung *wüssten!* Liegt's an der Anfangszeit? Die kann man, könnte man verändern, wenn's daran liegt. Liegt's daran, dass sie Kinder betreuen müssen? *Dann* könnte man ja eine Regelung *finden*, wir würden ja irgendwat finden können für diese paar Sitzungen, die's da gibt. Sind's die Männer, die erwarten, dass ihre Frauen dann, ab einer bestimmten Zeit zuhause sind, gibt's da Regeln? Muss dann immer die Frau pünktlich [klopft mit dem Knöchel einmal auf den Tisch] um siebzehn, um achtzehn, um neunzehn Uhr Abendessen? *Keine Ahnung* woran's liegt. Ich weiß es nicht.²⁷

Die Schulleiterin signalisierte zunächst einmal eine grundsätzliche Bereitschaft, die Struktur der Sitzungen im Sinne der potenziell teilnehmenden Eltern und insbesondere der Mütter verändern zu wollen, sei es die Anfangszeiten oder die Kinderbetreuung betreffend. Zugleich implizierte sie aber auch, dass diese Neuerungen allein daran gescheitert seien, dass die Eltern ihre Bedürfnisse nicht bekannt gegeben hätten. Über die vergeschlechtlicht-rassistische Zuschreibungen an die Eltern bzw. die Mütter erklärte sie deren verweigerte Teilnahme an der Gremienarbeit. Zugleich stellte sie diese als unerklärliche, unbegreifliche und dadurch auch potenziell ‚irrationale‘ Affekte und Kognitionen dar. Darüber verschob sie die Verantwortung für das – schlechte oder zumindest nicht allzu gute – Verhältnis von Schule und Eltern einseitig auf die Eltern.

Im Zusammenhang mit der häufig von Schulen konstatierten mangelnden Beteiligung von Eltern *of Color* betonen Melahat Altan, Andreas Foitzik und Jutta Goltz die Relevanz eines individualisierten und subjektorientierten Blicks auf elterliches Verhalten. Eine solche Perspektive könne dabei helfen, die „Vielfalt der jeweiligen Umgangsmöglichkeiten mit den [eigenen, Anmerkung I.D.] Lebenserfahrungen wahrzunehmen und anzuerkennen.“ (Altan/Foitzik/Hartmann 2009, S. 56). Die Schulleiterin der Rosen-Grundschule erklärte – mit Hinblick auf Geschlechterverhältnisse – die früher zu verzeichnende geringe Beteiligung an den Gremien-Strukturen weniger mit individuellen, sondern

26 Frau Krüger (unveröffentlichtes Interview, 21.01.2015).

27 Frau Krüger (unveröffentlichtes Interview, 21.01.2015).

vielmehr mit kulturell-religiösen Faktoren. Ihr zufolge waren die Familien patriarchal strukturiert: Die Mütter der damaligen Schulkinder seien für Kinder und Haushalt zuständig gewesen und die Männer hätten die für alle Familienmitglieder geltenden Regeln aufgestellt.

Bezüglich der mangelhaften elterlichen Beteiligung in den Schulgremien fungierte Herr Berk an der Rosen-Grundschule zudem für sie als ‚Kronzeuge‘ im Sinne eines Gewährsmannes, auf dessen Wahrnehmung des Konflikts sie sich stärker als auf die Einschätzung anderer Personen berief. Herr Berk habe der Schulleiterin zufolge der elterlichen Verweigerungshaltung ebenfalls hilflos gegenübergestanden:

Also die Teilnahme an diesen Elternversammlungen ist nicht so prickelnd, dass ich sagen könnte: „Alle Eltern, die sich als Elternvertreter wählen lassen, wissen auch offensichtlich was es bedeutet.“ Und unser Gesamtelternvertreter sitzt dann, saß dann auch schon hier. Wir saßen zusammen und haben überlegt: „Was können wir noch machen?“²⁸

Indem die Schulleiterin einigen der Elternvertreter*innen zuschrieb, die Relevanz ihrer Aufgabe und der übernommenen Verantwortung nicht zu erkennen, musste sie institutionelle (Diskriminierungs-)Mechanismen und eine mögliche Mitverantwortung der Institution Schule für das Wegbleiben der Eltern nicht in Betracht ziehen (vgl. SVR 2014, S. 20; Turney/Kao 2009; Carreón Pérez/Drake/Barton 2005). In diesem Zusammenhang arbeiten Melahat Altan, Andreas Foitzik und Jutta Hartmann heraus, dass auch die Erfahrung der Migration und damit verknüpfte „Verunsicherungen [...], Alltagserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft, Brüche in den Lebensbiografien sowie Ausgrenzungserfahrungen“ (Altan/Foitzik/Hartmann 2009, S. 41) bspw. durch geringe Sprachkenntnisse des Deutschen den Rückzug aus der elterlichen Beteiligung an Schulen bewirken können.

Eng mit diesem Befund verknüpft erachten die Autor*innen auf institutioneller wie auch auf interpersonaler Ebene angesiedelte Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen dieser Eltern. Letztere führten dazu, dass sich diese Eltern – trotz eines prinzipiellen Interesses – häufig aus dem schulischen Geschehen zurückziehen: „Der Kontakt zu Institutionen und öffentlichen Stellen kann bei Migrantenfamilien auch von negativen Erfahrungen, Verständigungsschwierigkeiten und Diskriminierungen geprägt sein, sodass Hemmungen, Vorurteile und Unsicherheiten gegenüber den deutschen Institutionen entstanden sind.“ (ebd., S. 45).

Auch wenn die Schulleiterin dazu bereit war, an den formalen Strukturen der Gremien-Arbeit etwas zu verändern, so reichten diese Strategien offensichtlich

28 Frau Krüger (unveröffentlichtes Interview, 21.01.2015).

nicht aus, „um *alle* Eltern zu involvieren, zu informieren und in einem gewissen Rahmen auch zu bilden.“ (Fürstenau/Gomolla 2009, S. 13). Denn dadurch, dass Bildungsinstitutionen „die Werte- und Verhaltenssysteme der sozialen Mittel- und Oberschicht bzw. der Mehrheitsgesellschaft inkorporiert“ haben, wird zeitgleich „Angehörigen marginalisierter Gruppen [...] ein Mangel an bildungsrelevanten Ressourcen zugeschrieben“ (Gomolla 2009, S. 35). Das Problem hierbei ist allerdings nicht, dass Letzteren generell Ressourcen fehlen, sondern vielmehr, dass ihre vorhandenen Ressourcen nur in geringem Maß dazu beitragen, die Anforderungen zu bewältigen, die die Institution Schule an sie stellt (vgl. Mecheril 2004, S. 141), woraus sich eine fehlende Passung zwischen beiden ergibt (vgl. ebd.; Gomolla 2009, S. 34 ff.).

Insofern also Schule ein Ort einer bestimmten Sprache und eines bestimmten Habitus ist, wirkt sich dies auch auf die auf sie treffenden Eltern aus: Gerade für Eltern, denen in schulischen Kontexten signalisiert wird, dass sie defizitär sind bzw. agieren und denen vermittelt wird, dass die Schule mit mehr Macht ausgestattet ist als sie selbst, stellt sich die Schwelle zur Mitarbeit in schulischen Gremien umso höher dar.

Aus meiner Sicht hätte daher bei der Schulleiterin der Rosen-Grundschule eine noch stärker offen und (selbst-)reflexiv das eigene Handeln hinterfragende Haltung sowohl den Eltern und ihren unterschiedlichen Anliegen und Bedürfnissen als auch parallel dazu möglichen institutionellen Diskriminierungsbarrieren gegenüber hilfreich sein können (vgl. Altan/Foitzik/Hartmann 2009, S. 11).

4. Rassismus- und Klassismusverhältnisse im Kontext von Schule

Im Konflikt zwischen den beiden Elterngruppen stand Herr Berk zwischen allen Stühlen: Als Gesamtelternvertreter arbeitete er in den Schulgremien eng mit den Initiativ-Eltern, der Schulleiterin und den Lehrkräften zusammen und bemühte sich um Beschlüsse, die im Interesse möglichst vieler Eltern an der Schule waren. Als Vertreter des offenen Elterncafés teilte er aber auch die Frustration der dortigen Eltern über die neue Entscheidungsmacht der Initiativ-Eltern, die derjenigen der außerhalb der Gremien aktiven Eltern überlegen war.

Um sich dieser zermürenden Situation nicht mehr länger auszusetzen, entschied Herr Berk, im nächsten Schuljahr nicht mehr als Gesamtelternvertreter zu kandidieren. Bei ihm überwog die Frustration über die fehlende Wertschätzung seines eigenen Engagements. Mit Bezug auf oben genannten Medienbericht, demzufolge die Initiativ-Eltern die Mütter aus dem Elterncafé als ‚bildungsferne Kopftuchmütter‘ bezeichneten, meinte Herr Berk: „Die Anerkennung ist nicht *da*. Wenn man andauernd auch mit diesen *blöden* Betitelungen oder Begriffen da

bombardiert wird, da hat man *keinen Bock* mehr drauf. Da sagt man: ‚*Was wollt ihr denn, verdammt noch mal?*‘²⁹

Seine Entscheidung, den Initiativ-Eltern das Feld zu überlassen, wurde auch dadurch bestärkt, dass er befürchtete, das Ziel der Elterninitiative sei es, die Schule perspektivisch zu ‚übernehmen‘, bis diese irgendwann ganz ‚in deutscher Hand‘ sei:

Jetzt arabische und türkische und so weiter und so fort [Eltern, Anmerkung I. D.], die ihre Kinder hier anmelden *müssen*, die würden sich dann wahrscheinlich dann auch irgendwie dann bisschen: ‚Oh, Gott‘, so bisschen fühlen. Das wird da wahrscheinlich denen auch so *signalisiert* und dann würden sich dann hier nicht mehr wohlfühlen, da müssen sie sich dann wieder eine andere Schule suchen, wo sie sich dann da einigermaßen dann willkommen geheißen [fühlen, Anmerkung I. D.].³⁰

Die sich – seitdem sie einen immer sichereren und selbstbewussteren Umgang mit den Lehrkräften erprobt hatten – allmählich wandelnden habituellen Praktiken der Eltern aus dem Elterncafé konnten sich hier offensichtlich nicht länger gegen den Habitus der im Umgang mit Schule und anderen offiziellen Institutionen versierten Initiativ-Eltern behaupten. Damit ist im Anschluss an Nikolas Rose eine zentrale Dimension von *citizenship* bzw. Staatsbürger*innenschaft angesprochen: die soziale und kulturelle Fähigkeit, sich (mikro-)politisch beziehungsweise gesellschaftlich zu artikulieren und dabei auch Gehör zu finden. Rose argumentiert, dass *citizenship* zunehmend nicht mehr (ausschließlich) im Sinne eines Besitzes an Rechten („citizenship as possession“), sondern verstärkt als Befähigung, diese auszuüben und im eigenen Sinne anzuwenden („citizenship as capacity“), verstanden werden könne (vgl. Rose 2000, S. 99). Demnach realisiert sich „Staatsbürger*innenschaft“ vermehrt als ein relationales Verhältnis, als „capacity to act in relation to the particular circumstances of one’s environment, as well as in relation to others“ (ebd.).

Anna Köster-Eiserfunke, Clemens Reichhold und Helge Schwiertz zeigen dabei in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe im weitesten Sinne auf, „dass Erfolg in Auseinandersetzungen [...] auch maßgeblich davon abhängt, inwiefern die Akteure sich in symbolischen Deutungs- und Klassifizierungskämpfen auf anerkannte Verhaltensmuster stützen können“ (Köster-Eiserfunke/Reichhold/Schwiertz 2014, S. 183; vgl. auch Bourdieu 2005, S. 73 ff.). Eine solche Konzeption von „citizenship as capacity“ (Rose 2000, S. 99) erlangt vor dem Hintergrund der seit den 1980er Jahren auch im deutschsprachigen Raum fest etablierten sogenannten Schulautonomie eine besondere Bedeutung für die Wechselbeziehung zwischen Schule und Familie. Als Schulautonomie werden

29 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

30 Herr Berk (unveröffentlichtes Interview, 18.06.2014).

die Umstrukturierungen des öffentlichen Schulwesens bezeichnet, die sich ausgehend von den angelsächsischen Ländern international verbreitet haben (vgl. Gomolla 2009, S. 25). Die Politik der Schulautonomie verknüpft dabei im Wesentlichen Strategien des *New Public Management*, die Betonung demokratischer Mitbestimmung und der Kund*innenmacht der Eltern sowie verstärkte externe Leistungskontrollen und -evaluationen von Schüler*innen, Lehrkräften und Schulen (vgl. ebd.; Eurydice 2007, S. 12 f.).

Ein legitimes Verhalten im Kontext der Schule stellt es insofern dar, wenn Eltern schulische Belange im Sinne ihrer Kund*innenmacht auf die angebotene ‚Qualität‘ hin befragen. Ein „Zuviel“ an elterlicher Einmischung kann es somit in dieser Logik im Schulkontext eigentlich kaum noch geben. Mechtild Gomolla zeigt hierbei auf, dass die Zuschreibung, sich zu viel zu beteiligen beziehungsweise einzumischen, gegenüber der Behauptung, zu wenig Beteiligung zu zeigen, „weit weniger Beachtung [findet], da [sie] quer zu den Appellen für mehr Zusammenarbeit von Eltern und Schule liegt“ (Gomolla 2009, S. 31).³¹ So sind auch bislang keine Konzepte entwickelt worden, die Lehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte dabei unterstützen, mit überengagierten Eltern angemessen zu interagieren (vgl. Oakes/Lipton 2003, S. 399 ff.), während es eine Vielzahl an Programmen gibt, die die Intensivierung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule zum Ziel haben.

Auch wenn also der mit der Schulautonomie verknüpfte „neue Bildungsdiskurs die Elternrechte [propagiert], etwa freie Schulwahl, erweiterte Mitsprache- und Beteiligungsmöglichkeiten in schulischen Entscheidungen oder neue Formen der Rechenschaftslegung“ (Gomolla 2009, S. 21), so zeigt sich doch vor allem,

dass Eltern noch stärker als bisher von den Schulen in die Verantwortung genommen werden und dass tendenziell die Einflussmöglichkeiten ohnehin privilegierter Elterngruppen zuungunsten derjenigen, die weniger geübt und versiert sind, ihre Interessen zu artikulieren und durchzusetzen, verstärkt werden. (Fürstenau/Gomolla 2009, S. 14)

Die Feststellung, dass auf diesem Weg die Einflussmöglichkeiten „weniger geübt[er] und versiert[er]“ Elterngruppen sanken, verweist auf das potenziell konfliktbeladene Verhältnis zwischen diesen und der Institution Schule: Aufgrund der sog. mangelnden kulturellen Passung von Schule und Elternhaus adressieren schulische Maßnahmen zumeist marginalisierte Eltern, wobei gerade hinsichtlich Rassismus und Klassenverhältnissen deprivilegierte Eltern und deren Kinder als an Schule und insgesamt an der Bildung ihrer Kinder uninteressiert

31 Dagegen hatte noch vor knapp zwei Jahrzehnten der Psychologe Klaus Ulich konstatiert, dass die Einschätzung von Lehrkräften und Schulleitungen bezüglich des schulischen Engagements von Eltern zwischen der „Szylla der Interesselosigkeit, des Unverständnisses, und der Charybdis eines übergroßen Engagements, das schnell zu Einmischung wird“ (Ulich 2002, S. 7) changiert habe.

gezeichnet werden (vgl. Kollender 2016, S. 49; Hillesheim 2009, S. 48; Vodafone Stiftung 2013, S. 17). Die schulischen Maßnahmen erweisen sich entgegen ihres eigenen Anspruchs vielfach als wirkmächtiges Kontrollnetz, durch das „bestehende Ungleichheitsverhältnisse perpetuiert und sogar (erneut) legitimiert werden“ (Richter 2008, S. 38; vgl. Gomolla 2009; Vincent/Tomlinson 1997; Crozier/Reay 2005).

Auch an der Rosen-Grundschule zeigte sich auf ganz subtile Weise, wie die Eltern aus der Gruppenanmeldungsinitiative privilegiert wurden, da sie in einem vermeintlich guten und unproblematischen Passungsverhältnis zur Institution Schule standen. Das kontrollierte und von der Schule kontrollierbare Handeln von demokratisch autorisierten Gremienvertreter*innen im festen, vorgefertigten Rahmen der schulischen Beteiligungsstrukturen fand hierbei weitaus größere Anerkennung als die Beteiligung außerhalb von Gremien. Vielmehr galt elterliches Engagement außerhalb der Gremien lange Zeit als nur temporär, vorläufig und dadurch auch wieder abschaffbar. Zudem erschien es als unbequem, als eine Störung eingespielter schulischer Routinen und als Aktivität, die sich tendenziell eher gegen die Institution Schule richtete als in ihrem Interesse und mit ihr zusammen agierte.

Welche Formen der Elternbeteiligung in Schulen als ‚legitim‘ und anerkannt gelten, ist somit immer auch eine Frage von schulischen ebenso wie von gesamtgesellschaftlichen Machtverhältnissen. Schulen in der Migrationsgesellschaft können auf lange Sicht der (Macht-)Frage nicht aus dem Weg gehen, und müssen sich damit auseinandersetzen, wie sie es schaffen, ganz unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung anzuerkennen. Dies böte die Chance, die Verschiedenheit von Eltern Wert zu schätzen, unterschiedliche Elterngruppen anzusprechen und in schulische Aktivitäten und Belange einzubinden.

Literatur

- Altan, Melahat/Foitzik, Andreas/Hartmann, Jutta (2009): Eine Frage der Haltung: Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe, hg. von Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. Stuttgart: Ajs, Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg. www.ajs-bw.de/media/files/ajs_frage_der_haltung.pdf, (Abfrage: 23.1.2020).
- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt Sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J.D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Carreón Pérez, Gustavo/ Drake, Corey/Calabrese Barton, Angela (2005): The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. In: American Educational Research Journal 42, H. 3, S. 465–498. www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/carreonetal.pdf, (Abfrage: 23.1.2020).
- Chamakalayil, Lalitha/Riegel, Christine/Yıldız, Safiye (2018): Bildung und (Erwerbs-)Arbeit in der Migrationsgesellschaft – widersprüchliche Voraussetzungen für Familien mit Migrationsgeschichte. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yıldız, Erol (Hrsg.): LebensWegeStrategien: Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 52–71.

- Crozier, Gill/Reay, Diane (Hrsg.) (2005): *Activating Participation: Parents and Teachers Working Towards Partnership*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Dean, Isabel (2018a): Zugehörigkeitsdimensionen im *racial neoliberalism*. ‚Gruppenanmeldungen‘ an innerstädtischen Grundschulen in Berlin. In: Rolshoven, Johanna/Schneider, Ingo (Hrsg.): *Dimensionen des Politischen. Ansprüche und Herausforderungen der Empirischen Kulturwissenschaft*. Berlin: Neofelis-Verlag, S. 331–348.
- Dean, Isabel (2018b): Herstellung von Differenz und Diskriminierung in schulischen Zuordnungspraktiken zur Kategorie nicht-deutsche Herkunftssprache. In Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hrsg.): *Differenzverhältnisse in der Pädagogik. Machtkritische Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37–53.
- Dean, Isabel (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eggers, Maisha M./Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2005): Konzeptionelle Überlegungen. In: Eggers, Maisha M./Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 11–13.
- Eurydice (2007): *Schulautonomie in Europa: Strategien und Maßnahmen*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/102bb131-8105-4599-9367-377946471af3/language-de> (Abfrage: 23.1.2020).
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2009): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS, S. 13–19.
- Gellner, Winand/Armin Glatzmeier (2005): Die Suche nach der europäischen Zivilgesellschaft. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 36. www.bpb.de/apuz/28879/die-suche-nach-der-europaeischen-zivilgesellschaft?p=all (Abfrage: 23.1.2020).
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS, S. 21–49.
- Graf Strachwitz, Rupert (2015): *Zivilgesellschaft und Engagement konvivialistisch gedacht: Dritte Arena oder neuer Weg?* In: Eckardt, Frank/Heins, Volker M. (Hrsg.): *Konvivialismus. Eine Debatte*. Bielefeld: transcript, S. 59–70.
- Hall, Stuart (2004): Das Spektakel des ‚Anderen‘. In: Koivisto, Juha/Merkens, Andreas (Hrsg.): *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften* 4. Hamburg: Argument, S. 108–165.
- Hess, Sabine/Tsianos, Vassilis (2010). *Ethnographische Grenzregimeanalyse als Methodologie der Autonomie der Migration*. In Hess, Sabine/Kasperek, Bernd (Hrsg.): *Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa*. Berlin und Hamburg: Assoziation A, S. 243–264.
- Hillesheim, Stefanie (2009): *Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung 13. Würzburg: Universität Würzburg. https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/files/3714/Schriftenreihe_Empirische_Bildungsforschung_Band13.pdf (Abfrage: 23.1.2020).
- Klein, Ansgar/Priller, Eckhard/Graf Strachwitz, Rupert (2014): *Wir brauchen ein Zentrum für Zivilgesellschaftsforschung*. In: *Opusculum* 75, S. 1–24, <https://d-nb.info/1078385912/34> (Abfrage: 23.1.2020).
- Kollender, Ellen (2016): „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“: Formationen eines „racial neoliberalism“ an innerstädtischen Schulen Berlins. In: *movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung* 2, H. 1., S. 39–64. <https://movements-journal.org/issues/03.rassismus/03.kollender--die.sind.nicht.unbedingt.auf.schule.orientiert.pdf> (Abfrage: 23.01.2020).
- Köster-Eiserfunke, Anna/Reichhold, Clemens/Schwartz, Helge (2014): *Citizenship zwischen nationalem Status und aktivistischer Praxis. Eine Einführung*. In: Heimeshoff, Lisa-Marie/Hess, Sabine/Kron, Stefanie/Schwenken, Helen/Trzeciak, Miriam (Hrsg.): *Grenzregime II. Migration – Kontrolle – Wissen. Transnationale Perspektiven*. Berlin und Hamburg: Assoziation A, S. 177–196.
- Lanz, Stephan (2007): *Berlin aufgemischt: abendländisch, multikulturell, kosmopolitisch? Die politische Konstruktion einer Einwanderungsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Lessenich, Stephan (2003): *Der Arme in der Aktivgesellschaft – zum sozialen Sinn des ‚Förderns und Forderns‘*. In: *WSI Mitteilungen* 4, S. 214–220.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim und Basel: Beltz UTB.

- Oakes, Jeannie/Lipton, Martin (2003): *Teaching to Change the World*. Boston: McGraw-Hill.
- Richter, Martina (2008): Familien und Bildung. In: Böller, Karin (Hrsg.): *Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: VS, S. 33–46.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.
- Rose, Nikolas (2000): *Governing Cities, Governing Citizens*. In: Isin, Engin F. (Hrsg.): *Democracy, Citizenship and the Global City*. London und New York: Routledge, S. 96–109.
- Steckelberg, Birgit (2009): Interkulturelle Bildungslotsinnen. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS, S. 121–136.
- SVR (2014): *Eltern als Bildungspartner: Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann*. www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/12/SVR-FB_Elternbeteiligung.pdf (Abfrage: 23.1.2020).
- Trube, Achim (2003): Vom Wohlfahrtsstaat zum Workfarestaat – Sozialpolitik zwischen Neujustierung und Umstrukturierung. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Otto, Hans-Uwe/Trube, Achim/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–204.
- Turney, Kristin/Kao, Grace (2009): Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? In: *The Journal of Educational Research* 102, H. 4, S. 257–271.
- Ulich, Klaus (2002): Probleme und Chancen der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Gesing, Harald/Böhm, Thomas (Hrsg.): *Praxishandbuch Grundschule. Grundschule gestalten und entwickeln*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand, S. 1–19.
- Vincent, Carol/Tomlinson, Sarah (1997): Home-School Relationships: The Swarming of Disciplinary Mechanisms? In: *British Educational Research Journal* 23, H. 3, S. 361–377.
- Vodafone Stiftung (2013): *Hindernis Herkunft: Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland*. www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/hindernisherkunft.pdf (Abfrage: 23.1.2020).

„Demonstrative Verweigerung“ – die Rekonstruktion der Elternsicht auf konfliktreiche Interaktionsgeschichten in der Schule

Sabrina Künzle

1. Einleitung

Die Zusammenarbeit mit Eltern stellt für Schulakteur*innen einen zentralen Aufgabenbereich dar und hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Interaktionen zwischen Eltern und Schulakteur*innen werden von institutionell-organisatorischen (Macht-)Strukturen beeinflusst und geregelt. Dabei ist das Verhältnis gekennzeichnet von vielseitigen Ambivalenzen sowie „hohen gegenseitigen Anspruchshaltungen und Anforderungen“ (Ulrich 2015, S. 270). In Interaktionen kann die Verletzbarkeit der Beteiligten besonderes Konfliktpotenzial entfalten.

Vorliegend wird rekonstruiert, wie und unter welchen Umständen stigmatisierbare und stigmatisierte Eltern in schulischen Gesprächen diskriminierendes Handeln von Lehrpersonen verhandeln. Im Fokus der Analyse steht vor allem, wie Eltern Handlungsmacht generieren und auf die demonstrative Verweigerung der Schulakteur*innen und an Grenzen der Verhandlung stoßen. „Demonstrative Verweigerung“ (Kallmeyer 1979) beschreibt eine Interaktionsstörung, welche sich erstens durch die Identifizierung einer anstehenden Aktivität auszeichnet, wie bspw. sich für etwas zu bedanken. Zweitens muss diesbezüglich das „Nicht-vollziehen“ oder „Sich-Sperren“ zum Ausdruck kommen (ebd., S. 73), d. h. sich die Interpretation aufdrängen, dass die Aktivität verweigert wird.

In diesem Beitrag werden einzelne Ergebnisse einer Studie¹ zur Elternsicht auf konfliktreiche Interaktionsgeschichten mit Schulakteur*innen ihres Kindes vorgestellt. Dabei steht die Rekonstruktion der Erzählungen von zwei Müttern im Zentrum. Zuerst wird kurz auf aktuelle Diskurse zu Elternschaft und den damit verbundenen normativen Erwartungen insbesondere im Hinblick auf Stigmatisierungen eingegangen (2.). Auf die Einbettung in den

1 Das Dissertationsprojekt läuft unter dem Arbeitstitel ‚Konfliktreiche Interaktionsgeschichten zwischen Eltern und Akteur*innen der Schule – Eine qualitative Untersuchung der Elternperspektive auf Schule‘ und wurde von der Pädagogischen Hochschule Bern und dem Schweizerischen Nationalfonds finanziell gefördert.

Forschungskontext (3.) folgen zwei ausführliche Fallanalysen (4.). Im Fazit wird die Unhintergebarkeit der Praktik der ‚demonstrativen Verweigerung‘ und die Folgen für Kinder und Eltern diskutiert (5.).

2. ‚Gute‘ Elternschaft und ‚Sorten‘ von Eltern – Stigmatisierbarkeit im Fokus

Elterliche Stigmatisierbarkeit entfaltet vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen besondere Relevanz. Seit Ende des 20. Jahrhunderts sind Eltern und Familien zunehmend Gegenstand sozialpolitischen und gesellschaftlichen Interesses geworden (vgl. Betz/Honig/Ostner 2017). Zentral für dieses ‚neue‘ Interesse ist der veränderte Blick auf Kinder und Kindheit, der infolge der generationalen Relation neben den Eltern auch kindheitsbezogene Institutionen erfasst. Kinder fungieren als zentrale (wirtschaftliche) Ressource für den Erhalt und Erfolg des Wohlfahrtsstaats (vgl. Oelkers 2018, S. 103). Dabei dient das Kindeswohl in der Auseinandersetzung als Schlüsselbegriff und steht im Spannungsverhältnis von Kinderförderung und Kinderschutz (vgl. Ott/Roch 2018). Eltern werden als Ressourcen für die Entwicklung von Kindern angesehen, gleichzeitig stellen sie aber auch ein Risiko für das ‚gelingende Aufwachsen‘ dar (vgl. Andresen et al. 2016, S. 44f.). Gerade in Bezug auf Vorstellungen oder (Leit-)Bilder ‚guter Elternschaft‘ zeigt die Forschung, dass in gesetzgeberischen Aktivitäten, politischen Beschlüssen und fachöffentlichen Diskussionen ‚Sorten‘ von Eltern unterschieden werden (Oelkers 2018, S. 111). Eine Differenzlinie verläuft zwischen Eltern, welche trotz belastender Situationen das Wohlergehen ihrer Kinder sicherstellen können und solchen, die ihre Kinder vernachlässigen und misshandeln. Außerdem geraten Eltern in den Fokus, die die Entwicklung ihrer Kinder ‚nicht optimal‘ fördern (ebd.). Besonders relevant sind Diskurse, welche auf Defizite in der Familie oder defizitäres Verhalten der Familienmitglieder abzielen. Dies trifft in hohem Maße auf die sogenannte unvollständige Familie und den alleinerziehenden Elternteil zu. Dabei wird die elterliche Erziehungsfähigkeit besonders auf Frauen bezogen in Frage gestellt, sodass vor allem junge alleinerziehende Mütter zur ‚Hochrisikogruppe‘ gezählt werden (vgl. Andresen 2012; Ziegenhain/Derksen/Dreisörner 2004). Der Fokus auf die Familie als Erziehungs- und Bildungsort zeigt im Hinblick auf sozial benachteiligte Eltern einen „stärker normierenden und disziplinierenden Charakter“ (Faas/Landhäußer 2015, S. 56). Gerade diese Eltern haben wenig Möglichkeit, sich den Forderungen zu entziehen oder zu widersetzen, ohne sich damit als ‚schlechte‘ Eltern zu positionieren (vgl. Betz/Bischoff/Kayser 2017, S. 116). Wenngleich Eltern insgesamt stärker im Fokus stehen, sind solche, die von Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ abweichen und tendenziell als Gefährdung für ihr Kind angesehen werden, verschärft von Stigmatisierung und Stigmatisierbarkeit betroffen und dadurch verletzbar.

3. Forschungskontext und Material

Das Forschungsprojekt untersucht thematische narrative Interviews (Schütze 1983) mit Eltern aus der Schweiz und aus Deutschland, welche, ihrer Selbsteinschätzung nach, schwierige Erfahrungen mit schulischen Akteur*innen ihres Kindes gemacht haben. Es wird der allgemeinen Frage nachgegangen, wie Eltern konfliktreiche Interaktionsgeschichten mit Schulakteur*innen ihres Kindes erfahren und deuten. Mit der Methode der soziolinguistischen Prozessanalyse (vgl. Schütze 2016) und der sozialwissenschaftlichen Sprach- und Bedeutungsanalyse (vgl. Schütze 1978b) wird das Datenmaterial in Orientierung am Forschungsstil der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1967) ausgewertet. Der Symbolische Interaktionismus (vgl. Mead 1968/2000; Blumer 1973) und die Theorie der Interaktionskonstitution (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976) bilden den theoretischen wie analytischen Rahmen. Der Blick richtet sich auf die elterliche Situationsdefinition, dabei wird Situation verstanden als „[...] aktuelle Konstellation einer sich allmählich entfaltenden Ereignisabfolge und ihres Aktivitätsrahmens, im Hinblick auf die und in deren Orientierungsbezug die Akteure bzw. Betroffenen dem je gegenwärtigen Geschehens- bzw. Interaktionsablauf Sinn verleihen [...]“ (Schütze 1987, S. 157). Eltern wie Schulakteur*innen treten mit ihrer Erfahrung, Orientierung, Erwartung an und ins Geschehen ein, welche sie in der Situation wechselseitig hervorbringen. Über wiederholte Interaktionen bilden sich Interaktionsgeschichten aus, die eine (gemeinsame) Wissensgrundlage bilden und durch welche die Beteiligten aufgefordert sind, Aspekte vergangener Interaktionen im aktuellen Kommunikationsablauf einzuordnen und zu reinterpretieren (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976, S. 12f.). In Interaktionen müssen Beteiligte infolge grundsätzlicher Unvereinbarkeiten wechselseitige Unterstellungen, bzw. Idealisierungen, wie die Austauschbarkeit der Perspektiven und die zureichende Kongruenz der Relevanzsysteme (vgl. Schütz 1971), leisten. Interaktionsstörungen und die Erfahrung konfliktreicher Interaktionen treten auf, wenn Kooperativität nicht in ausreichendem Maße vorliegt und zum Problem der Interaktion wird (vgl. Kallmeyer 1979, S. 59). Vorliegend stellt sich die Frage, wie elterliche Stigmatisierbarkeit in der Verhandlung einer problematischen Situation zum ‚eigentlichen‘ Problem wird. Für die Analyse sind Aspekte der theoretischen Konzepte der Verlaufskurve (vgl. Schütze 2016) und des Stigmas (vgl. Goffman 1975) bedeutend:

- Dem Prozess der Verlaufskurvenentwicklung liegt ein Bedingungsrahmen zugrunde, in welchem sich Verlaufskurvenpotenzial aufzuschichten beginnt. Dieser schließt biographische Verletzungsdispositionen und die „Konstellation von zentralen Widrigkeiten in der aktuellen Lebenssituation“ ein, welche „mit Falltendenz“ ineinandergreifen (Schütze 2016, S. 126).
- Ein Stigma bezieht sich auf eine Eigenschaft, welche „zutiefst diskreditierend“ und im Rahmen von Eigenschaftsrelationen zu betrachten

ist (Goffman 1975, S. 11). Dabei erweist sich nicht die Eigenschaft an sich als diskreditierend, sondern ein diskreditierendes Moment formt sich im Verhältnis zwischen Stigmatisierten und Nicht-Stigmatisierten aus. Eltern können von Geburt an über Stigma(-ta) verfügen oder diese im Lebenslauf erwerben. Stigmata werden in Interaktionen mitverhandelt. Stigmatisierung kann zur Verinnerlichung defizitärer Zuschreibungen führen und bspw. Erfahrungen des Scheiterns, Beschämt- oder Entmutigtseins einschließen, welche in „symbolisch vergleichbaren Situationen“ (Schütze 2015, S. 34) wirksam werden.

4. Fallanalysen

Es konnten drei zentrale Strukturmerkmale konfliktreicher Interaktionsgeschichten und den darin zum Vorschein tretenden spezifischen Konstellationen und Wirkmechanismen rekonstruiert werden, die den Fallanalysen zugrunde liegen. Betrachtet wird A) die Stigmatisierbarkeit, wie diese in Interaktionen zum Tragen kommt und zur Aufschichtung von Verlaufskurvenpotenzial beiträgt sowie B) sich zusätzlich im Schulverlauf des Kindes eine problematische und bedrohliche Situation ausgestaltet. In der C) Bearbeitung der Problematik kommt es zur Interaktionsstörung und durch die Stigmatisierbarkeit zum Konflikt und einer Krisensituation. Zuerst wird auf das Interview mit Suwanna Irlet und danach auf jenes mit Filippa Sommer eingegangen – beide wurden anonymisiert.

4.1 Suwanna Irlet

Zum Interviewzeitpunkt ist Suwanna Irlet 35 und ihre Tochter Najla zwölf Jahre alt. Najla besucht die siebte Klasse. Die Stegreiferzählung von Suwanna Irlet ist geprägt von ihren Erfahrungen mit dem Handeln der Lehrpersonen und davon, bezüglich der Leistungsbeurteilung ihrer Tochter recht behalten zu haben. Damit sieht sie sich in ihrer Deutung der Situation und darin, ihre Kritik rechtmäßig vorbringen zu können, bestätigt. Aspekte ihrer Stigmatisierbarkeit werden in der Stegreiferzählung angedeutet und kommen im Nachfrageteil in episodischen Schilderungen sowie Eigentheorien differenzierter zum Ausdruck.

A) Stigmatisierbarkeit und Aufschichtung von Verlaufskurvenpotenzial

Suwanna Irlet, Schweizerin und eine im Schweizer Kontext als Person of Color gelesene Person, wurde aus einem südostasiatischen Land adoptiert. Nach der Ausbildung zur Kinderkrankenpflegerin wird sie Anfang zwanzig Mutter und zieht ihre Tochter alleine groß, ohne Unterstützung und Kontakt zum Vater. Ihre

weiße (Adoptiv-)Mutter² ist jedoch bezüglich schulischer Belange von Najla eine wichtige Bezugsperson. Suwanna Irlet erlebt aufgrund ihres jugendlichen Aussehens, ihrer jungen Mutterschaft sowie ihrer Rassialisierbarkeit als Migrationsandere im Alltag Diskriminierung. Dies macht sie beispielhaft daran fest, bei Erstkontakten meist nicht auf Schweizerdeutsch angesprochen und damit als „Ausländerin“ typisiert zu werden.³ Zudem schildert sie die Zuschreibung geringer Handlungskompetenz und -ressourcen („und das Abschätzigste ja (.) man spürt es einfach, man spürt einfach ja die wehrt sich sowieso nicht, mit der kann man das machen“)⁴.

Mit dem Eintritt ihres Kindes in die Schule verfestigt sich die Einschätzung rassistischer Diskriminierung und ihrer Stigmatisierbarkeit, wie folgendes Beispiel deutlich macht. In der ersten Schulwoche der ersten Klasse ihrer Tochter kommt es in der schulergänzenden Betreuung zu einem Vorfall. Ihre Tochter isst anstelle des Mittagessens, welches ihr nicht schmeckt, ihr Pausenbrot, wofür sie von der Leiterin zurechtgewiesen worden sei. Zu Hause erzählt Najla weinend von dem Vorfall und lehnt den weiteren Besuch der Betreuung ab. Darauf kontaktiert Suwanna Irlet die Leiterin der Betreuung und bittet um ein Gespräch. Im Nachfrageteil führt sie aus, dass diese am Telefon sehr freundlich und höflich gewesen sei sowie Schweizerdeutsch gesprochen habe. Als sie jedoch im Beisein ihrer Tochter am Folgetag eintrifft und die Leiterin sie sieht, wird sie von ihr auf Hochdeutsch begrüßt, worauf Suwanna Irlet einfordert Schweizerdeutsch zu sprechen.

„habe dann das Gespräch gemacht, auch in der Betreuung und dann ist für mich klar gewesen also die Leiterin, die ist absolut, geht gar nicht, sie hat mir erklärt gehabt, dass die Kindergärtler viel wichtiger seien als Erstklässler, dass man da viel mehr darauf achten müsse und ich habe gefunden ja ich sei auch in der Kinderpflege, ich sei zwar im Krankenhaus, aber ich mache keinen Unterschied zwischen Vierjährigen und Babys, das Baby hat andere Bedürfnisse, aber ein Vierjähriges (.) genau das gleiche, und die war recht unhöflich auch ein bisschen rassistisch, habe ich sagen müssen“

In der Interaktion mit der Leiterin der Betreuung erfährt Suwanna Irlet die Ansprache auf Hochdeutsch als rassistische Diskriminierung. Aus ihrer Sicht wird sie aufgrund ihres Aussehens als nicht-schweizerisch typisiert und dementsprechend mit ihr umgegangen („dann hat sie mich gesehen und dann hat sie einfach abgeschaltet“). Dies manifestiert sich ebenfalls darin, dass ihr Handlungsschema

2 Im Folgenden wird die Bezeichnung verständnis halber beibehalten. Eine Bewertung der Mutterschaft oder Mutter-Kind-Beziehung wird damit keinesfalls impliziert.

3 In der Deutschschweiz ist es üblich, Dialekt zu sprechen, weshalb diese Erfahrung von Personen of Color geteilt und als Otheringprozess verstanden wird.

4 In allen Interviewzitatzen wurden parasprachliche Äusserungen und Wiederholungen weggelassen.

der Klärung des Vorfalls nicht ratifiziert wird und sie sich weder als Mutter noch als Expertin im Umgang mit Kindern einbringen kann. Die Leiterin beansprucht, ihrer Darstellung folgend, die Deutungshoheit und bringt ihre Verweigerung, Perspektivübernahmen zu leisten, zum Ausdruck.

Zusätzlich geht Suwanna Irlet davon aus, dass ihr Versuch, die Situation zu bearbeiten und sich Handlungsmacht zu verschaffen, für sie und ihre Tochter negative Konsequenzen haben wird. Im Anschluss an den Vorfall wendet sie sich mit der Absicht, den Betreuungsplatz aufgrund des Vorfalls zu wechseln, an die Klassenlehrerin und wird von dieser darin bestärkt. Die behördliche Verteilung der Plätze führt jedoch zu einer Verhandlung über den Wechsel, an welcher sich die Schulleitung beteiligt. Von Bedeutung wird, dass Suwanna Irlet einbringt, von der Klassenlehrerin Zuspruch erhalten zu haben, was für die Lehrerin wiederum, wie die Mutter im Nachhinein erfährt, von der Schulleitung eine Rüge zur Folge gehabt habe. Deswegen vermutet Suwanna Irlet, mit ihrem Handeln zum Verlust des Vertrauens der Lehrerin und deren Ablehnung ihr und ihrer Tochter gegenüber beigetragen zu haben.

Suwanna Irlet erfährt, sich in Interaktionen mit schulischen Akteur*innen nur eingeschränkt einbringen zu können sowie nicht ernstgenommen, sondern auch noch zurechtgewiesen zu werden oder auf Ablehnung zu stoßen. Stigmatisierung und rassistische Diskriminierung führen durch die Erfahrung, bloßgestellt und erniedrigt zu werden, zur Aufschichtung von Verlaufskurvenpotenzial. Kommt es zudem in Anwesenheit ihres Kindes dazu, erleidet sie dies als schuld- und schambesetzt und fürchtet die Diskreditierung durch ihre Tochter („dass sie jetzt einfach das Gefühl hat ich bin dumm und ich mache nichts“). Um Stigmatisierung und Verletzungspotenzial zu vermeiden, zieht sie sich hinsichtlich der Bearbeitung (problematischer) schulischer Situationen ihrer Tochter ins familiäre Umfeld zurück.

B) Ausgestaltung einer problematischen und bedrohlichen Situation

Die problematische Situation entfaltet sich entlang wiederholter Hinweise auf Leistungsdefizite ihrer Tochter sowie in der sechsten Klasse über den Verdacht ausgrenzenden Handelns des Klassenlehrers. Bereits in der dritten Klasse wird Suwanna Irlet von den damaligen Lehrpersonen auf Defizite ihrer Tochter im Deutsch hingewiesen, worauf die Mutter anregt, eine Abklärung auf Förderstunden zu stellen. Ihre Anregung wurde jedoch mit dem Hinweis auf die Dringlichkeit anderer Fälle zurückgewiesen („was man immer verneint hatte, da gäbe es andere die seien schlimmer“). Als die Lehrpersonen der fünften Klasse ebenfalls auf Defizite hinweisen, fordert Suwanna Irlet erneut eine Abklärung, welche auch nach wiederholter Nachfrage nicht stattfindet („und ich habe das **immer** wiederholt [...] und das **nochmals** erwähnt (.) und nochmals und es ist einfach (.) nichts passiert“). Die Wahrnehmung, dass Lehrpersonen auf ihre Bemühungen

und Nachfragen nicht eingehen oder wenn, dann ohne Interesse an einer Lösung, bewegt sie dazu, ihre Tochter durch Nachhilfeunterricht der Großeltern zu fördern. Die Interpretation liegt nahe, dass Suwanna Irlet sich die Verweigerung der Förderstunden damit erklärt, dass ihr das Anrecht darauf aberkannt wird und die Lehrpersonen Najlas defizitäre Leistungen als nicht bearbeitungswürdig auffassen („sie kann es einfach nicht, sie ist keine gute Schülerin“).

Parallel dazu nimmt Suwanna Irlet über den Schulverlauf immer wieder einzelne Episoden abwertenden Verhaltens der Schulakteur*innen gegen Najla wahr, die sie als Abneigung ihrer Tochter gegenüber deutet. In der sechsten Klasse erfährt sie dann von Mitschülerinnen ihrer Tochter, dass aus deren Sicht der Klassenlehrer Najla systematisch ungleich behandelt und bloßstellt.

„also immer sie ist drangekommen und die anderen nicht, und das habe ich aber nicht von Najla erfahren sondern von ihren Kolleginnen, und das hat mich auch noch recht verdutzt dass sie mir das nicht hat erzählen wollen, und dass das so auffällt, das anderen Kinder **so dermaßen** auffällt“

Die Schilderung enthält für die Mutter eine hohe Glaubhaftigkeit, weshalb sich für sie die Deutung einer absichtlichen Ungleichbehandlung und Marginalisierung aufdrängt. Die Zurückhaltung und/oder Verschwiegenheit ihrer Tochter sowie ihre eigene Unwissenheit verstärken den Charakter einer bedrohlichen Situation und die Notwendigkeit zu handeln. Deswegen wendet sich Suwanna Irlet hilfesuchend an ihre (Adoptiv-)Mutter, welche sie kurz darauf zu dem obligatorischen Elterngespräch zum Übertritt auf die Sekundarstufe I begleitet.⁵

C) **Bearbeitung der Problematik**

Das Übertrittsgespräch findet unter Beteiligung der Tochter, beider Klassenlehrpersonen, einem Mann und einer Frau, sowie Suwanna Irlet und ihrer (Adoptiv-)Mutter statt. Diese verfügt als weiße Akademikerin mit einer Promotion in Biochemie über eine höhere soziale Position. Damit verfolgt Suwanna Irlet die Strategie, über ihre (Adoptiv-)Mutter ihrer Perspektive Geltung zu verleihen („als es um den Übertritt gegangen ist musste ich meine Mutter mitnehmen die Frau Doktor“). Das Gespräch habe mit wenigen positiven Einschätzungen der Lehrpersonen zu Najla begonnen, danach folgte jedoch, besonders von Seiten der männlichen Lehrperson, ein Schwall an negativen und abwertenden Bewertungen und Kommentaren, die auf Defizite in verschiedenen Fächern verwiesen. Der Lehrer habe so seine Empfehlung für das tiefere Niveau der Sekundarstufe I begründet:

5 Der Übertritt findet von der sechsten in die siebte Klasse statt.

„Najla du gibst dir Mühe aber du kannst es nicht, das sind die Worte gewesen, und wir haben beide fast zu weinen angefangen, er hat sie heruntergedrückt, du kannst das einfach nicht, du bist wahrscheinlich eine super gute Sek B⁶ Schülerin, in die Sek A kommst du nicht, du kannst das Deutsch nicht bei den Sätzliaufgaben hast du Probleme‘ und dann bin ich explodiert und dann habe ich gesagt ‚ja und wie lange poche ich darauf dass sie Förderstunden bekommt, sie hat noch immer keine Förderstunden, wie lange poche ich auf das, das könne ja gar nicht sein, jetzt ist/ das ist/ ja das habe ich so als erstes gesagt“

Die Interaktionsmodalität – sie hebt im Nachfrageteil hervor, dass der Lehrer sehr laut und bestimmend gesprochen habe – und die Art der Argumentation, durch Aufzählung von Defiziten den Ausschluss einer höheren Empfehlung zu begründen, führen zu weiteren Abwertungserfahrungen bei Mutter und Tochter, was als krisenhaft erlebt wird. Zusätzliches Verletzungspotenzial deutet sich, nebst der professionellen Machterhebung, in einer geschlechtlichen Degradierung durch den Lehrer an. Der Argumentation setzt Suwanna Irlet entgegen, dass die Lehrpersonen es, auf mehrfache Anregung ihrerseits, unterlassen haben, etwas dagegen zu unternehmen. Zusätzlich deutet die (Adoptiv-)Mutter in ihrer Einschätzung von Najlas Leistungen Zweifel an der professionellen Kompetenz des Lehrers an. Sie machen auf Versäumnisse und mögliche professionelle Fehler aufmerksam, was als ‚Angriff‘ interpretiert wird. Infolge kommt es zur Machtbehauptung der männlichen Lehrperson, der als Verfahrenswalter (Schütze 1978a) über die Inhalte der Verhandlung entscheiden und damit auf seiner Position mit Nachdruck beharren kann („und er hat dann nochmals massiver ausgeholt von wegen ‚nein also du kommst in eine Sek B‘ und ja da gäbe es keine Chance“). Dabei verweigert er die Auseinandersetzung mit und Stellungnahme zu den Vorwürfen von Suwanna Irlet und ihrer (Adoptiv-)Mutter, welche entsprechend der konditionellen Relevanz (vgl. Kallmeyer/Schütze 1976) in der Interaktion verhandelt werden müssten. Die Bemühung der weiblichen Lehrperson zum Abschluss des Gesprächs mit der Frage, was die Mutter anstelle der Lehrperson unternommen hätte, eine „Renormalisierung“ (Kallmeyer 1979, S. 90) einzuleiten, erfährt Suwanna Irlet als weitere Provokation. Denn sie hat ihre Einschätzung bereits verdeutlicht und darauf keine Antwort, Eingeständnis oder Entschuldigung erhalten, sodass sie den Lehrpersonen offen die (Mit-)Schuld an der Situation gibt („und sie und sie haben das verbaut verbaut und hätte man Najla vorher in eine Förderung geschickt dann hätte man vieles aufholen können“). Die Interaktion mit den Lehrpersonen wird das letzte Halbjahr auf schriftliche Form und ein Minimum reduziert. Aufgrund weiterer

6 Sek B steht für den niedrig qualifizierenden Bildungsgang der Sekundarstufe I mit ‚grundlegenden Kompetenzen‘ und Sek A für den höher qualifizierenden Bildungsgang mit ‚anspruchsvolleren Kompetenzen‘.

Ungleichbehandlung und Erniedrigung der Tochter durch die männliche Lehrperson, entschließt sich Suwanna Irlet, ihre Tochter vermehrt ‚krankheitsbedingt‘ vom Unterricht zu entschuldigen, um sie vor Zugriffen zu schützen.

Bei Suwanna Irlet wird intersektionale Diskriminierung⁷, wahrgenommen als eine Person of Color, als alleinerziehende und junge Mutter sowie in Form von Klassismus im Verhältnis zu den Schulakteur*innen, wirksam. Ihre Strategie, über ihre weiße, promovierte (Adoptiv-)Mutter Handlungsmacht zu generieren, stößt auf die Abwehr der Lehrpersonen. Die demonstrative Verweigerung der Lehrpersonen, ein Versäumnis zu verhandeln, liest sich vor der Erfahrung rassistischer (intersektionaler) Diskriminierung und der Problematik, diese zu thematisieren, als weitere Machterhebung, welcher sie nur noch mit Rückzug und dem ‚Abbruch‘ der Interaktion begegnen kann.

4.2 Filippa Sommer

Zum Interviewzeitpunkt ist Filippa Sommer 29 und ihre Tochter Youna zwölf Jahre alt. Youna besucht die sechste Klasse. In ihrer Stegreiferzählung fokussiert Filippa Sommer auf eine konfliktreiche Episode, die sich ereignet, als ihre Tochter in der zweiten Klasse war. Diese Episode dominiert ihre Darstellung und nimmt die Form einer Beschwerdegeschichte an. Erst im Nachfrageteil ergeben sich durch immanente Nachfragen detailliertere Einblicke in ihre Lebenssituation und weitere zentrale Erfahrungen mit der Schule ihrer Tochter, welche auf ihre Verletzbarkeit hinweisen und deshalb möglicherweise in der Stegreiferzählung ausgespart wurden.

A) Stigmatisierbarkeit und Aufschichtung von Verlaufskurvenpotenzial

Filippa Sommer, eine weiße Schweizerin, wird während ihrer Gymnasialzeit schwanger und zieht ihre Tochter Youna getrennt vom Vater, welcher ein Besuchsrecht hat, auf. Während dieser Zeit macht sie die Matura (Abitur) und beginnt das Studium der Psychologie. Als sehr junge Mutter erfährt sie in der Öffentlichkeit, aber auch im privaten Umfeld, dass ihr die Fähigkeit, für ihr Kind zu sorgen und es zu erziehen, abgesprochen wird („wenn du so früh ein Kind bekommst, gehen alle davon aus, dass du mit einem Haushalt überforderst bist, dass es bei dir zuhause dreckig ist und dass du dein Kind schlecht erziehst, oder dass du es am besten gar nicht erziehst, weil du das nicht kannst“). Zusätzlich hängen damit auch Zuschreibungen zusammen, wie von staatlicher Sozialhilfe abhängig und ungebildet zu sein. Filippa Sommer ist durch die junge Mutterschaft und als

⁷ Intersektionalität beschreibt die Verschränkung sozialer Kategorien in ihrer diskriminierenden Wirksamkeit (vgl. Marten/Walgenbach 2017).

Alleinerziehende stigmatisierbar. Bei ihr beginnt sich Verlaufskurvenpotenzial, welches im Kontext des Interaktionskonflikts wirksam wird, im außerschulischen Rahmen aufzuschichten.

Im Zeitraum um die Einschulung kommt es zwischen den Eltern zu einem Sorgerechtsstreit, in welchen die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde⁸ involviert ist. Filippa Sommer macht in diesem Zusammenhang die Erfahrung, dass die Behörden auf Schulkolleg*innen zugehen, um Auskünfte einzuholen (vgl. zu Schule als „Informationsbörse“ Cicourel/Kitsuse 1974/2012, S. 139). Für die erste Verhandlung verfasst die Schulsozialarbeiterin, ohne Wissen der Mutter, einen Bericht. Darin hält die Sozialarbeiterin aufgrund der Erzählung von Youna, immer nach dem Besuch beim Vater von der Mutter gebadet, geschrubbt und eingecremt zu werden, fest, dass Filippa Sommer eine starke Ablehnung ihm gegenüber hegt und deutet damit eine Zwangsstörung an. Dieses Theorie-Versatzstück findet Eingang in die Akte, wobei die Mutter erst in der Urteilsbegründung davon erfährt. In zweiter Instanz kann Filippa Sommer, wie sie zum Ausdruck bringt, den Vorhalt nur unter großem Aufwand und dem Verweis auf eine Hauterkrankung der Tochter entkräften. Zwar gelingt es ihr, ihre Perspektive geltend zu machen, dennoch ergibt sich durch die psychologisierende Einschätzung der Sozialarbeiterin eine bedrohliche Situation, welche konkrete und drastische Auswirkungen auf die Regelung des Besuchs- und Sorgerechts hätte haben können.

Filippa Sommer macht die Erfahrung, sich einbringen und ihre Position (argumentativ) behaupten zu können. Sie verfügt über kommunikative Ressourcen, Verfahrenswissen sowie kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983), was ihr im Kontext institutionell-organisatorischer Interaktionen Sicherheit verleiht. Aufgrund des Sorgerechtsstreits mit dem Vater und der involvierten Behörde wird sich Filippa Sommer jedoch ihrer großen Verletzbarkeit bewusst. Sie realisiert, in welcher fragiler Situation sie und ihre Tochter sich befinden und welche Folgen professionelles Handeln für sie haben kann.

B) Ausgestaltung einer problematischen und bedrohlichen Situation

Filippa Sommer ist wahrscheinlich zur Grundschulzeit ihrer Tochter mit dem Studium, dem Sorgerechtsstreit und der Aufrechterhaltung des Familienalltags stark beschäftigt. Gleichzeitig erbringt ihre Tochter gute Leistungen, sodass bezüglich der Schullaufbahn keine Probleme auftreten. Vor diesem Hintergrund erreicht sie der Anruf eines Sozialamtsleiters in der zweiten Klasse ihrer Tochter völlig unvorbereitet. Dieser wirft ihr vor, ihre Fürsorgepflicht zu vernachlässigen.

8 Die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB) ist in Gefährdungssituationen verantwortlich für den Schutz von Personen, die aufgrund von psychischen oder physischen Einschränkungen, aber auch aufgrund ihrer Minderjährigkeit, rechtlich nicht eigenständig über ihre Situation bestimmen können.

„und hat mich dann angefangen zusammenzuschleifen, ja was mir eigentlich einfällt, mein Kind mit dem Schlafanzug in die Schule zu schicken, ob ich überhaupt auf mein Kind schaue, das gehe so gar nicht, dass das Ganze noch ein Nachspiel haben werde“

Die Interaktionsmodalität und das Handlungsschema weisen, Filippa Sommers Darstellung folgend, stark den Charakter einer Macht- und Drohgebärde ihr gegenüber auf. Aus Sicht der Mutter geht es nicht darum, den Vorfall mit ihr zu verhandeln, sondern sie zurechtzuweisen. Die Anklage trifft sie in ihrem ‚Intimkern‘, denn ihr wird unterstellt, ihr Kind zu vernachlässigen und ihm damit zu schaden („deine Kernkompetenz wird quasi (.) in den Dreck gezogen oder massiv angezweifelt, [...] der Vorwurf, dass du dein Kind vernachlässigst bis misshandelst, das ist eigentlich ein sehr schwerer Vorwurf, es klingt immer so lustig, weil es einfach heißt, es geht um einen Schlafanzug“). Neben der inhaltlichen Anklage entfaltet die Art der Hervorbringung zusätzliches Diskreditierungspotenzial und kommt einer Statusdegradierung gleich.⁹ Im Verhältnis zwischen ihr, einer alleinerziehenden jungen Mutter, und dem (männlichen) Sozialamtsleiter deutet sich zudem eine geschlechtliche Machterhebung und damit Verletzungspotenzial an. Dem Anruf geht voraus, dass die Lehrerin ihrer Tochter am selben Tag beim Sozialamt eine Gefährdungsmeldung gemacht hat. Die Lehrerin geht davon aus, dass Filippa Sommer dort gemeldet ist, ohne sie vorher oder direkt danach zu informieren. Ausgangspunkt war die Bekleidung des Mädchens, welche die Lehrerin als Schlafanzug einschätzte. Es wird in der Erzählung Filippa Sommers ansatzweise deutlich, dass die Lehrerin ihre Fürsorgeleistungen über längere Zeit unter dem Verdacht der Vernachlässigung kritisch beobachtet und als problematisch angesehen hat, vor allem die äußere Erscheinung des Mädchens dient ihr als Anhaltspunkt für ihre Einschätzung.¹⁰

Das Handeln der Klassenlehrerin ‚hinter ihrem Rücken‘ stellt die Vertrauensgrundlage in Frage und trägt Züge eines Verrats. Die Bewertung unterlassener Fürsorge beinhaltet für Eltern grundlegend großes Verletzungspotenzial, was durch die Weitergabe der Bearbeitung an eine Behörde zusätzlich verschärft wird. Filippa Sommer erfährt, dass sich die Schulsituation, anders als von ihr angenommen, als problematisch erweist und erkennt aufgrund ihrer Verletzbarkeit durch den nicht abgeschlossenen Sorgerechtsstreit in der Problematisierung sowie der Informationsweitergabe eine bedrohliche Situation.

9 Nach dem Vorfall beschwerte sie sich beim Vorgesetzten des Sozialamtsleiters über dessen Vorgehensweise, worauf sich dieser bei ihr entschuldigen musste.

10 Möglicherweise kursierten Informationen über den Sorgerechtsstreit und weitere Wissensbestände zu Filippa Sommer unter den Professionellen, was den Verdacht ‚schlechter‘ Mutterschaft oder der Vernachlässigung schürte.

C) Bearbeitung der Problematik

Um die Situationsklärung bemüht, ruft sie, so schildert sie es, gleich nach dem Telefongespräch in der Schule an, worauf die Lehrerin ihr Vorgehen bestätigt, sie aber an die Schulleitung verweist. Filippa Sommer meldet sich dort und vereinbart gleich für den Spätnachmittag einen Termin. Beim Gespräch in der Schule sind die Schulleiterin, die Lehrerin und Filippa Sommer anwesend. Nach der Eröffnung durch die Schulleiterin als Verfahrenswalterin sei sie aufgefordert worden, ihr Anliegen vorzubringen. Darauf thematisiert sie die Art der Kommunikation resp. kritisiert das Unterlassen der direkten Kontaktaufnahme. Diesbezüglich haben die Schulkolleginnen versucht zu belegen, dass sie am nächsten Tag im Kontaktheft¹¹ darüber informiert hätten, es nur ungünstig verlaufen sei, dass sie bereits vor der schriftlichen Mitteilung telefonisch kontaktiert wurde. Sie sprechen sich von Filippa Sommers Vorwurf frei. Zudem gelingt es ihr nicht, Verständnis für ihre Kritik zu finden. Vielmehr haben die Schulkolleginnen auf der Richtigkeit ihrer Vorgehensweise beharrt, sodass eine Einigung ausbleibt („und sie sind nicht von dem Standpunkt wegzubringen gewesen, dass das das einzige richtige Vorgehen ist“). Die Verhandlung des Schlafanzug-Vorwurfs wird von der Schulleiterin hingegen zugunsten der Mutter entschieden, welche die Kleidung fotografisch festgehalten hatte. Folglich verliert die Lehrerin das Hauptargument für ihr Vorgehen und legitimiert dieses nachträglich mit weiteren Vorwürfen gegen die Mutter. Sie bemängelt die ungenügende Rücksicht auf die Körperpflege von Haaren und Gesicht sowie den Kleidungsstil, welcher den Ausschluss durch Mitschüler*innen fördern würde.

Während die Schulleiterin, so beschreibt es Filippa Sommer, ihr mehrere Zugeständnisse einräumt, wiederholt und verallgemeinert die Lehrerin die Vorwürfe weiter, sodass die Mutter immer stärker provoziert wird. Ihrer Ansicht nach scheint die Lehrerin nicht bereit, die Fehlerhaftigkeit ihres voreiligen Handelns einzuräumen, sondern der Mutter Schuld anlasten zu wollen. Doch für Filippa Sommer handelt es sich nicht um einen ärgerlichen Zwischenfall, sondern um eine Bedrohung ‚existenzieller Art‘, welche nicht mehr oder nur bedingt rückgängig gemacht werden kann. Eine dem Amt gemeldete Gefährdung wird dort zu ‚Aktenwirklichkeit‘, was im Kontext des Sorgerechtsstreits und der Informationsbeschaffung konkrete Auswirkungen auf den Verhandlungsverlauf nehmen und im schlimmsten Fall zum Entzug des Sorgerechts führen könnte. Die Bemühung der Lehrerin ihr mangelnde Fürsorge nachzuweisen, lässt Filippa Sommer davon abkommen, sich als ‚rational Handelnde‘ zu stilisieren und führt zur Gegenanschuldigung und Diskreditierung des alternativen Kleidungsstils der Lehrerin, welcher von Normvorstellungen ‚professionellen‘ Schulkolleg*innen-auftretens sichtbar abweicht.

11 Das Kontaktheft dient dem schriftlichen Austausch zwischen Eltern und Lehrpersonen, welches vom Kind als ‚Bote‘ hin- und hergereicht wird.

„und dann ist sie wieder zurückgekommen auf die Haare und dann habe ich halt sie angegriffen und gesagt, dass ihre Haare auch extrem ungepflegt seien und dass es unprofessionell aussehe, wenn man so im Berufsleben herumläuft, und auch dass sie barfuß sei und so auch das sei für mich störend als Mutter und eben ich tue auch keine Meldung machen irgendwo“

Die Lehrerin sei deswegen beleidigt gewesen, möglicherweise wird ihr erst im Kontext des Vergleichs bewusst, dass sie diesbezüglich diskreditierbar ist. Schlussendlich kommt es in der Verhandlung zur Eskalation und von Seiten Filippa Sommers zur Androhung juristischen Vorgehens gegen die Lehrerin, falls sich diese, ohne vorher zu informieren, erneut bei einer Behörde meldet. Sie legitimiert ein solches Vorgehen mit dem Verfahrensfehler der Lehrerin, welche die falsche Behörde, bei welcher die Mutter nicht gemeldet ist, informierte und damit gegen das Amtsgeheimnis (was sie gesetzlich untermauert) verstoßen habe. Kurze Zeit nach dem Gespräch, an welchem es zu keiner Verständigung gekommen ist, wird Filippa Sommer schriftlich darüber informiert, die restlichen eineinhalb Jahre der Schulzeit ihrer Tochter bei der Lehrerin, nicht mehr direkt mit ihr zu kommunizieren, sondern dass jeder Kontakt, Informationen usw. über die Schulleitung laufen wird. Begründet wird diese Kontaktverweigerung unter anderem damit, dass die Lehrperson vor ihr geschützt werden müsse.

Die Schulkteurinnen halten sich somit vor, die Problematik Filippa Sommer anzulasten. Zwar wird ihr bezüglich der Bekleidung Recht zugesprochen resp. wird der Vorwurf entkräftet, die Vorgehensweise hingegen wird demonstrativ verteidigt. Ihr wird von den Schulkteurinnen sogar gegenteilig ihre Gegenwehr als Bedrohung ausgelegt. Wenngleich Filippa Sommers Drohung als letzter (verzweifelter) Versuch angesehen werden kann, gegen die Bedrohung durch das Handeln der Schulkteurinnen vorzugehen, welche sich aus der demonstrativen Verweigerung, sich für den Verfahrensfehler zu entschuldigen und/oder Kooperationsbereitschaft zu signalisieren, ergibt. Mit ihrem Wissen um behördliche Verfahren und ihrer Handlungskompetenz im Gespräch kann sie Handlungsmacht demonstrieren, womit die bedrohliche Situation entschärft werden kann. Sie und ihre Tochter haben dafür jedoch die Kosten zu tragen.

Bei Filippa Sommer, einer weißen (angehenden) Akademikerin und hinterfragt als Schweizerin wahrgenommenen Person, wirkt intersektionale Diskriminierung durch ihre sehr junge Mutterschaft und als (überwiegend) Alleinerziehende, was quasi selbstverständlich mit dem Stigma der Sozialhilfempfängerin in Verbindung gebracht wird. Die demonstrative Verweigerung der Schulkteurinnen den Verfahrensfehler und die zugrundeliegende institutionelle Diskriminierung zu verhandeln, führt bei Filippa Sommer zur Machtbehauptung, welcher jedoch mit der Machtgeste einer Interaktionsverweigerung begegnet wird.

5. Fazit

Interaktionssituationen sind soziologisch gesehen Orte, an denen gesellschaftliche Ordnung hergestellt wird. Menschen werden in diese hineinsozialisiert und entwickeln Handlungs- und Erleidenssinn (vgl. Schütze 1987, S. 161). Eltern werden im Schulverlauf ihres Kindes in Interaktionen von Schulakteur*innen direkt oder indirekt mit Zuschreibungen konfrontiert. Die darin zum Ausdruck kommenden me-Bilder (vgl. Mead 1968/2000) weichen in vorliegenden Fällen von ihren eigenen ab und führen vor dem Hintergrund ihrer Stigmatisierbarkeit und dem Verlaufskurvenpotenzial zur Bedrohung des Selbst. Beide Mütter sind auf verschiedene Weise von intersektionaler Diskriminierung betroffen: Während für Suwanna Irlet die Sichtbarkeit ihres Stigmas (vgl. Goffman 1975) in Bezug auf ihre Verletzbarkeit von Bedeutung ist, wird sich Filippa Sommer im behördlichen Umgang dessen bewusst. Ihre Versuche, professionelle Versäumnisse und/oder Fehler und die damit angezeigte institutionelle Diskriminierung mit Schulakteur*innen zu verhandeln, scheitert an deren demonstrativer Verweigerung. Die Kritik professionellen Handelns erweist sich besonders für Nicht-Professionelle als schwierig. Es stellt sich grundlegend die Frage, wer definieren kann, was ein Fehler ist: Gerade im Lehrer*innenberuf, der sich durch die Schwierigkeit, eindeutige Prognosen zu stellen wie auch Kontingenz auszeichnet, erhalten Schulakteur*innen die Möglichkeit, Umstände oder andere Akteur*innen für Fehler oder Versäumnisse verantwortlich zu machen, indem sie auf die Angemessenheit ihres Vorgehens verweisen (vgl. Hughes 1964, S. 96 f.). Um ihrer Perspektive Geltung zu verleihen, verfolgen die Mütter die Handlungsstrategie, sich über die Demonstration von Ressourcen von diskriminierenden Zuschreibungen abzugrenzen: bspw. bemüht sich Suwanna Irlet über ihre weiße, akademische (Adoptiv-)Mutter Einfluss auf die Verhandlung zu nehmen, während Filippa Sommer dies über die Darstellung von Handlungskompetenz und -ressourcen realisiert. In ihrem Handeln bringen sie damit zugleich die Problematik ‚diskriminierenden professionellen Handelns‘ als Thema hervor, was umgekehrt Diskreditierungspotenzial für die Schulakteur*innen birgt und für diese zu einer bedrohlichen Situation werden kann. Darüber generieren die Mütter (in begrenztem Maß) Handlungsmacht, die von den Professionellen konsequent abgewehrt wird (und werden kann). Bei den Eltern führt dabei die Erfahrung, dass ihnen oder ihrem Kind die Schuld angelastet wird, angesichts von Professionellen, die auf ihrer Position beharren, zu massiver Gegenwehr in Form offener Schuldzuweisung oder Diskreditierung und Androhung rechtlicher Schritte.

Demonstrative Verweigerung soll hier aus Elternsicht als Erfahrungsgestalt der Zurück- und Schuldzuweisung verstanden werden. Für sie kommt zum Ausdruck, dass sich Schulakteur*innen ihnen gegenüber nicht zu einer Verschleierung der Verweigerung verpflichtet fühlen. Vielmehr manifestiert sich

darin das Wirksamwerden ihrer Stigmatisierbarkeit und das spezifische ungleiche Herrschaftsverhältnis innerhalb der bereits asymmetrischen institutionell-organisatorischen Machtstrukturen. Zudem spiegeln die offen benannten Gründe für die Verweigerung die Macht der Deutungen von Schullehrer*innen: Weder wollen (und müssen) sie die Perspektive der Eltern übernehmen, noch mögliche Versäumnisse oder Verfahrensfehler eingestehen. Damit zeigt sich in den elterlichen Erzählungen eine pädagogische Praktik, in welcher sich Schullehrer*innen als Verfahrenswalter*innen verstehen und qua ihrer Machtposition über Aktivitätserwartungen in Interaktionen hinwegsetzen können. Eine unkooperative Verhaltensweise birgt für sie wenig Gefahr. Gerade in Interaktionen, in denen ihnen stigmatisierte oder stigmatisierbare Eltern gegenüberreten, können sie sich der „Selbstverständlichkeit der Macht“ (Schütze 1978a, S. 92) sicher(-er) sein.

Die Stigmatisierbarkeit (vgl. Goffman 1975) spielt folglich in der Verhandlung problematischer Situationen zwischen Schullehrer*innen und Eltern eine bedeutende Rolle. Eltern verfügen über unterschiedliche Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten, sich einzubringen (vgl. Lareau/Cox 2011) und die Schule über institutionell-organisatorische Strukturen und Praktiken der Ein- und Ausschließung (vgl. Gomolla/Radtke 2009). Demonstrative Verweigerung als eine solche Praktik unterstreicht die schulische Deutungshoheit, welche es möglich macht, sich auch auf berechnete Kritik von Eltern nicht einzulassen.

Zudem können solche unproduktiven Interaktionsverläufe insbesondere für das Kind problematische Konsequenzen zeigen, bspw., wenn Eltern keine andere Möglichkeit sehen, als ihr Kind vermehrt krank zu melden, um es vor negativen Erfahrungen in der Schule zu bewahren. Dadurch kann es zu Fehlstunden und möglicherweise der Desintegration in der Klasse sowie zur Zurückweisung durch Lehrpersonen kommen. Das Wissen um einen Konflikt zwischen der Lehrperson und den Eltern kann für das Kind ebenfalls zur Belastung werden und zu einem Loyalitätskonflikt führen. Nicht zuletzt werden sie dadurch selbst stigmatisiert, ggf. in ihrem Lernverhalten gestört und an Bildung gehindert.

Literatur

- Andresen, Sabine (2012): Die „gute Familie“. Zur Herstellung von Familienbildern. In: Aubry, Carla/ Geiss, Michael/Magyar-Haas, Veronika/Miller, Damian (Hrsg.): Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik. Weinheim: Juventa, S. 66–79.
- Andresen, Sabine/Fegter, Susanne/Iranee, Nora/Bütow, Elena (2016): Doing Urban Family. Städtischer Raum und elterliche Perspektive auf Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 01, S. 34–47.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Kayser, Laura B. (2017): Unequal Parents' Perspectives on Education. An Empirical Investigation of the Symbolic Power of Political Models of Good Parenthood in Germany. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.): Parents in the Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. Journal of Family Research, Special Issue 11 (2016/2017). Opladen: Budrich, S. 99–118.

- Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.) (2017): Parents in the Spotlight. Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. *Journal of Family Research, Special Issue 11* (2016/2017). Opladen: Budrich.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Band 1. Reinbek b. H.: Rowohlt, S. 80–146.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen, S. 183–198.
- Cicourel, Aaron V./Kitsuse, John I. (1968/2012): Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137–149.
- Faas, Stefan/Landhäußer, Sandra (2015): Zur Neuthematisierung von Familie als Erziehungs- und Bildungsort. Konsequenzen und Herausforderungen für Eltern- und Familienbildung. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): *Neue Aufmerksamkeit für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. neue praxis Sonderheft 12*. Lahnstein: neue praxis Verlag, S. 48–59.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goffman, Erving (1975): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hughes, Everett C. (1964): *Men and Their Work*. Glencoe: The Free Press.
- Kallmeyer, Werner (1979): Kritische Momente. Zur Konversationsanalyse von Interaktionsstörungen. In: Frier, Wolfgang/Labrousse, Gerd (Hrsg.): *Grundfragen der Textwissenschaft*. Amsterdam: Rodopi N. V., S. 59–109.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik 1*, S. 1–28.
- Lareau, Annette/Cox, Amanda (2011): Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In: Carlson, Marcia J./England, Paula (Hrsg.): *Social Class and Changing Families in an Unequal America*. Stanford: Stanford University Press, S. 134–164.
- Marten, Eike/Walgenbach, Katharina (2017): Intersektionale Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer, S. 157–171.
- Mead, George H. (1968/2000): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (13. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oelkers, Nina (2018): Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozialinvestiver Perspektive. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 103–119.
- Ott, Marion/Roch, Anna (2018): Elternverantwortung als Lerngegenstand? Zur disparten Produktivität praktischer Bezugnahmen auf das ‚Wohl(ergehen) des Kindes‘. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 167–185.
- Schütz, Alfred (1971): *Gesammelte Aufsätze. Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütze, Fritz (1978a): Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: Hassemer, Winfried/Hoffmann-Riem, Wolfgang/Weiss, Manfred (Hrsg.): *Interaktion vor Gericht. Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie*, Band 2. Baden-Baden: Nomos, S. 19–100.
- Schütze, Fritz (1978b): Zur Konstitution sprachlicher Bedeutungen in Interaktionszusammenhängen. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung*. Königstein: Scriptor, S. 98–113.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis 13*, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1987): „Situation“. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Sociolinguistik*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 157–164.
- Schütze, Fritz (2015): Biographische Beratung/Biographische Arbeit. In: Rätz, Regina/Völter, Bettina (Hrsg.): *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Opladen: Budrich, S. 33–35.

- Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich.
- Ulrich, Heiner (2015): Eltern beim Übergang in reformpädagogische Schulkulturen. Bildungsorientierung der Eltern und Selbstverständnis der Professionellen an reformpädagogischen Schulen. In: Böhme, Jeanette/ Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer, S. 263–284.
- Ziegenhain, Ute/Derksen, Bärbel/Dreisörner, Ruth (2004): Frühe Förderung von Resilienz bei jungen Müttern und ihren Säuglingen. In: Kindheit und Entwicklung 13, H. 4, S. 226–234.

„Ich seh’s so, dass wir erst ankommen hier“: Die Bedeutung von Bildungsinstitutionen in transnationalen Familienbiographien

Anna Schnitzer

Familien durchlaufen, bearbeiten und gestalten im Kontext eines Migrationsprojektes Transformationsprozesse auf familialer Ebene, die mit unterschiedlichen Herausforderungen und Möglichkeiten verbunden sind.¹ Die Herausforderungen des ‚Ankommens‘ in einem neuen gesellschaftlichen Kontext hat Hannah Arendt in ihrem 1943 erstmals auf Englisch erschienenen Essay „We refugees“ eindrücklich benannt (Arendt 2016)² und sie sind auch heute noch von großer Aktualität: Neue Abläufe, neue Sprachen müssen angeeignet werden, weil die meisten der vertrauten Routinen nicht mehr funktionieren. Durch den migrationsbedingten Wechsel des Lebensumfeldes werden Familien in ihren habitualisierten Handlungsabläufen irritiert und müssen ihre Routinen im Zuge des ‚Ankommens‘ neu ausrichten (vgl. auch Gilliéron/Yıldız 2018). Zugleich geht die Reduktion auf den Status des ‚Flüchtlings‘ mit einer fehlenden Anerkennung des „biographischen Gepäcks“ (Dirim/Wegner 2016, S. 13) und mit der Aberkennung politischer und sozialer Teilhabemöglichkeiten einher.

Im öffentlichen Diskurs, aber auch in verschiedenen Forschungszugängen werden Menschen mit Migrationsgeschichte als weitgehend homogenisierte Gruppe betrachtet (vgl. kritisch Knappik/Mecheril 2018). Im vorliegenden Beitrag hingegen stehen sehr verschiedene transnationale Familienbiographien gerade in ihrer Unterschiedlichkeit im Zentrum des Interesses. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Bedeutung, die Bildungsinstitutionen in den erzählten Familienbiographien im Kontext der Herausforderungen im Zuge des ‚Ankommens‘ in einem neuen Lebenskontext einnehmen. Gerade vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse und der Rolle von Bildungsinstitutionen im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheiten (vgl. Dausien/Rothe/Schwendowius 2016; Faroutan/İkiz 2016; Riegel/Stauber 2018) lässt sie sich weiter differenzieren: Welche alltäglichen Herausforderungen lassen sich für Familien in Hinblick auf Bildungsinstitutionen im ‚Ankunftskontext‘ rekonstruieren? Wie gehen die Familien mit

1 Ich danke Rebecca Mörge und Anna Roch sowie den beiden Herausgeber*innen Lalitha Chamakalayil und Oxana Ivanova-Chessex ganz herzlich für die wertvollen Hinweise zu Vorversionen dieses Textes.

2 Die Abhandlung wurde erst 1986 ins Deutsche übersetzt. Heute ist sie ergänzt mit einem rahmenden Essay von Thomas Meyer bei Reclam zugänglich.

diesen Herausforderungen um? Und inwiefern sind diese Herausforderungen Ausdruck migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse?

Um diese Fragen zu beantworten wird zunächst eine theoretische Verortung vorgenommen (1). In einem zweiten Teil wird das Forschungsprojekt, aus dem dieser Text hervorgeht, vorgestellt und die Forschung in ihrem Kontext verortet (2). Im Hauptteil wird anhand von Auszügen aus Beobachtungsprotokollen und Gesprächstranskripten aufgezeigt, welche Bedeutungen Bildungsinstitutionen in transnationalen Familienbiographien einnehmen können (3). Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit, das die empirischen Analysen im Sinne der oben formulierten Fragen bündelt (4).

1. Rahmung: Transnationale Bildungsverläufe, Bildungsinstitutionen, soziale Ungleichheit

Die Situation des ‚Ankommens‘ geht mit einem Ringen um soziale Positionierungen³ im von Machtverhältnissen geprägten gesellschaftlichen Raum und zugleich im Falle von Fluchtmigration mit einem von Unsicherheit geprägten „Wartezustand“⁴ und mit einer starken Beschränkung von Rechten einher. In der Schweiz erhalten Geflüchtete häufig lediglich eine vorläufige Aufenthaltsbewilligung, die wie die „Duldung“ in der BRD mit eingeschränkten Möglichkeiten des Zugangs zum Arbeitsmarkt und anderen staatsbürgerschaftlich garantierten Rechten einhergeht.⁵ Dieser Zugang zum Arbeitsmarkt ist u. a. über die hegemoniale Sprache und den entsprechenden Zertifikatserwerb in Bildungsinstitutionen beschränkt. Im Kontext transnationaler Bildungs- und Migrationswege (vgl. Gogolin/Pries 2004; Hornberg 2014) werden also neben Schulen, zu denen Kinder und Jugendliche im Laufe des Asylverfahrens im Rahmen der Schulpflicht Zugang haben, auch für Erwachsene schulische Bildungsinstitutionen in besonderer Weise relevant, um durch Spracherwerb Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt zu erhalten. Innerhalb dieser Institutionen sind in der Migrationsgesellschaft Mechanismen institutioneller Diskriminierung wirksam (vgl. Gomolla 2015), die Menschen

3 Soziale Positionierungen verstehe ich im Anschluss an Lucius-Hoene und Deppermann als „die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 168). Akteur*innen nehmen damit „eine bestimmte Position im sozialen Raum für sich in Anspruch“, positionieren sich also selbst, weisen über Adressierungen der Interaktionspartner*innen aber auch diesen eine soziale Position zu und werden wiederum von diesen im Rahmen von Fremdpositionierungen in bestimmter Weise adressiert (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 168 f.; Schnitzer 2018).

4 Diese Warteposition arbeiten Lewek und Naber (2017) in ihrer Bedeutung für Kinder sehr anschaulich heraus.

5 Zu den Aufenthaltskategorien in der Schweiz: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/aufenthalt.html> (Abruf am 16.02.2021).

mit Migrationsgeschichte in unterschiedlicher Weise benachteiligen (vgl. Terhart et al. 2018). Diese Benachteiligungen beschränken sich nicht auf sprachbezogene Dimensionen, sondern es werden auch weitere Differenzlinien wie Klasse, Ethnizität und Geschlecht in Hinblick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem relevant. Familien mit transnationalen Bildungsverläufen machen dabei, wie mit Hannah Arendt eingeführt, Erfahrungen der fehlenden Anerkennung, der Aberkennung von Zugehörigkeit und der Verunmöglichung gesellschaftlicher Teilhabe.

Hinsichtlich der In-Verhältnis-Setzung von Ungleichheit und Bildung lässt sich mit İnci Dirim und Anke Wegner (2016, S. 11) festhalten, dass „sowohl die Idee gleicher Chancen zur Bildung als auch die Idee gleicher Chancen durch Bildung [...] zu kurz [greifen]“. Fragen von Bildungsungleichheit lassen sich demnach nicht mit dem Konzept der Chancengleichheit bearbeiten, das Bourdieu und Passeron (1971) bereits zu Beginn der 1970er Jahre als Illusion bezeichnet haben. Die Autorinnen schlagen hingegen im Anschluss an Stojanov (2011) das Konzept der Bildungsgerechtigkeit vor, anhand dessen sich in der Forschung Fragen nach der Ermöglichung von Bildungserfolg durch die Institution Schule, nach der Anerkennung des je spezifische[n] biographische[n] Gepäck[s]“ der Familien innerhalb von Bildungsinstitutionen sowie nach Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe von Familien mit transnationalen Bildungslaufbahnen gestellt werden können (vgl. Dirim/Wegner 2016, S. 13). Indem solche Fragen im Rahmen rekonstruktiver Forschung in den Blick genommen werden, können – wie auch Claudia Machold (2017, S. 157) betont – Mikroprozesse der Entstehung sozialer Ungleichheit beleuchtet werden.

2. Projektkonzeption: Transnationale Familienbiographien und Erinnerungspraktiken

Im Zentrum des laufenden Projektes, das diesem Beitrag zugrunde liegt, steht die Erforschung familiärer Aushandlungsprozesse in Familien mit Flucht- bzw. Migrationsgeschichte als *family practices* im Sinne Morgans (2011) und die Bedeutung von Erinnerungspraktiken für Prozesse des *doing family* (vgl. Jurczyk 2014).⁶ Die Fragestellung des Artikels steht also nicht im Zentrum des Projektes, aber die vorliegenden Daten können sehr gut daraufhin befragt werden, welche Bildungsinstitutionen in welchen Familien in welcher Weise relevant gesetzt werden und in welcher Weise dabei Fragen von Zugehörigkeiten und Teilhabe bzw. deren Verunmöglichung bedeutsam werden.

Methodisch verfolgt das Projekt eine Kombination aus biographischen und ethnographischen Zugängen. Es werden familiäre Praktiken des Erzählens und

6 Vgl. ausführlicher Schnitzer 2020.

Erinnerns teilnehmend beobachtet (vgl. Breidenstein et al. 2013). Zudem werden in Familiengesprächen, bei denen generationenübergreifend Familienmitglieder anwesend sind, Familienbiographien erhoben (vgl. Hildenbrand 1998). Eine Familienbiographie wird dabei verstanden als „kollektive Konstruktionsleistung mehrerer Familienmitglieder auf der Basis von Erzählungen der gemeinsam erlebten Vergangenheit“ (Schnitzer 2020, S. 3) – somit bilden erzählte Familiengeschichten die Basis einer Familienbiographie. Methodologisch nimmt das Projekt eine rekonstruktive Perspektive ein, die situative Logiken ebenso in den Blick nimmt wie die biographische Bearbeitung situativer Erfahrungen, und die Erkenntnisse der beiden Zugänge füreinander fruchtbar macht (vgl. Dausien/Kelle 2005; Schnitzer 2018). Insgesamt wurden sechs Familien zum Teil über einen Zeitraum von etwa zwei Jahren mehrfach besucht und in Familiengesprächen befragt. So wurde gemeinsam gegessen, gespielt oder es wurden Familienalben gemeinsam angesehen. Vorliegende Materialien sind Beobachtungsprotokolle und Gesprächstranskripte.

3. Ergebnisse: Die Bedeutung von Bildungsinstitutionen in Familien mit transnationalen Bildungsverläufen

In diesem Beitrag fokussiere ich in den erhobenen Materialien die Perspektive der Eltern. Dabei werden drei Bedeutungsdimensionen von Bildungsinstitutionen in unterschiedlichen Kontexten herausgearbeitet, die sich in den Erzählungen im Familiengespräch und in den sozialen Logiken der beobachteten Situationen für die in der jeweiligen Familienbiographie relevanten Bildungsinstitutionen rekonstruieren lassen: Eltern als ermöglichende Planer*innen, die die Bildungsbiographie ihrer Kinder transnational gestalten, Eltern als interne Unterstützer*innen ihrer Kinder sowie Eltern als scheiternde ‚Ankommende‘. Die Dimensionen werden anhand drei exemplarischer Familien dargestellt, sind aber keinesfalls als trennscharfe Typen zu betrachten.

Die drei Familien, auf die ich mich in diesem Beitrag beziehe, befinden sich alle in einer Phase, in der Fragen des ‚Ankommens‘, der Anerkennung und der sozialen Positionierungen in einem als machtvoll erlebten gesellschaftlichen Raum von großer Bedeutung sind. Sie sind alle drei zu Beginn der Erhebung seit ca. vier Jahren in der Schweiz. Allerdings unterscheiden sie sich stark aufgrund ihrer unterschiedlichen rechtlichen Aufenthaltsstatus, die sehr verschiedene Ausgangslagen und damit einhergehende Positionierungsmöglichkeiten bedingen. Die erste Familie, *Familie Chavez*⁷, ist aus Peru in die Schweiz gekommen. Die Eltern sind beide etwa fünfzig Jahre alt und haben vier gemeinsame Kinder. Die jüngste Tochter ist 9, der Sohn 11, die älteren Töchter sind 17 und 20 Jahre alt.

7 Alle Namen sind pseudonymisiert.

Die Mutter Cina hat die Schweizer Staatsbürgerschaft: sie ist mit ihrer Mutter als Kind aus dem damaligen Jugoslawien, in dem wiederum ihr Vater aufgewachsen ist, in die Schweiz gekommen, wo ihre Mutter vor der Heirat gelebt hat. Der Vater Celeste ist in Südamerika aufgewachsen, wo sich die beiden während eines Auslandsaufenthaltes von Cina auch kennengelernt haben. Sie kamen dann vor über zwanzig Jahren für einige Zeit gemeinsam in die Schweiz, wo sie heirateten und wo auch das erste Kind geboren wird. Als das erste Kind knapp ein Jahr alt ist, wandert die Familie nach Südamerika aus, wo die anderen Kinder zur Welt kommen und die Familie sechzehn Jahre lang lebt. In Peru war der Vater künstlerisch tätig, die Mutter unterrichtete in einer Schweizer Schule in der nächstgelegenen Großstadt, in der auch die größeren Kinder in die Schule gingen. Als der Schulbesuch und auch der Arbeitstag der Mutter durch die weite Fahrt in die Stadt und die zunehmenden Aktivitäten der größer werdenden Kinder immer komplizierter wird, beschließt die Familie gemeinsam, in die Schweiz überzusiedeln. In der Schweiz haben sie durch die Staatsbürgerschaft der Mutter und auch der Kinder keine rechtlichen Schwierigkeiten, ihren Aufenthalt zu legitimieren und Cina hat direkt Zugang zum Arbeitsmarkt.

Die Eltern der zweiten Familie, *Familie Bari*, sind Mitte dreißig, das Kind ist zu Beginn der Erhebung vier Jahre alt. Sie leben zunächst in Syrien und migrieren dann, als die Lage dort schwieriger wird, in die Türkei, wo bereits Verwandte des Vaters wohnen. Der Vater kann in seinem Beruf als Arzt arbeiten und die Mutter schließt erste Arbeiten als Filmschaffende ab. Dort wird das Kind der Familie geboren. Aufgrund einer lebensbedrohlichen Erkrankung des Kindes, die in der Türkei nicht erfolgsversprechend behandelt werden kann, ‚entscheidet‘ sich die Familie, für die Behandlung des Kindes mit einem Visum in die Schweiz zu kommen, wo sie einen Asylantrag stellt. Dort kann das Kind geheilt werden, die Eltern allerdings kämpfen sehr mit der bereits eingangs benannten asylbedingten Warteposition. Sie haben im Gegensatz zur Familie Ahmad, die gleich vorgestellt wird, einen anerkannten „Flüchtlingsstatus“, der den Weg in den Arbeitsmarkt erleichtert und einen dauerhaften Aufenthalt in der Schweiz möglich macht. Beide machen zunächst Sprachkurse, aber das Zurechtfinden in der neuen Sprache fällt vor allem der Mutter schwer. Im Laufe der zwei Jahre seit Beginn der Feldphase stabilisiert sich die Situation der Familie. Das Kind geht inzwischen in den obligatorischen Kindergarten, die Mutter hat ein Stipendium einer Kunsthochschule erhalten und der Vater kann nach längerer Zeit im „Praktikum“ in- zwischen in seinem Beruf als Arzt arbeiten.

Die Eltern der *Familie Ahmad* sind 55 und 60 Jahre alt. Sie sind mit ihren fünf Kindern, vier Söhnen und einer Tochter zwischen 14 und 36 Jahren, aus Syrien in die Schweiz gekommen. Sie leben vor der Migration in die Schweiz in einer großen Stadt in Syrien, wo die Mutter nach fünfjähriger Tätigkeit als Lehrerin die Hausarbeit und die Kinderbetreuung übernimmt, während der Vater als Elektriker tätig ist und für das Familieneinkommen sorgt. Der älteste

Sohn hat ein Studium im Bauingenieurwesen absolviert und ist in dem Bereich auch zunächst angestellt tätig, bevor er sich dann zusätzlich zu seiner Anstellung gemeinsam mit seinem nächstjüngeren Bruder mit einem kleinen Geschäft für Elektronikreparaturen selbstständig macht. Sie verlassen Syrien als „Kontingentflüchtlinge“ – wie sie selbst einführen, aufgrund einer immer prekärer werdenden Sicherheitslage und können mit dem Flugzeug in die Schweiz einreisen. Bis auf einen Sohn haben alle Familienmitglieder nur einen jeweils auf 12 Monate befristeten unsicheren Aufenthaltsstatus, aufgrund dessen geringe Chancen einer Aufnahme in den regulären Arbeitsmarkt bestehen, und der mit einem reduzierten Unterstützungssatz zum Lebensunterhalt einhergeht.

3.1 Eltern als ermöglichende Planer*innen

Die Eltern der Familie Chavez, die mit ihren vier Kindern aus Peru in die Schweiz gekommen sind, erscheinen als ermöglichende Planer*innen. Bildungsinstitutionen und der Zugang zu Schulbildung werden als Recht und als Selbstverständlichkeit deutlich, die im Familiengespräch kaum thematisiert werden. Im Umgang mit Bildungsinstitutionen wird gerade die Mutter zur aktiven Gestalterin, die für ihre Kinder Wege ebnet und Möglichkeiten schafft. Gegen Ende des Familiengesprächs frage ich nach dem Zustandekommen des Entschlusses der Familie, in die Schweiz zu kommen:⁸

- F: Sag mal. Und wie, wie, wie ist es dann zu der Entscheidung gekommen, (2) in die Schweiz zu kommen, von, von Peru aus?
- M: A::lso, wir sind ja. Ähm:: Wir haben in [kleine Stadt] gewohnt, dann musst du über zwei Pässe nach [große Stadt]. [...] //F: Ok.// Einfach äh::, es ist ein langer Weg.
- V: Und fünfunddreißig Kilometer.
- M: Fünfunddreißig Kilometer in die Schule, wo ich gearbeitet habe, und wo die Kinder Carlotta und Carla in die Schule gegangen sind. Und=ähm, (2) die Strecke wird immer länger wegem dem Verkehr. Man muss immer früher gehen. U::nd der Tag wird immer länger, je grösser die Kinder werden, weil sie noch andere Aktivitäten haben, [...]. Man ist praktisch den ganzen Tag, unterWEGS. Und=ähm, (3) [...] wir hatten IMMER so die Idee, dass wenn die, (3) die großen, wenn sie mal aus der Schule sind, (2) dass sie mal vielleicht hierher ziehen. Dass sie auch das andere, also auch die Schweiz, (2) sehen. Und dieses Leben hier kennenlernen. (Familiengespräch, Familie Chavez)

Als der Alltag beschwerlicher wird, zieht die Familie einen Entschluss in Betracht, den sie eigentlich für die spätere Zukunft vorgesehen hatte: die Zeit, wenn die Kinder ihre Schullaufbahn beendet haben. Das Kennenlernen des „Anderen“, des

8 F=Forscherin; M=Mutter; V=Vater.

Lebens in der Schweiz, erscheint als Familienprojekt, das auch von den Kindern selbst als eigenes Projekt benannt wird (vgl. Gilliéron/Yıldız 2018). Allerdings legen die Kinder (in der Lesart der Mutter) den Fokus nicht auf das Kennenlernen des „Anderen“, sondern auf die Nähe zur Familie der Mutter.

M: Also als ich schwanger wurde mit den zwei Kleinen, (3) äh:: als die klein waren, da hab ich schon gedacht, in die Schweiz kommen jetzt, das wäre noch gut. Aber ich hatte da noch keine Kraft, also es war dann, (3) als Laura drei war, da haben wir einen Familienrat gemacht, (2) Carlotta und Carla, die hatten sich die ganze Zeit, wo sie so elf zwölf dreizehn vierzehn waren, haben sie sich gewünscht, ja:: vielleicht mehr so neun zehn elf zwölf, (3) da hieß es immer. Ha was machen wir hier, die ganze Familie ist in der Schweiz, warum leben wir in Peru. Und=äh. Aber als wir dann gehen wollten, waren sie über diesem Alter drüber, und dann war schon, oh. Was machen wir in der Schweiz, alle meine Freunde sind hier. Aber TROTZDEM haben wir als Familie zusammen entschieden, wir möchten gehen, wir haben so richtig Zettelchen geschrieben, und was ist pro und was ist contra, und dann haben wir entschieden, wir gehen, und wir gehen in zwei Jahren. //F: Ok, und habt das geplant. Mhm.// Genau. (Familiengespräch, Familie Chavez)

Die Entscheidung, gemeinsam in die Schweiz zu kommen, wird in der Schilderung der Mutter gemeinsam getroffen und von allen mitgetragen. Ökonomische Beweggründe wie der Aspekt der sozialen Absicherung und die besseren Verdienstmöglichkeiten werden nicht erwähnt, im Gegenteil: Die Familie nimmt in ihrer Erzählung im Vergleich zu ihren Lebensstandards in Peru eher ökonomische Einschränkungen, Statusverlust und für den Vater auch berufliche Einschränkungen in Kauf,⁹ um den Kindern das Aufwachsen im „anderen“ Land und damit einhergehend erleichterte Zugänge zu institutioneller Schulbildung zu ermöglichen (vgl. Putjata 2019). Trotz der vorausschauenden Planung, die vor allem in den Redeanteilen der Mutter deutlich wird, ist die Familie beim Ankommen mit Schwierigkeiten konfrontiert. Der Vater kann sich nicht gut an das Leben in der Schweiz gewöhnen. Die Kinder haben in der Erzählung der Mutter zunächst keine Schwierigkeiten mit dem Ankommen in der Schweiz. Nach einer ersten Reise zurück nach Südamerika, die die Mutter mit den jüngeren Kindern, von einem Freund finanziert, antritt, hat der Sohn – zu diesem Zeitpunkt zehn Jahre alt – allerdings große Mühe, sich wieder in der Schweiz einzufinden:

9 Sie lebten in Peru in einer ländlichen Gegend in einem großen Haus mit Garten, vielen Tieren und Pool. Bei der Hausarbeit und der Kinderbetreuung wurden sie von einer Angestellten unterstützt, die auch mit bei ihnen lebte. Das Haus haben die Eltern selbst entworfen und mithilfe weiterer Arbeiter*innen errichtet. In der Schweiz leben sie in einer räumlich begrenzten Stadtwohnung und die Mutter sorgt als Alleinverdienerin für den Unterhalt der Familie.

M: Also noch zu deiner Frage, die Zukunft und so. Ähm:: ICH, ich seh's so, dass wir erst ankommen hier. Also die KINDER, die sind alle schon angekommen, (4) äh:: Ja, Max hatte noch mal ziemlich Mühe nach der Reise. (3) Es war alles aufgefrischt, er hat es dort sehr genossen, und idealisiert, er wollte eigentlich zurück, und er hätte eigentlich auch, er hatte Schwierigkeiten in der Schule, (3) und am liebsten hät er sich extra schlecht benommen dass er dann nach Peru kann ((@3@)) ja. Äh:: die beiden Älteren hatten, also eben, Carlotta hat einen Beruf und hat das Berufsleben, und sie ((zeigt auf Carla)) hat ihre Lehre vor sich. (Familiengespräch, Familie Chavez)

Die Mutter und die Kinder sind fest in ihren jeweiligen Bildungsinstitutionen eingebunden – die Mutter arbeitet als Lehrerin und wird im nächsten Semester noch ein Aufbaustudium beginnen, die jüngeren Kinder gehen in die Regelschule, die Zweitälteste schließt gerade die Schule ab, um dann eine Ausbildung zu beginnen und die älteste Tochter ist bereits finanziell unabhängig, wohnt in einer eigenen Wohnung und arbeitet in ihrem Beruf. Anders als die älteren Töchter der Familie, für die ein gelungener Übergang in den Beruf skizziert wird, fällt dem Sohn die Umstellung auf das Leben in der Schweiz – erst „nach der Reise“, wie die Mutter betont – schwer. Die Schwierigkeiten in der Schule konnten aber, laut der Erzählung der Mutter, über verschiedene gemeinsame Gespräche mit der Lehrperson bearbeitet werden. Der Vater allerdings ist gerade aufgrund der fehlenden beruflichen Perspektive in der Schweiz so unzufrieden, dass die Familie offen die Möglichkeit bespricht, dass der Vater alleine zurück nach Peru geht. Hier zeigt sich die Lage des Vaters als dem einzigen in der Familie, der keine Schweizer Staatsangehörigkeit besitzt und auch das Schweizerdeutsche als hegemoniale Alltagssprache nur mit Schwierigkeiten beherrscht, in deutlichem Kontrast zu der der anderen Familienmitglieder.

Die Dimension der ermöglichenden Planung lässt sich demnach vor allem für die Haltung der Mutter Cina gegenüber Bildungsinstitutionen zeigen. Sie beschränkt sich nicht auf die Planung des Bildungsweges der Kinder in der – aus Perspektive der Eltern – bestmöglichen Weise, sondern lässt sich auch in anderen Aspekten des Familienlebens aufzeigen. Auch für sich selbst treffen die Eltern Entscheidungen, die den familialen Alltag als transnationales Projekt ermöglichen – einem Projekt, welches nie als abgeschlossen zu betrachten sind, sondern in gemeinsamen Aushandlungsprozessen immer wieder neu verhandelt wird. Dabei erscheint die Familie als Einheit, die nicht auf lokale Gemeinschaft beschränkt ist, sondern die Optionen des transnationalen Raumes für sich gestaltet.

3.2 Eltern als interne Unterstützer*innen

Im Falle der Familie Bari stellt sich die Ausgangslage der Eltern, die im Rahmen ihres Asylverfahrens lange für einen anerkannten Aufenthaltsstatus kämpfen

mussten, anders dar. Dennoch nehmen die Eltern die Rolle von internen Unterstützer*innen ihres Kindes ein, wenngleich sich nicht die Gestaltungsmacht und die Selbstverständlichkeit im Umgang mit Bildungsinstitutionen zeigen lässt, die im Fall der Familie Chavez deutlich wird.

Baya und ich sitzen etwa acht Monate nach unserem ersten Treffen und sieben Monate nach dem aufgezeichneten Familiengespräch wieder gemeinsam in einem kleinen Café, das Baya vorgeschlagen hat.¹⁰ Wie beim letzten Mal sprechen wir Englisch miteinander.

Ich frage, wie es ihr geht. Wie sich ihr Kind im Kindergarten eingefunden hat. Sie lächelt und antwortet: „He is doing very very well“. Billal kommt gut im Kindergarten an und sie betont: „Everyone does his best, and that’s the most important thing“. Es ist alles neu und ungewohnt, aber er hat guten Kontakt zu den anderen Kindern, er ist fröhlich und lustig. Und sie fügt hinzu, dass das Gute an der Kindergartenklasse ist, dass da Kinder aus ganz unterschiedlichen Familien sind: sie nennt verschiedene Nationalitäten. Er ist also nicht der einzige, der in der Familie noch weitere Sprachen spricht, betont sie. (Protokoll drittes Treffen, Baya Bari)

Das Kind bewältigt den Übergang in das Schulsystem, zu dem der obligatorische Kindergarten in der Schweiz gehört, ohne Schwierigkeiten. Allerdings nicht, weil diese sich nicht stellen würden, sondern, so schildert sie es, aufgrund eines gemeinsamen Engagements der verschiedenen (institutionellen) Beteiligten. Zudem stellt die Mutter die Bedeutung des Kontextes heraus, der den Kindergarten als Ort des Lernens prägt: sie stellt diesen als Ort sprachlicher und nationaler Diversität dar, so dass ihrem Kind keine Sonderrolle zukommt.

Neun Monate später treffe ich die Mutter wieder und es steht für das Kind gerade der Übertritt vom obligatorischen Kindergarten in die Schule an. Erst im Laufe des Gesprächs und auf meine Nachfrage hin kommt Baya auf den Schuleintritt des Sohnes zu sprechen, der sich gerade mit Hindernissen gestaltet.

Als ich nach Billal frage, schaut mich Baya direkt an und erläutert, dass das gerade sehr schwierig sei. Die Schule hat entschieden, dass er noch ein Jahr im Kindergarten bleiben muss. Sie haben nachgefragt, weil er so aufgeweckt ist und sie nicht verstehen, wie es zu der Entscheidung kommt. Auf ihre Nachfragen wurde ihnen erklärt, dass er sozial noch nicht so weit wäre und sie resümiert mit aufgebrachtem Unterton: „Their goal is not education“. Sie hätten darauf verwiesen, dass er noch einiges im Kindergarten lernen müsse, bevor er in die Schule könnte. Billal ist wütend, fügt sie hinzu, weil er mit seinen Freunden in die Schule möchte und nicht versteht, wieso er das jetzt

10 Anders als in den anderen Familien habe ich zwar auch den Vater und den kleinen Sohn bei verschiedenen Anlässen getroffen, die Gespräche habe ich aber auf ihren Wunsch hin nur mit der Mutter Baya geführt.

nicht darf. Sie haben ihm erklärt, dass sie es auch nicht verstehen. Denn zuerst gab er ihnen die Schuld daran und war wütend auf sie als Eltern: „He was first against us. But we explained to him, that it wasn't our decision; that we tried to fight against it, but that we don't really understand how the system works.“ Sie haben ihm deutlich gemacht, dass sie sich da jetzt einfach fügen müssen und dass es nichts helfe, wütend zu sein: „Don't bother, we can't change it“. (Protokoll Abschiedstreffen, Baya Bari)

Die Eltern begegnen dem Unmut und der Wut des Kindes zunächst mit einer Erläuterung der Zusammenhänge, ihrer Rolle in der Entscheidungsfindung und machen ihr eigenes Unverständnis der institutionellen Logik deutlich. Sie verdeutlichen zudem, dass sie versucht haben, die für sie ebenfalls nicht nachvollziehbare Entscheidung abzuwenden. Die Eltern unterstützen das Kind, indem sie es beruhigen, machen dabei aber auch ihre eigene Position im Machtgefälle gegenüber den institutionellen Entscheidungsträger*innen deutlich. Die Eltern haben eine andere Sicht auf die ‚Schulreife‘ ihres Kindes, das sie als „very smart“ (Protokoll Abschiedstreffen, Baya Bari) beobachten, und können die institutionelle Entscheidung nicht nachvollziehen, sehen aber nach den entmächtigenden Erfahrungen im Zuge ihrer Nachfragen keine Möglichkeit mehr, die Entscheidung der Schule zu revidieren. Während die schulische Entscheidung auf das „noch zu *Lernende*“ im „sozialen Bereich“ fokussiert, richten die Eltern ihren Blick auf das, was das Kind schon *kann*. Diese Logik wird auch in der folgenden Gesprächspassage deutlich, in der die Mutter für mich die ‚kognitive Reife‘ ihres Kindes illustriert:

Baya fügt hinzu, dass er sehr gerne und viel zeichne und male und zudem gerade absichtlich Cartoons, die er ab und zu ansehen darf, auf Englisch anschau. Auf ihre Frage hin, ob sie die Sprache auf Deutsch umstellen soll, bestand er auf der englischen Version. Er merke, dass ihm das Englische gerade ein bisschen verloren gehe, weil Deutsch in der Familie und im Kindergarten wichtiger wird. Und da übt er, erläutert sie mir. (Protokoll Abschiedstreffen, Baya Bari)

Die Schilderung des Sprachlernhandelns des Kindes in seiner Ausrichtung auf das Stärken der ‚schwachen‘ Sprache lässt ihn für einen fünf- bzw. knapp sechsjährigen als ausgesprochen strategisch geschickt erscheinen. Zugleich präsentiert sich die Mutter mit dieser Erzählung als erfolgreiche Initiatorin einer ‚gelingenden‘ bilingualen Erziehung. Sie positioniert sich so gegenüber der Interviewerin als im transnationalen Raum ‚kompetente‘ Mutter, die aber zugleich den machtvollen Kategorisierungen der Institution ausgeliefert ist.

Während die Unterstützung des Kindes und die Stabilisierung innerhalb der Familie funktioniert, können die Eltern das ihnen verfügbare biographische Kapital (vgl. Delcroix 2021, S. 80) gegenüber der Institution kaum wirksam einsetzen, obwohl sie, anders als im Falle der Familie Ahmad, die im folgenden

Kapitel im Zentrum steht, mit Englisch eine hegemoniale Sprache beherrschen, die in der Schweizer Großstadt, in der sie leben, überall zur Verständigung genutzt werden kann. Inwiefern im Entscheidungsprozess diskriminierende Ausgrenzungsmechanismen greifen, lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht rekonstruieren. Deutlich wird aber, dass die Eltern auch in ihrer eigentlich in Hinblick auf die Ungleichheitsdimensionen *class* und *education* privilegierten Position Machtlosigkeit gegenüber einer Bildungsinstitution erfahren, die für das Leben ihres Kindes und den Alltag ihrer Familie weitreichende Entscheidungen treffen kann, ohne diese für die Eltern (und das Kind) plausibilisieren zu müssen. Dies ist ein Phänomen, was sich nicht nur für Familien mit Migrations- und Fluchtgeschichte zeigen lässt, sondern auch für Familien in prekären Lebenslagen unabhängig von Migrationsprozessen (vgl. Brauchli 2021).

3.3 Eltern als scheiternde ‚Ankommende‘

Insbesondere im Asylkontext werden außer der obligatorischen Schule, die die Kinder der Familien besuchen, noch weitere Bildungsinstitutionen relevant: Sprachschulen, in denen die Eltern Zertifikate erwerben können bzw. müssen, die den Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglichen sollen und damit auch den Aufenthaltsstatus stabilisieren können (vgl. Schweizerische Eidgenossenschaft 2009). So auch in der Familie Ahmad, in der u. a. der Vater Sprachkurse besucht. Dabei gehen für ihn mit dem institutionellen Spracherwerb Erfahrungen von fehlender Wertschätzung und Anerkennung einher.

Die Schwierigkeit des Sprachenlernens wird im Familiengespräch immer wieder thematisiert. Dabei lässt sich für den Besuch der Sprachkurse sowie die den Stufen des Europäischen Referenzrahmens (GER) entsprechenden Zertifikate, die neben dem Asylrecht den Zugang zu Bildungsinstitutionen, aber auch zum Arbeitsmarkt regeln, eher eine verunmöglichende, als eine ermöglichende Dimension rekonstruieren. Im Familiengespräch ist es häufig nicht der Vater selbst, der spricht, sondern entweder der Sohn, oder die Mutter, die für ihn das Wort ergreifen:¹¹

- S: Mein Vater- mein Vater geht in die Schule jetzt.
F: Ja. Ach, ist- es hat wieder angefangen?
V: Ja. @1@
S: Ein- eine Deutschkurs.
F: Ja.
V: Deutschkurs, ja. Drei Tag. //F: Ja.// Eine Woche. //F: Okay.// ((Name einer Sprachschule)).
Schule ((Name einer Sprachschule)).

11 S=Sohn; F=Forscherin; V=Vater; M=Mutter; @1@=Lachen (1 Sekunde).

[...]

S: Auf welchem Niveau bist du? ((zu V))¹²

V: Äh, A2. //M: A2.// //S: A2 jetzt.// A2. //F: Ja.// Ich bin in der Schule, ich bin ((Name Stadtteil)).
//F: Mhm.// A2, fertig. //F: Ja, okay.// ((unverständlich)) verstehe. Ich musste wiederholen, also-
//M: Repetieren.// Repetieren. (Erstes Gespräch, Familie Ahmad)

Statt wie vor der Migration für den Unterhalt der Familie sorgen zu können, besteht der Vater die dazu notwendige Bedingung des Sprachkurses nicht und bleibt mit der dadurch notwendigen Wiederholung in der Position des Schülers verhaftet. Zuerst der Sohn – „Mein Vater geht in die Schule jetzt“ – und dann der Vater selbst – „Ich bin in der Schule“ – bringt diesen in die Position, die im generationalen Rollenverständnis eher seinen jüngeren Kindern vorbehalten war. Die Prekarität der Situation liegt aber nicht in der Position als Lernender, sondern in der des scheiternden Lernenden, dem dadurch Positionen verwehrt bleiben, die Anerkennung und einen Zuwachs an Möglichkeiten, wie etwa die Sicherung der Existenz der Familie, mit sich bringen.

Als ermöglichendes Moment im Sinne des Sprachenlernens erscheint hingegen der außerunterrichtliche Kontakt mit Sprecher*innen der zu erlernenden Sprache, der allerdings im Falle des Vaters aus Sicht der Familie durch die fehlende Arbeitsmöglichkeit verunmöglicht wird:

M Für mein Mann ein bisschen schwierig, weil er hat kein Kontakt mit anderen. //F: Ja.// Deshalb- nur in der Schule.

F: Man muss- man muss sprechen, gell. //M: Ja.// Man muss- man muss es üben.

M: °Er hat keinen Kontakt. ° //F: Ja, ja.//¹³

V: Ja, Lehrerin, Lehrerin, arbeitet (.) viele. //F: Ja.// Hier, keine arbeitet. Keine arbeitet, keine Lehrerin, Deutsch. Nicht verstehen, Deutsch.

M: @Wir verstehen nichts.@ Was möchtest du sagen?

V: Auf der Arbeit, lerne ich viel mehr. //M: Ah!// Die Sprache. Jetzt gibt es keine Arbeit. Keine, keine arbeite.

M: In der Arbeit kann man () äh, besser verstehen. //F: Ja, ja.// Weil Ko- er hat Kontakt mit andere. //F: Ja.// Weil nur in der Schule nur zwei oder drei Stunde, //F: Mhm// sie machen nicht so viel. (Erstes Gespräch, Familie Ahmad)

Sprechgelegenheiten außerhalb des schulischen Rahmens, die auf persönlichen Kontakten beruhen, und die über die wenigen Unterrichtsstunden hinausgehen, erscheinen – von der Mutter eingeführt – als Möglichkeit, die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern. Diese aber in der ‚künstlichen‘ Umgebung eines zeitlich knapp bemessenen Kurses erlernen zu müssen, *bevor* etwa auf dem Arbeitsmarkt

12 Unterstrichene Passagen sind aus dem Arabischen übersetzt.

13 °Er hat keinen Kontakt. °=leise gesprochen.

Sprechgelegenheiten als Lerngelegenheiten genutzt werden können, erscheint aus Sicht der Familie als unpassend. Es werden also nicht die Notwendigkeit oder die damit verbundenen Chancen des Spracherwerbs zurückgewiesen, sondern die in der monolingualen nationalen Sprachordnung verankerte Art der Vermittlung als Voraussetzung zum Zugang zu „echten“ Lernanlässen.

Die einschneidenden Beschränkungen seiner Möglichkeiten, die für den Vater der Familie Ahmad mit der von potentiellen Arbeitgeber*innen formulierten Anforderung einhergehen, bestimmte Sprachzertifikate für den Zugang zum Arbeitsmarkt vorweisen zu können, zeigen sich insbesondere in folgender Gesprächssituation im Zuge des ersten Treffens mit der Familie:

Sie [die Mutter] sitzt mir zugewandt auf dem Sofa, ihr Mann stiller im Hintergrund. Ich bemühe mich immer wieder, auch ihn anzusprechen und er beteiligt sich dann auch am Gespräch. Dass sie in der Schweiz nicht arbeiten können, ist ein großes Problem für ihn. Er spricht mehrfach davon, dass er vierzig Jahre lang in Syrien gearbeitet hat und nun in der Schweiz ist es sehr kompliziert, er kann nach wie vor nicht arbeiten. Er erzählt mir, dass er Elektriker ist, jetzt sechzig Jahre alt und niemand hat Arbeit für ihn. Er wollte sogar putzen, aber überall wollen sie den Sprachtest. Den hat er nicht. [...] Wenn Aabids Vater spricht, gestikuliert er und ist sehr engagiert, wenn er zuhört, sieht er nachdenklich aus. [...] Wenn er nach einem Wort sucht, sagt er es manchmal auf Arabisch, und schaut seine Frau hilfeschend an, die dann mit ihm gemeinsam nach dem passenden Wort auf Deutsch sucht. So klappt die Verständigung eigentlich ganz gut. (Protokoll erstes Treffen, Familie Ahmad)

Der Vater muss einen verunmöglichten Zugang zu seinem gewohnten Beruf in Kauf nehmen und wäre bereit, auch Tätigkeiten wie etwa das oben erwähnte „Putzen“ anzunehmen, die nicht seiner beruflichen Qualifikation entsprechen und mit weitaus geringerem Prestige und geringerer finanzieller Entlohnung einhergehen. Doch auch diese bleiben ihm verwehrt.

Das Ankommen in der Schweiz kann von den im Familiengespräch mit der Familie Ahmad Anwesenden nur mit großen Hürden bewältigt werden. Eine zentrale Herausforderung stellen neben der fehlenden Anerkennung der in Syrien erworbenen formalen Abschlüsse die notwendigen sprachlichen Zertifikate für den Zugang zum Arbeitsmarkt dar. Sprachkurse, die besucht werden können, um sprachliche Kompetenzen in der nationalstaatlich verankerten Landessprache zu erwerben und die eigenen Möglichkeiten zu erweitern, erscheinen für die älteren Mitglieder dieser Familie eher als Beschränkung denn als Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten. Dabei ist insbesondere die Position im Generationengefüge bedeutsam. Während Bildungsinstitutionen in Bezug auf das jüngste, noch schulpflichtige Kind in der Familie überhaupt nicht thematisiert werden und davon ausgegangen werden kann, dass die Familie an dieser Stelle den Möglichkeiten der Bildungsteilhabe vertraut, gehen für die älteren Familienmitglieder wie den Vater

mit den Erfordernissen des sprachlichen Marktes (vgl. Bourdieu 1990) und – auch wenn sie hier nicht explizit erwähnt werden – mit den, mit dem vorläufigen Aufenthaltsstatus einhergehenden Zugangsbeschränkungen Erfahrungen des Scheiterns, der Machtlosigkeit, Enttäuschung und Frustration einher.

4. Fazit: Familienbiographien, Bildungsinstitutionen und soziale Ungleichheit

Zu Beginn dieses Beitrags wurde danach gefragt, welche Bedeutung Bildungsinstitutionen in erzählten Familienbiographien erhalten, welche alltäglichen Herausforderungen sich für Familien in Hinblick auf Bildungsinstitutionen im ‚Ankunftskontext‘ rekonstruieren lassen und inwiefern diese Ausdruck migrationsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse sind. Diese Ausgangsfragen lassen sich für die drei im vorliegenden Text näher betrachteten Familien in unterschiedlicher Weise beantworten. Bildungsinstitutionen erhalten jeweils sehr unterschiedliche Bedeutung, die zugleich mit den Lebensbedingungen der Familien in Zusammenhang gebracht werden kann. Im Fall der *Familie Chavez* erscheinen Bildungsinstitutionen als Selbstverständlichkeit, die eine Vielzahl an Möglichkeiten der Zugehörigkeit mit sich bringt. Die Familie konnte ihr Migrationsprojekt planen und dabei die Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen in der Schweiz für sich nutzbar machen. Die Familien Ahmad und Bari sind beide unter sehr viel prekäreren Bedingungen in die Schweiz gekommen, bedingt durch eine unmittelbare Gefahrensituation, in der die Verlagerung des Lebensmittelpunktes der Familie von der Entscheidungsmacht staatlicher Stellen abhängig war. Der Asylkontext, auf den diese in der Schweiz verwiesen sind, lässt sich als von viel stärkeren Restriktionen geprägt darstellen, als dies für das Migrationsprojekt der Familie Chavez der Fall ist. Die Aberkennung von Entscheidungsmacht setzt sich für die *Familie Bari* in der nicht nachvollziehbaren institutionellen Laufbahnentscheidung fort. Mit dieser gehen Erfahrungen von Machtlosigkeit, Nichtzugehörigkeit und fehlender Anerkennung sowie Erfordernisse interner Unterstützung und Ausbalancierung einher. Diese situativen Erfahrungen der Verunmöglichung von Teilhabe zeigen sich in der *Familie Ahmad* in noch prekärerer Weise: Das Bestehen der Zertifikatsprüfungen des Deutschkurses, das von potentiellen Arbeitgeber*innen verlangt wird, erscheint als Hindernis auf dem Weg zu einer Normalisierung der Lebensverhältnisse. Gerade für den Vater der Familie Ahmad verbinden sich mit dem Besuch von Bildungsinstitutionen, in diesem Fall speziell mit dem für den Zertifikatserwerb erforderlichen Deutschkurs, Erfahrungen des Scheiterns und der im generationalen Gefüge ansonsten jüngeren vorbehaltenen Position des (scheiternden) Lernenden sowie damit einhergehend der Verunmöglichung der Position des ‚Versorgenden‘.

Mit einem abschließenden Blick auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit lässt sich im Kontext dieser unterschiedlichen Möglichkeiten und Einschränkungen abschließend der Bezug zu den oben formulierten Fragen der Bildungsgerechtigkeit herstellen (vgl. Dirim/Wegner 2016, S. 13). Nicht nur Bildungsinstitutionen, auch Familie fungiert als Ort und Anlass von Bildungsprozessen. Diese Möglichkeiten sind entscheidend bedingt durch die Bildungsbiographien der Eltern, aber eben auch durch die strukturell bedingten Lebenssituationen, in denen die Familien sich jeweils befinden. So lässt sich die Ermöglichung von Bildungserfolg durch die Institution (Sprach-)Schule insbesondere in der letzten näher vorgestellten Familie nur bedingt nachzeichnen, die Anerkennung des „biographischen Gepäcks“ (Dirim/Wegner 2016, S. 13) scheint in den letzten beiden Familien auszubleiben. Im Fall der Familie Ahmad geht damit auch eine Verhinderung gesellschaftlicher Teilhabe einher, die der Familie weder über einen geregelten Aufenthaltsstatus noch über einen Zugang zum Arbeitsmarkt möglich wird. So ist das biographische Referenzsystem Familie als Ressource nicht immer mit den gleichen „biographischen Gestaltungschancen sowie selbstbestimmte[n] Partizipationschancen am gesellschaftlichen Leben“ verbunden (Brake/Büchner 2011, S. 144). Diese unterschiedlichen Gestaltungschancen werden in den beispielhaft angeführten Familien sehr deutlich, sie werden aber erst dann in ihrer Komplexität sichtbar, wenn nicht nur einzelne Akteur*innen, sondern Familien mit ihren Geschichten und ihren ganz eigenen Aushandlungsprozessen der Tradierung, Aktualisierung und Aneignung von Wissen und Lebensstrategien betrachtet werden (vgl. Chamakalayil/Riegel/Stauber 2018).

Literatur

- Arendt, Hannah (2016): *Wir Flüchtlinge. Mit einem Essay von Thomas Meyer*. 6. Auflage. Stuttgart: Reclam.
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2011): *Bildungsort Familie. Habitusgenese im Netzwerk familialer Beziehungen*. In: Lange, Andreas/Xyländer, Margret (Hrsg.): *Bildungswelt Familie: theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven*. Weinheim, Basel: Juventa. S. 142–166.
- Brauchli, Simone (2021): *Das Wohl der Kinder und die Selbstbestimmung der Eltern. Eine qualitative Untersuchung zur Sozialpädagogischen Familienbegleitung in der Schweiz*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2013): *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Chamakalayil, Lalitha/Riegel, Christine/Stauber, Barbara (2018): *Intergenerationale Bezüge und die Frage der Tradierung von Lebensstrategien – theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse*. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yıldız, Erol (Hrsg.): *LebensWegeStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Opladen u. a.: Barbara Budrich. S. 223–250.

- Dausien, Bettina/Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS. S. 189–212.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Einleitung. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt: Campus. S. 9–22.
- Delcroix, Catherine (2021): Licht und Schatten der Familie Nour. Wie manche der Prekarität trotzen. Biographische Rekonstruktionen. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Dirim, İnci/Wegner, Anke (2016): Einleitung: Bildungsgerechtigkeit – zur Konjunktur einer normativen Kategorie. In: Wegner, Anke/Dirim, İnci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen u. a.: Barbara Budrich. S. 11–26.
- Faroutan, Naika/İkiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz. S. 138–151.
- Gillieron, Gwendolyn/Yıldız, Safiye (2018): Lebensstrategien im Kontext von Bildung. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yıldız, Erol (Hrsg.): LebensWegeStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Opladen u. a.: Barbara Budrich. S. 185–202.
- Gogolin, Ingrid/Pries, Ludger (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, H. 1, S. 5–19.
- Gomolla, Mechthild (2015): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 193–219.
- Hildenbrand, Bruno (1998): Biographieanalysen im Kontext von Familiengeschichten: Die Perspektive einer Klinischen Soziologie. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 205–224.
- Hornberg, Sabine (2014): Transnational Educational Spaces. Border-Transcending Dimensions in Education. In: Vega, Leoncio (Hrsg.): Empires, Post-Coloniality and Interculturality. New Challenges for Comparative Education. Rotterdam: SensePublishers. S. 171–180.
- Jurczyk, Karin (2014): Doing Family – der Practical Turn der Familienwissenschaften. In: Steinbach, Anja/Hennig, Marina/Arránz Becker, Oliver (Hrsg.): Familie im Fokus der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 117–138.
- Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 159–177.
- Lewek, Miriam/Naber, Adam (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e. V.
- Machold, Claudia (2017): Datenbasierte Portraits als Instrumentarium einer ethnografischen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinen. Wiesbaden: Springer VS. S. 157–176.
- Morgan, David H. J. (2011): Rethinking Family Practices. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Putjata, Galina (2019): Language in Transnational Education Trajectories between the Soviet Union, Israel and Germany. Participatory Research with Children. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 19, H. 4, S. 390–404.
- Riegel, Christine/Stauber, Barbara (2018): Familien im Kontext von Migration – theoretische Überlegungen zu familialen Aushandlungsprozessen im Kontext gesellschaftlicher Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yıldız, Erol (Hrsg.): LebensWegeStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Opladen u. a.: Barbara Budrich. S. 36–51.
- Schnitzer, Anna (2018): Praktiken des Sprechens und das Sprechen über Praktiken. Erkenntnispotenziale einer ethnographisch-biographischen Perspektive für die Ungleichheitsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 19, H. 1+2, S. 163–180.

- Schnitzer, Anna (2020): Methodische und methodologische Grenzüberschreitungen in der Migrationsforschung – Die Erforschung familiärer Erinnerungspraktiken. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo). Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 1 (2). DOI: 10.26043/GISo.2020.2.5, letzter Zugriff am 12.06.2021.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2009): „Rahmencurriculum sprachliche Förderung. Entwickelt vom Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg/PH Freiburg“. www.bundespublikationen.admin.ch/cshop_mimes_bbl/00/0024817F68691EE1BBB683B02DE2F58A.pdf, letzter Zugriff am 12.06.2021.
- Stojanov, Krassimir (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs. Wiesbaden: VS.
- Terhart, Henrike/Putjata, Galina/Bak, Raphael/Schnitzer, Anna (2018): Bildungsangebote für neu zugewanderte Menschen zwischen Teilhabe und Ausschluss. In: Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 372–380.

Auf unwegsamem Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othering und Schule

Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex,
Bruno Leutwyler, Wiebke Scharathow

1. Einleitung

Im Kontext der Neuverhandlung öffentlicher und privater Bildungsverantwortung werden Eltern¹ zunehmend als wichtige Bildungsakteur*innen adressiert und responsabilisiert (vgl. Jergus 2018; Kollender 2020; Vincent 2017). Elterlicher Einsatz oder ‚familiale Herkunft‘ – und nicht die strukturellen Rahmenbedingungen an Schulen – werden diskursiv zu zentralen Erklärungen für den Bildungserfolg und -misserfolg von Kindern und Jugendlichen (vgl. kritisch Jergus/Krüger/Roch 2018, S. 6; Vincent/Maxwell 2016, S. 275). In diesem Zusammenhang werden in und von Schulen vielfältige Bemühungen unternommen, Eltern in das Bildungsgeschehen einzubeziehen. Schulische Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern variieren von der Hausaufgabenbetreuung über die Mitwirkung in Schulgremien bis hin zu außerinstitutionellen Elterninitiativen (vgl. Epstein 2016; Villiger/Schuler/Hostettler 2020). Dennoch zeigt sich in Studien wiederholt, dass Schulen nicht alle Eltern gleichermaßen gut erreichen können (vgl. Bischoff/Betz 2018; Gomolla 2011; Lareau/Cox 2011; Wiechers/Fürstenau 2014) und die elterlichen Möglichkeiten, den responsabilisierenden Anrufungen und Erwartungen nachzukommen, ungleich verteilt sind (vgl. Betz et al. 2017; Fegter et al. 2015, S. 4).

Am Ort Schule, der „von gesellschaftlichen Strukturen und Ordnungen konstitutiv vermittelt ist, diese aufgreift, bestätigt, verfestigt, aber auch kontinuierlich verschiebt“ (Steinbach/Shure/Mecheril 2020, S. 24), orientieren sich institutionelle Logiken und Handlungspraktiken an hegemonial wirksamen Normen (vgl. Butler 2014). In diesem Kontext fungieren Bilder einer bürgerlichen, ‚weißen‘, heterosexuell lebenden, gesunden und leistungsfähigen ‚Normalfamilie‘ (vgl. Fitz-Klausner/Schondelmayer/Riegel 2021) als eine Art „Gitter der

1 Unter ‚Eltern‘ und ‚Familien‘ werden hier und im Folgenden vielfältige Subjektpositionen und Praktiken verstanden (vgl. Jurczyk 2014; Morgan 2011), die im Kontext von und mit Bezug auf normative Vorstellungen von Elternschaft und Familialität hervorgebracht werden (vgl. Daly 2017; Finch 2007). Dabei werden mit Familien ganz allgemein Praktiken des „gegenseitig aufeinander bezogene[n] Miteinander[s]“ bezeichnet, „wobei mindestens eine Person der älteren Generation zu mindestens einer Person der jüngeren Generation in einer Elternfunktion steht“ (Oelkers 2012, S. 136).

Lesbarkeit“ (Butler 2009, S. 73), mit welchem elterliches (Nicht-)Handeln ge-
deutet und eingeordnet wird. Othering (vgl. Riegel 2016) ist ein Ergebnis der
positionierenden Wirkungen dieser Normen, bei welchem ‚problematische‘,
‚schwererreichbare‘, ‚desinteressierte‘ und ‚bildungsferne‘ Eltern in schein-
bar gewöhnlichen Unterscheidungen erst hervorgebracht werden (vgl. kritisch
Bauer et al. 2015; Chamakalayil/Ivanova-Chessex/Riegel/Scharathow 2021;
Gomolla 2011; Kollender 2020) oder Familien in ihren spezifischen Lebens-
situationen und mit ihren Diskriminierungserfahrungen de-thematisierend ver-
kannt werden (vgl. Andresen 2018; Nay 2018; Riegel 2017).

Familien sind aufgrund der sie positionierenden – rassialisierten, gegenderten, klassisierten, heteronormativen, ableistischen etc. – Anrufungen sowie der ihnen zugeschriebenen Abweichungen von hegemonial wirksamen Normen ‚guter Elternschaft‘ oder ‚eines angemessenen Erziehungshandelns‘ in unterschiedlichem Maße verletztlich (vgl. Butler 2005). Im Schulkontext steht das Handeln von als ‚anders‘ markierbaren Eltern häufig unter einer defizitorientierten Beobachtung (vgl. Betz et al. 2017; Westphal/Motzek-Öz/Otyakmaz 2017) und einem kontinuierlich regulierenden Optimierungsdruck (vgl. Bischoff-Pabst/Knoll 2020; Kuhn 2018). Institutionell vorgesehene Wege der Beteiligung gehen für viele Eltern mit Risiken ausgrenzender und abwertender Adressierungen (vgl. Dean 2020; Kollender 2020; Vincent et al. 2012) und/oder einem kaum zu bewältigenden Aufwand (vgl. Andresen 2017) einher. Andere von Eltern gewählte Wege erscheinen durch den Filter schulisch vorgesehener Beteiligung als illegitim oder weniger bedeutsam und können „als eine Störung eingespielter schulischer Routinen und als Aktivität [gelesen werden], die sich tendenziell eher gegen die Institution Schule richtet“ (Dean 2020, S. 307).

Welche Wege schlagen Eltern in den beschriebenen, von hegemonial wirksamen Normen und Machtverhältnissen vorstrukturierten Kontexten ein? Dies ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen. Dabei beziehen wir uns auf die Auswertung von 21 biographisch-narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983), die wir mit Müttern und Vätern geführt und fallrekonstruktiv analysiert haben (vgl. Rosenthal 1995; 2011). Biographie- (vgl. Dausien 1994) und subjektivierungstheoretische (vgl. Butler 2001) sowie intersektionale Perspektivierungen (vgl. Riegel 2016) fungierten dabei als analytische Referenzen. Die Daten wurden im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts mit dem Titel „Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse“ (Projektnummer: 175816) erhoben. Für diesen Beitrag werden Fälle exemplarisch nebeneinandergestellt, um einige der rekonstruierten Äußerungen elterlicher Handlungsfähigkeit im Schulkontext fallübergreifend nachzuzeichnen. Bevor dies geschieht, wird mit subjektivierungs- und biographietheoretischen Perspektivierungen erläutert, wie elterliche Handlungsfähigkeit verstanden wird und was dies für die Analyse von Narrationen bedeutet. Den anschließenden empirischen Darlegungen folgt ein Fazit.

2. Elterliche Handlungsfähigkeit im Kontext hegemonialer Normen und Machtverhältnisse – Eine subjektivierungs- und biographietheoretische Verortung

Unser Verständnis von Eltern und elterlicher Handlungsfähigkeit geht auf subjektivierungstheoretische Überlegungen von Butler (vgl. 2001; 2006) zurück. Demzufolge verstehen wir elterliches Handeln als von kontingenten Diskursen, hegemonialen Normen und gesellschaftlichen Machtstrukturen vorstrukturiert, jedoch nicht als von diesen determiniert. Hegemonial wirksame kapitalistische Klassenverhältnisse, heteronormative Geschlechterverhältnisse, asymmetrische Körperverhältnisse, rassialisierte Zugehörigkeitsverhältnisse, postkolonial geprägte epistemische Dominanzverhältnisse (vgl. Riegel 2016, S. 61 f.) stellen einen Referenzrahmen dar, in dem – über verändernde Anrufungen vermittelt – für spezifisch positionierte Eltern spezifische Subjektpositionen und Handlungsoptionen verfügbar gemacht werden. Normen „codieren“ die Funktionsweisen der Machtverhältnisse (Butler 2009, S. 28): Sie setzen „die gemeinsam geteilten Vorannahmen, von denen wir Orientierung erhalten und die unseren Handlungen die Richtung weisen“ (ebd., S. 327) und wirken positionierend, indem sie bestimmte Selbst- und Weltverhältnisse aufzwingen und kollektiv geteilte ‚Wahrheiten‘ herstellen (vgl. ebd., S. 327 f.). Normen – in unserem Fall insbesondere Familien- und Elternschaftsnormen sowie die Vorstellungen von einem ‚angemessenen‘ elterlichen Einsatz in Bildungsbelangen – strukturieren das Verhältnis zwischen Familien und Schule. Sie autorisieren das, was hegemonial gelten darf, machen ein spezifisches Denken, Sprechen oder Handeln naheliegend oder riskant. Normen „formen uns jedoch nur deswegen, weil wir in einer unmittelbaren und unfreiwilligen Beziehung zu ihrem Einfluss stehen“ (Butler 2014, S. 182) und erst durch ihr Wirken sozial lesbar und aner kennbar werden.

Butler folgend gehen wir zugleich davon aus, dass sich Eltern zu je spezifisch relevant werdenden Diskursen, Normen und Machtstrukturen verhalten. Das tun sie, indem sie auf Diskurse Bezug nehmen und dabei sowohl Reproduktionen als auch Fehlaneignungen, Neukontextualisierungen und Bedeutungsverschiebungen vornehmen, aber auch, indem sie sich zu den Anrufungen verhalten, die positionierend wirken (vgl. Butler 1997, S. 175); denn es gibt „im Prozess der erzwungenen Norm-Aneignung immer die Möglichkeit der Dis-Identifikation“ (Butler 2014, S. 186). Eltern können in erwünschte Positionen investieren oder sich (wiederholt) von einer Position distanzieren (vgl. Spies 2018, S. 543; Thon 2016, S. 192 f.). Dies geschieht über Sprech- und Handlungsoptionen, etwa parodistische, ironische, übertreibende oder neuformulierende Bezugnahmen, welche „die gesellschaftlichen und institutionellen Zwänge und Zumutungen subversiv brechen und einen ‚subjektiven Eigensinn‘ [...] entfalten, der sich den hegemonialen gesellschaftlichen und institutionellen Diskursen gegenüber eigensinnig und auch widerständig positionieren kann“ (Stehr 2015,

S. 125). Wir nehmen demzufolge eine prinzipielle Handlungsfähigkeit an, die sich in den von Machtverhältnissen strukturierten Handlungsspielräumen jeweils spezifisch entlang „des Bereiches des Sagbaren“ (Butler 2006, S. 189) oder des Machbaren manifestiert. Diese Perspektivierung ermöglicht uns einen Zugang zu Erfahrungen von Eltern, bei dem Elternpositionen als relational, prekär und verletzlich, jedoch nicht als durch die Verhältnisse bestimmt theoretisiert werden sowie gleichermaßen die Abhängigkeiten von Diskursen, hegemonialen Normen und gesellschaftlichen Machtstrukturen als auch die Handlungsfähigkeit der Akteur*innen und die Räume des für sie Machbaren in den Blick genommen werden können.

Unser Zugang zur so verstandenen Handlungsfähigkeit und dem schulbezogenen Handeln von Eltern sind ihre biographischen Narrationen, die wir als „die sich immer wieder fort- und umschreibende Geschichte eines gesellschaftlichen Individuums in Relation zu sozialen Kontexten ihrer Formation“ (Dausien 2011, S. 114) verstehen. In diesem Sinne verweisen die im Projekt erhobenen und den präsentierten Analysen zugrunde liegenden biographischen Erzählungen von Eltern auf „Subjekt-Kontext-Relationen“ (Dausien/Rothe/Schwendowius 2016, S. 30), also nicht nur auf das erzählende Subjekt, sondern auch auf Spuren diskursiv gerahmter Subjektivierungspraxen (vgl. Thon 2016, S. 190), die sowohl Reproduktion als auch (subversive) Dekonstruktion umfassen. Wir gehen entsprechend davon aus, dass in biographischen Konstruktionen nicht nur Erfahrungen verarbeitet werden, sondern auch im Sinne des Konzeptes der Biographizität eine soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird. Eine biographische Elternerzählung kann dann als eine narrative Konstruktion ihres elterlichen Selbst als sozial anerkanntes Subjekt (vgl. Gregor 2018, S. 91) und zugleich als ein Ort „des Aufrufens und Weiterleitens von Diskursen“ (Rose 2012, S. 118) verstanden werden.

3. Agieren in Räumen des Machbaren – Empirische Ergebnisse

Familien – Eltern und Kinder – erfahren vielfach Ausschlüsse im Bildungskontext. Oft ist es ihnen verstellt, nach den für Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft selbstverständlich zugänglichen ‚Spielregeln‘ einer meritokratisch-kapitalistischen Gesellschaft zu handeln, denn diese brechen sich im verschränkt wirksamen rassistischen, sexistischen und klassistischen Othering. Die interviewten Eltern sind gezwungen, sich zu vielfältigen Formen von Diskriminierung zu verhalten, um teilhaben zu können – und dies tun sie sehr unterschiedlich. Nachfolgend bündeln wir Befunde der erwähnten Studie im Hinblick auf Formen des elterlichen Handelns unter Bedingungen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen.

3.1 Durch Nutzung von Machtverhältnissen Bildung einfordern?

Frau Ratovo², in den 1970er Jahren als Kind einer weißen Schweizer Mutter und eines Schwarzen Vaters in einer Schweizer Großstadt aufgewachsen, erzählt: *„[A]lso es ist halt so du ziehst die Blicke auf dich; wir waren so die exotische Familie im in:: mehrheitlich weißen Quartier“*. Seit früher Kindheit macht Frau Ratovo rassistische und sexistische Othering-Erfahrungen im Alltag und in Bildungsinstitutionen – *„also ich war vom Kindergarten bis zur Uni immer die Andere“*. Trotzdem ist sie, auch dank des Einsatzes ihrer Mutter, erfolgreich im Bildungssystem und folgt ihren Fußstapfen – auch sie wird Lehrerin. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen äußert sie mit Blick auf ihre Kinder, die sie mit ihrem Partner hat, der aus einem westafrikanischen Land im Kontext von Flucht in die Schweiz migriert ist: *„[I]ch hab zwei schwarze Söhne. In einem doch recht weißen Umfeld; und das hat mich am Anfang sehr gestresst so, ich will nicht, dass die das so erleben, wie ich das erlebt hab. Also es ist mir schon sehr präsent, auch so das, einfach, die Schweizer Realität.“* Die gleiche Sorge hegt Frau Ratovo im Hinblick auf ihre als ‚Migrationsandere‘ markierten Schüler*innen.

Für Frau Ratovo ist die Erfahrung von Rassismus und Diskriminierung also Teil ihrer Lebensrealität: Sowohl in ihrer eigenen Biographie als auch als Bedrohung für ihre Söhne und Schüler*innen ihrer Schule. Sie engagiert sich gegen Rassismus – gesellschaftspolitisch als Teil einer aktivistischen Gruppe, professionell als Lehrerin und privat als Mutter. Bei einer Thematisierung und Problematisierung von rassialisierten Anrufungen kann sie auf Ressourcen des Status und des Auftretens zurückgreifen, die ihr als Lehrerin und als Schweizerin zur Verfügung stehen. Darüber hinaus hilft ihr das (unter Anderem) im aktivistischen, antirassistischen Kontext ausgebildete Wissen und Selbstbewusstsein, Rassismus zu benennen, sich Gehör zu verschaffen und Veränderungen zu bewirken: *„Weil ich merke I can make a difference in people’s lives, als Lehrerin. Ich bin in einem multikulti Quartier [...] ähm da hat=s halt mehr die aussehen wie ich. Und da hab ich das Gefühl ich kann ein role model sein.“* Ihr Engagement führt dennoch regelmäßig zu Konflikten mit der Leitungsebene der Schule und mit Kolleg*innen, weswegen sich Frau Ratovo letztlich entscheidet, das Regelschulsystem zu verlassen und als Lehrerin in einem kleineren Projekt im Jugendhilfekontext tätig zu werden.

Auch Johanna Nikolaidis³ hat in ihrem Aufwachsen Erfahrungen mit Ausgrenzungen gemacht: Ihr war der Zugang zu höher qualifizierenden Bildungsgängen und einem Studium verstellt. Das wird von ihr in einen deutlichen

2 Alle personenbezogenen Daten (Namen, Orte und weitere Informationen, die Rückschlüsse auf konkrete Personen ermöglichen) sind anonymisiert.

3 Zur ausführlichen Fallrekonstruktion vgl. Chamakalayil/Ivanova-Chessex/Leutwyler/Scharathow 2021.

Zusammenhang mit der Arbeiter*innenherkunft ihrer Eltern gebracht, „ganz wirklich working class“, und den Platzanweisungen, die daraus resultierten. „Ich glaube auch das ist wieder das Klassen-Ding gewesen [...] mach das nicht; das ist für die Mehrbesseren, [...] auf=s Gymi gehen“. So war es ihr erst als Erwachsene, nach Kämpfen und Auseinandersetzungen mit ihrer Familie und auch ihrem Partner sowie nach sorgearbeitsbezogenen Unterbrechungen und Umwegen über eine Ausbildung und das Nachholen der universitären Hochschulzugangsberechtigung an der Abendschule, möglich, die von ihr angestrebten Bildungsabschlüsse zu erreichen. Frau Nikolaidis handelt ähnlich wie Frau Ratovo: Auch sie engagiert sich in der Schule gegen die Diskriminierung ihres Sohnes, welcher mit einer Diagnose auf dem Autismusspektrum integrativ beschult wird. Ihr Auftreten als Akademikerin und Schweizerin ermöglicht es ihr, in diesem Kontext mitzusprechen und gehört zu werden. Sie kann Entscheidungen anstoßen und verlangen, miteinbezogen zu werden. Sie nutzt ihren mühsam erworbenen akademischen Status, um bestmögliche Bedingungen für ihren Sohn durchzusetzen. Dazu gehört auch, dass sie dem von ihr angesichts ihrer Erfahrungen im klassistischen Diskurs antizipierten Vorwurf, ihre ‚mangelnde Erziehungskompetenz‘ oder Familienkonstellation würde die Schwierigkeiten ihres Sohnes im Schulkontext erklären, aktiv entgegentritt. Hierzu greift sie auf *impression management* (vgl. Goffman 1959) zurück und stellt Eltern und Lehrpersonen ihre Tochter als Nachweis für ihre Kompetenz als ‚gute Mutter‘ vor. Sie schildert die Reaktionen anderer Eltern wie folgt: „und das ist dann so: Ah die Mutter ist ja gar nicht so schräg, [...] das ist nicht, als ob sie das Kind schräg erziehen würde; ah die hat ja noch dieses Mädchen, die ist ganz normal @.(.)@“.

Frau Ratovo und Frau Nikolaidis setzen ihre akademischen Positionen, die sie sich in ihren Bildungsbiographien trotz struktureller Begrenzungen und Diskriminierungserfahrungen erarbeitet haben, aktiv ein, um als eloquente, engagierte Mütter und Akademikerinnen Institutionen der Bildung auf Augenhöhe oder sogar formend und belehrend zu begegnen und den Machtstrukturen im Kontext von Schule etwas entgegenzusetzen. Das gesellschaftliche Versprechen, dass, wer sich nur anstrengt, mit Bildungserfolg belohnt wird und sich mit Bildung wiederum Möglichkeiten in Gesellschaft eröffnen, scheint sich für die beiden zu erfüllen. Dabei wird aber auch deutlich, wie voraussetzungsvoll dies ist, und dass Benachteiligungen, Ausgrenzung und hegemoniale Diskurse weiterhin fester, strukturierender Bestandteil ihrer Verortungen, Erfahrungen, Deutungen und Handlungsfelder sind. Auch das Engagement der Frauen für Veränderungen im Schulkontext ist vor diesem Hintergrund zu lesen. So thematisiert Felana Ratovo, dass sie sich engagiert, weil anderen – auch ihrem Partner – diese Wege nicht offenstehen und bringt damit ein Verantwortlichkeitsgefühl zum Ausdruck, das sich auch in der folgenden Aussage findet: „Ich find=s immer noch unangenehm, dass ich die Nervige sein muss. aber ich bin so die, die sagt: Hallo? Wie wär=s? Warum? Ich bin so das Sandkorn im Getriebe.“ Beide beklagen den

zeitlichen und emotionalen Aufwand ihres Engagements – den sie jedoch in Kauf nehmen (müssen). Frau Ratovo äußert ihre Sorgen angesichts des Wissens, dass ihr Sohn trotz ihres Einsatzes nicht nur weiterhin, sondern im intersektionalen Zusammenwirken mit vergeschlechtlichen Zuschreibungen sogar mehr Rassismus erfahren wird: *„der erlebt immer wie mehr Rassismus, je älter er wird. Nicht mehr so: Oh der kleine herzige kleine Junge; jetzt wird er halt eben älter. Jetzt wird er halt ein junger Mann. Und die Reaktionen, die Reaktionen von außen, so, die Zuschreibungen, das nimmt zu.“*

Ein Wissen über die komplexen, intersektional verschränkten gesellschaftlichen Machtverhältnisse und die darin verwurzelten hegemonialen Normen besteht bei beiden Frauen. Dieses Wissen und ihr biographisch erworbener Status erweitern ihre Felder des Machbaren. Der klassenbezogene Aufstieg von Frau Nikolaidis oder das empowernde, aktivistische Umfeld von Frau Ratovo, vor allem aber ihre Bildungsabschlüsse, ermöglichen ihnen, hegemoniale Verhältnisse für sich und ihre Familien zu nutzen – ohne jedoch den rassistischen, ableistischen, vergeschlechtlichten und klassistischen Verhältnissen zu entkommen. Insbesondere die im Schulkontext so relevante ‚Währung‘ Bildung, und damit eine Positionierung als ‚bildungsnah‘, erweist sich dafür als hilfreiche Ressource. Die Gefahren der Ausgrenzung bleiben dennoch bestehen und der erworbene eigene oder für die Kinder angestrebte Status bleibt fragil.

3.2 Als ‚Andere‘ Bildungsangebote schaffen, um Bildungsverantwortung zu übernehmen?

Eine Möglichkeit, curricularen und epistemischen Priorisierungen und Auslassungen im dominanten Bildungssystem etwas entgegenzusetzen, scheint es zu sein, den eigenen Kindern eine Form des ergänzenden „herkunftsbezogenen Bildungsangebots“ (Pfaff/Karakaşoğlu/Vogel 2019) zu ermöglichen. Stanley Benson⁴ ist Vater zweier Kinder, für die er dezidierte Bildungs- und Aufstiegsaspirationen hat. Dank seinen muttersprachlichen Kenntnissen im Tamilischen kann Herr Benson nach Jahren der Arbeit in der Gastronomie nun im Bereich des ‚Interkulturellen Dolmetschens und Vermitteln‘ auf freiberuflicher Basis tätig sein: *„Seit neun Jahren bin ich als Übersetzer im Sozialamt, Hospitäle, Schulen. Überall so gehe ich für Übersetzungen, ich erlebe jeden Tag; (.) neue Situation wie, ich weiß das, also wie es läuft in der Schweiz“*. Er übt damit eine Tätigkeit aus, die ihm Einblicke in Schweizer Systeme gibt und durch die Zusammenarbeit mit Personen an wichtigen Schaltstellen wichtige Netzwerke eröffnet.

Als Konsequenz dieser Einblicke möchte er die von ihm erreichten Kompetenzen und erarbeiteten sozialen Netzwerke, aber auch die damit einhergehenden

4 Zur ausführlichen Fallrekonstruktion vgl. Chamakalayil et al. 2020.

erweiterten Handlungsspielräume gerne weitergeben – an seine Kinder, aber auch im Kontext von Peer-Unterstützung und als Mittler zwischen ‚Kulturen‘. So ist er in seiner Kirchengemeinde, in einem Projekt als Peer-Berater in Bildungsfragen für migrantische Väter und in einer „*tamilischen Schule*“ aktiv. Als Nebeneffekt erlangt er so auch ein Mehr an gesellschaftlicher Anerkennung und an Status als einflussreiche und wissende Person in seiner Community. Die ergänzenden Bildungsmöglichkeiten, an denen seine Kinder teilnehmen, werden von ihm – an dominante kulturalisierende Diskurse anschließend – herkunftsspezifisch begründet: „*Also ich schaue noch, [...] dass wir- dass sie unsere Kultur kennenzulernen.*“ Seine Kinder sollen ihre Positionierungs- und Anerkennungsmöglichkeiten über die im regulären Schulkontext verfügbaren Optionen hinaus erweitern. Anders als in der hegemonialen Kritik an solchen community-bezogenen Bildungsangeboten (vgl. kritisch Munsch 2010, S. 172 f.; Pfaff/Karakaşoğlu/Vogel 2019, S. 2) oder in den Studien, die ‚herkunftsspezifische Bildungsangebote‘ als eine Kritik an der öffentlichen Schule lesen (vgl. Andrews 2013), ist die Teilnahme seiner Kinder an der ‚tamilischen Schule‘ und in der Kirchengemeinde für Stanley Benson eine Grundvoraussetzung für ihren Erfolg in der Schweizer Gesellschaft. Er nutzt Gelegenheiten und Netzwerke, die ihm für die Bildung seiner Kinder zur Verfügung stehen und die aus seiner Sicht ihre gesellschaftliche Position (aber auch die Lage auf dem Arbeitsmarkt) stabilisieren oder sogar stärken.

Eine ähnliche Motivation für das Engagement an einer ergänzenden Schule, die mit gesellschaftlicher und familialer Anerkennung zu tun hat, aber auch als Gegenentwurf zu nicht erfüllten Aspirationen im Regelschulsystem gesehen werden kann, findet sich bei Hilde Sommer. Sie ist in Argentinien als Kind eines in Argentinien geborenen, sich aber als ‚Schweizerin-Deutscher‘ verstehenden Paares aufgewachsen. Nach ihrer Migration in die Schweiz wird sie in ihrem Umfeld jedoch als ‚Migrationsandere‘, als ‚Argentinierin‘ angesprochen, als eine Person, deren Erstsprache trotz Anstrengungen ihrer Familie Spanisch ist. Nach ihrer Scheidung ist sie als Alleinerziehende von Prekarität und Armut betroffen. Im Kontext Schule machen sie und ihre Kinder frustrierende Erfahrungen der Ausgrenzung – von Mobbing und angeordneten Schulwechsellern hin zu Einstufungen in niedriger qualifizierende Bildungsgänge. Wann immer sie Einspruch einlegt oder nach Erklärungen fragt, wird sie brüsk abgewiesen. Im Zuge alltäglicher Erfahrungen von oft auch mit ‚Kultur‘ begründeten Ausgrenzungen und Verkennungen widmet sie sich einem ‚Eigenen‘: Sie fängt an, mehr Wert auf eine Vermittlung der spanischen Sprache und einer vage definierten, ‚südamerikanischen Kultur‘ zu legen. Gemeinsam mit anderen Eltern gründet sie, nach einer Abweisung durch die offizielle „*spanische Schule*“, eine „*argentinische*“: „*Und damit die Kinder [...] die Sprache nicht verlieren und nicht die Traditionen oder es gibt ja verschiedene Feste auch in Argentinien, damit das nicht verloren geht.*“ So investiert sie – nachdem ihre Versuche, sich als „*ganz normale Schweizerin*“ zu definieren, immer wieder gescheitert sind – in eine

Aufrechterhaltung von Sprache, Traditionen sowie Festen und versucht hierdurch, ihren Kindern ein selbstbewusstes Aufwachsen in einer Community zu ermöglichen, in welcher positive Anerkennungs- und Zugehörigkeitserfahrungen gemacht werden können.

Sowohl Herr Benson als auch Frau Sommer handeln bildungsbezogen; dieses Handeln findet jedoch jenseits der öffentlichen Schule statt. Die Handlungsweisen beider Eltern deuten auf institutionalisierte Normen und Strukturen hin, die ein (erfolgreiches) Hinterfragen monokulturalisierter und -lingualer Schulseלבstverständnisse offenbar weitaus weniger möglich oder naheliegend erscheinen lassen, als das Gründen ‚eigener Schulen‘, an denen Inhalte jenseits etablierter, auf Homogenität ausgerichteter ‚Schweizer‘ Regelschulcurricula möglich sind. Dies verweist deutlich auf die normalisierten und auch von den Eltern in weiten Strecken unterhinterfragten ausschließenden Regelhaftigkeiten, in welchen ihnen keine anderen Möglichkeiten als die der Unterwerfung offenstehen. Die Eltern, die in diese ‚herkunftsbezogenen Schulen‘ involviert sind, scheinen sich in ihren Intentionen auch dominanten Erfolgsbildern durch eine vielfältige und breit aufgestellte Bildung anzuschließen und ihren Kindern nicht nur einen Bezug zu den Sprachen ihres Aufwachsens zu ermöglichen, sondern auch Startvorteile im Wettbewerb sicher zu stellen. Beide Versuche der Ermöglichung eines ergänzenden Bildungsangebots, welches auch dezidiert als ‚Schule‘ benannt wird, scheint für Herr Benson und Frau Sommer einen Weg darzustellen, in einem Umfeld, in welchem sie Rassismuserfahrungen machen und als ‚Migrationsandere‘ adressiert werden, handlungsfähig zu bleiben. Dieses Handeln bleibt allerdings ambivalent, denn ein Ausgleichen von Verkennungen und Ausschlüssen ist erst aus einer ausschließenden Position als ‚Andere‘ möglich. Die Eltern müssen sich als (natio-ethno-kulturell) ‚Andere‘ positionieren und sich damit den hegemonialen Anrufungen unterwerfen, um als Verantwortliche am Bildungsgeschehen der Kinder teilhaben zu dürfen. Zugleich erweitert jedoch diese häufig verletzende Position die elterlichen Grenzen des Machbaren, und die an sie diskursiv adressierten responsabilisierenden Erwartungen können zumindest teil- und zeitweise erfüllt werden – wenn auch jenseits der Regelschule.

3.3 Handlungsfähig werden durch die Positionierung als ‚hilfsbedürftig‘?

Immer wieder berichten Eltern, wie sie Hilfe und Unterstützung in ihren Auseinandersetzungen im Schulkontext benötigen. Sei es, weil sie das Gefühl haben, ein komplexes System nicht in Gänze zu verstehen oder aber, weil sie sich gegen Diskriminierungen und Ungleichheiten wehren müssen. Eine Taktik, auf die verschiedene Eltern in der Studie zurückgreifen, ist die, etablierte Dritte zu finden, die ihnen als Fürsprecher*innen behilflich sind. Dies geschieht etwa durch den

Austausch von Informationen, umfasst aber auch ein stellvertretendes Sprechen in Konfliktsituationen. So nutzen Eltern individuelle Kontakte als Ressourcen, um für die Bildung ihrer Kinder und gegen Ungleichheiten einzutreten.

Božena Nagyová und ihre Familie leben in prekären finanziellen Verhältnissen. Als alleinerziehende Mutter dreier Töchter ist sie trotz Berufstätigkeit auf staatliche Subventionsleistungen angewiesen – eine Situation, die in der Schweiz häufig mit viel Scham und Stigmata verbunden ist. Dankbarkeit drückt sie ihrer „Schweizer Freundin“ gegenüber aus, die sich mit Blick auf die Weichenstellungen in der weiterführenden Schule ihren Fragen zum Bildungs- und Ausbildungssystem annimmt. Sie betont, wie viel mehr sie den Aussagen von informiert wirkenden Personen vertraut, trotz offizieller Informationswege, die sie kennt: *„Zum Glück habe ich diese Schweizer Freundin [...] und sie hat mir auch gesagt um was es geht; wie es läuft ne, und äh das war große Hilfe, und ne natürlich gut dieses Informationszentrum (.) aber ich denke es ist besser wenn ja Leute Tipps geben und sagen und so wie; eigentlich sie hat mir viel geholfen in dieser Sache.“* Frau Nagyová scheint hier ein fundierteres, informelleres Wissen bei denen zu verorten, die etablierte Angehörige der Mehrheitsgesellschaft sind – Wissen, von dem sie vermutet, dass sie dies im Austausch mit Schule und Beratungsstrukturen nicht vermittelt bekommt.

Eden Tesfu⁵ hingegen hinterfragt diese Hilfenotwendigkeiten und -gelegenheiten. Sie ist eine alleinerziehende Mutter, eine Unternehmerin, geflohen aus Eritrea, die nun in der Pflege arbeitet und deren Tochter trotz guter Noten einem niedrig qualifizierenden Bildungsgang zugewiesen wurde. Sie ist kritisch gegenüber einer Logik, in welcher sie in unterschiedlichen Lebenskontexten – Wohnungssuche, Arbeitssuche, Konflikte in der Schule ihrer Tochter – auf diese Art der individualisierten Unterstützung durch Helfende angewiesen ist: *„[A]ber in der Schweiz überall ohne Hilfe (.) geht nicht. aber ich denke auch immer: wieso?“* Die Notwendigkeit von Hilfe wird von ihr kritisiert; ‚Hilfe holen‘ ist aber zugleich ihre Handlungstaktik innerhalb der Machtverhältnisse. Denn auch sie weiß diese Art der Unterstützung für ihre Zwecke zu nutzen: Ihre Tochter kommt dank der Unterstützung einer Universitätsdozentin mit Migrationsgeschichte doch noch in den höher qualifizierenden Bildungsgang, sie findet durch die Fürsprache einer Lehrerin eine Wohnung und durch Anrufe einer Bekannten Arbeit. Dennoch bleibt sie diesem inoffiziellen ‚Hilfe-System‘ gegenüber kritisch. Denn sie zeigt auf, dass ihr aufgrund der Notwendigkeit auf dieses System angesichts fehlender Alternativen zurückgreifen zu müssen, auch die Möglichkeit genommen wird, genau die Ansprüche zu erfüllen, die die Mehrheitsgesellschaft an sie stellt, nämlich aus eigener Kraft und mit eigenem Engagement ihr Leben zu bewältigen und an ihrem Erfolg zu arbeiten. Sie kommentiert ihre Erzählung: *„ah ich weiß, immer mit Hilfe. Immer. Wir wollen selbstständig alles machen, aber sie haben*

5 Ausführlicher zu diesem Fall vgl. Chamakalayil/Ivanova-Chessex/Riegel/Scharathow 2021.

((Händeklatschen)) gar ((Händeklatschen)) kein Vertrauen ((Händeklatschen)) an uns.“

Gesellschaftliche Verhältnisse, in die das Handeln von Božena Nagyová und Eden Tesfu eingelassen ist, erschweren ihnen ein autonomes, selbstbestimmtes Handeln. Um der Anrufung als ‚Bildungsverantwortliche‘ nachzukommen, brauchen sie Hilfe von denjenigen, die helfen können (Personen und Strukturen). Hilfe-Suchen und Hilfe-Annehmen wird für sie zu einem positionierenden Geschehen, in dem sie sich in Abgrenzung von Helfenden mit einem hegemonial anerkannten Wissens- und Ressourcenvorsprung erst als ‚Hilfsbedürftige‘ verorten müssen, um Spielräume für sich zu erschließen. Diese verletzte Position ist eng mit dem Diskurs der Dankbarkeit verknüpft, zu dem sich beide Protagonistinnen unterschiedlich verhalten: Frau Nagyová zeigt sich dankbar, dass ihr und ihren Kindern geholfen wird und sie den Vorteil nutzen kann, den ihre Freundin ihr verschafft. Frau Tesfu kritisiert hingegen die Angewiesenheit auf Hilfe, die sie in der Schweiz erleben muss, nutzt die Hilfe durch Dritte jedoch trotzdem strategisch aus. Auch in diesem Fall wird also nötig, zunächst zu einem gewissen Grad die Anrufung als ‚Hilfe benötigende Andere‘ zu akzeptieren, um die eigenen Handlungsspielräume zu erweitern und den Status als Akteur*innen im Bildungsgeschehen zu erlangen.

3.4 Sich auf Schule verlassen (müssen) angesichts von existenziellen Sorgen?

Andere Eltern hingegen haben so viele existenzielle Sorgen und Nöte, dass ihnen die Energie fehlt, sich mit der Schule ihrer Kinder auseinanderzusetzen. Bekim Gashi, im ehemaligen Jugoslawien ein Mediziner und Dozent, war durch die Flucht aufgrund seiner politischen Tätigkeit in Bürgerkriegszeiten lange von seiner Familie getrennt. In der Schweiz arbeitet er in niederschwellig-psychotherapeutischen Projekten, auch, weil seine fachlichen Qualifikationen nicht anerkannt wurden. Hier wurde er sekundärtraumatisiert und dadurch arbeitsunfähig: *„[J]a ich erlebte dann diesen Krieg in meinem Büro“*. Zusätzlich erlitt seine Frau einen fast tödlichen Verkehrsunfall in der Schweiz und seine Töchter leiden an teils schweren psychischen Problemen aus Kriegszeiten. Er ist sehr stolz auf sein jüngstes Kind, das nun an der Universität studiert: *„Er hat die deutsche Sprache schnell (.) gelernt. Sogar war der Beste in deutscher Sprache in Schule, (.) er bekam immer Fünfer und Sechser⁶, ja besser eine als andere auch die Schweizer gewesen. In Mathematik ging ihm sehr gut; dass er. Er hat zuerst eine Lehre gemacht, dann hat er auch eine Passerelle ein Jahr (.) um er als Gymnasiast gerechnet zu werden, um studieren zu*

6 Im Schweizer Schulsystem sind „Fünf“ (gut) und „Sechs“ (sehr gut) die höchsten zu erreichenden Noten.

können.“ Einen besonderen Einsatz und Investitionen in die Bildungslaufbahn seines Sohns und seiner Töchter hat er aber aufgrund seiner Lebensumstände nicht leisten können. Er war oft „besetzt“, wie er es ausdrückt. Seiner Frau war dies im Ankommen und nach ihrem schweren Unfall auch nicht mehr möglich. Er erinnert sich an Lehrpersonen im Kindergarten, die seinen Kindern halfen, oder an eine geduldige Lehrerin in der ersten Klasse, die lange seine Tochter förderte, weil sie sich zunächst weigerte, zu sprechen. Aber diese Ereignisse treten angesichts seiner alltäglichen Sorgen und Nöte in den Hintergrund.

Auch Petr Rašić, dessen Familie über eine Dekade beständig von Abschiebung bedroht war – bis hin zu Abschiebehaft – und die trotz sehr harter Arbeit in teilweise irregulären Arbeitsverhältnissen finanziell sehr prekär leben musste, akzeptiert unhinterfragt, dass seine Kinder nach ihrem Start im Schweizer Schulsystem erst einmal ein Schuljahr wiederholen mussten: „*Kinder sofort dort äh- angemeldet in Schule, und [...] bei beiden Kindern (.) eine Jahr retour, wegen Deutsch*“. Er ist froh, dass die Schule funktioniert hat und macht dies daran fest, dass er wegen seines Sohnes fast nie Kontakt mit der Schule haben musste: „*aber (.) ja:: mit Alex ich hab ein paar Mal ich bekomme einen Anruf. Zwei drei Mal vielleicht. Für ganze diese Zeit, für Schule*“. Herr Rašić ist merklich stolz darauf, dass sein Kontakt zur Schule seines Sohnes so selten war. Denn dieser ist für ihn eher ein Zeichen für konflikthafte Situationen, die er als Elternteil, gemeinsam mit seiner Frau, zu lösen hat. Seine Tochter hingegen, die mehr Probleme hat und nun in der zehnten Klasse den Übergang in die Ausbildung zu schaffen versucht, beschreibt er als schwierige Person, von der er auch nicht weiß, wie sie sich in der Schule verhält. Die Idee der Beratung und des Austausches mit Lehrpersonen scheint ihm weder präsent noch eine mögliche Option zu sein. Aus seiner Perspektive ist die Rolle der Schule deutlich: Ein Kontakt verweist auf Konflikte und Strafe, während Beratung und Austausch keine vorgesehenen Optionen zu sein scheinen. Die Idee einer Schule, die Eltern auf Augenhöhe involviert, scheint nicht die Schule zu sein, die er kennengelernt hat. Dabei wirft er kurz ein, dass sein Sohn eine sonderpädagogische Einordnung und Unterstützung bekommt, eine Entscheidung, die eigentlich eine große Involvierung von Eltern und Abstimmungsbedarf mit sich bringen dürfte. Dies scheint aber für ihn wenig relevant zu sein. Die Information, dass Schule ein Ort sein sollte, an dem er in Entscheidungen involviert ist, Einspruch einlegen und protestieren kann und nicht nur ab und an eine Rüge akzeptieren muss, scheint ihm zu fehlen. Stattdessen zieht er seinen Stolz aus der ‚Arbeitsethik‘ seiner Kinder, in welcher sie ihren Eltern nicht nachstehen. Er schildert detailliert, wie die Kinder sich über Nachbarschaftsarbeit und Mitarbeit bei den beruflichen Tätigkeiten der Eltern ein Zubrot verdienen und als verlässliche und engagierte Jugendliche in ihrem Umfeld bekannt sind. Das ist neben der beständigen Bedrohung durch eine Abschiebung und den psychischen Folgen dieses Drucks der Fokus seiner Erzählung. Sein Sohn kann nun den Weg über eine Ausbildung gehen: „*U::nd,*

zum Glück auch älterer Sohn ist zweihundert Meter dieses Jahr ist Arbeit. Arbeitslehre ist hier. Und dritte Jahr er muss nach in X-Stadt, ganze Jahr. Aber ist gut. Hauswart.“ Dies macht Herrn Rašić auch deshalb zufrieden, weil dies seinem Sohn einen einfacheren Weg zum Schweizer Pass ermöglicht – und somit einen Ausstieg aus der Spirale der Abschiebungsbedrohung.

Für Eltern in Krisensituationen zeigt sich an den Beispielen von Herrn Gashi und Herrn Rašić, wie sehr eine Auseinandersetzung mit und ein Engagement für den Bildungserfolg ihrer Kinder im Kontext Schule angesichts existenzieller (Überlebens-)Fragen an Relevanz einbüßen muss. Jenseits von ‚Problemmunikation‘ kommt Schule in den Erzählungen der Väter nicht als ein Ort vor, der potenziell Unterstützung bietet und in Fragen abseits formaler Wissensvermittlung ansprechbar wäre oder mit dem in Verhandlung getreten werden könnte. Zugleich scheint der Anspruch an Schule kein anderer zu sein, als dass Kinder dort betreut, qualifiziert oder auch ‚aufbewahrt‘ (vgl. Reichenbach 2014, S. 230) werden. Die Erzählungen verweisen damit auch auf ein normalisiertes Wissen zu Schule, der jenseits von Wissensvermittlung und Kinderbetreuung keine weiteren Aufgaben zukommen – wie beispielsweise das Fördern von Schüler*innen und Familien, dessen Lebensbedingungen herausfordernd sind und die im Kontext der hegemonialen (Familien-)Normen besonders verletzlich sind. Die Ressourcen, die Versäumnisse, Leerstellen und Diskriminierungen im Schulkontext zu erkennen und sich um diese zu kümmern, sind schlicht nicht vorhanden und die diskursive Anrufung als Bildungsverantwortliche resoniert entsprechend deutlich weniger.

4. Ein Fazit oder die Grenzen des Machbaren

Auf hegemoniale Normen gestütztes Othering und damit verbundene Ausschlüsse gehören zum Alltag von Schule genauso wie zum gesellschaftlichen Alltag im Allgemeinen. Sie sind in institutionelle Logiken als „Teil eines Musters von Herabwürdigungen“ eingeschrieben (vgl. Butler 2014, S. 182 f.), bringen ungleich verletzliche Subjektpositionen hervor und strukturieren hierdurch schulbezogene Räume des für die Eltern Machbaren. Um gesellschaftliche Anrufungen als verantwortliche Eltern in diesem Kontext zu erfüllen, müssen Erziehungsberechtigte aktiv werden. Insbesondere dann, wenn schulisch vorgesehene Handlungswege für sie eigentlich nur schwer umsetzbar sind, sie als ‚problematische Andere‘ angesprochen werden und eine Beteiligung erst nach der Einnahme dieser (verletzenden) Position in Aussicht gestellt wird. Wie die Ergebnisse unserer Studie zeigen, bleiben Eltern handlungswillig und -fähig und finden Wege, um einen für sie bestmöglichen Beitrag zur Bildung ihrer Kinder zu leisten. Dabei sind Mittel und Wege jedoch nicht beliebig. Vielmehr kann eine deutliche Strukturierung der Handlungsmöglichkeiten und -ressourcen nachgezeichnet werden, die durch das

strukturelle, institutionelle und individuelle Zusammenwirken von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gekennzeichnet ist. Die vorgestellten Befunde zeigen, wie vielfältig und teilweise subtil die Handlungsweisen von Eltern dennoch sind. Sie manifestieren sich beispielsweise als offensives Benennen, Anklagen und Nutzen der Machtverhältnisse, als Initiierung ergänzender Bildungsangebote, Mobilisierung potentieller Helfer*innen oder auch als ein Sich-auf-die-Schule-Verlassen angesichts existenzieller (Überlebens-)Fragen.

Die meisten der hier vorgestellten Handlungsoptionen stellen individuelle Handlungswege, Strategien und Taktiken dar, die oft jenseits der schulisch vorgesehenen Strukturen der Elternbeteiligung zur Anwendung kommen und sich eher als situative Lösungen bewähren. Sie entfalten jedoch eher selten eine nachhaltige Wirkung zugunsten von Bildungsbiographien der Kinder und ermöglichen Familien kaum ein Entkommen aus einer (wie auch immer gelagerten) geothernten Position. Vielmehr bleibt diese Position Ausgangspunkt für ihr Handeln, das dann zumeist innerhalb des Diskurses und jenseits eines etablierten Beschwerde- und Unterstützungssystems stattfindet. Sich nicht in diese Position zu begeben und damit Verletzungen zu riskieren, bedeutete jedoch auch, sozial nicht in Erscheinung zu treten und eigene Handlungsspielräume weiter einzuschränken (vgl. Butler 2001, S. 24). Damit werden auch elterliche Handlungsweisen an der Schnittstelle zur Schule nachvollziehbar, die verändernde problematisierende Anrufungen affirmieren und von diesen ausgehend eine Form des Handelns entfalten.

Die in diesem Beitrag gebündelten Analysen machen deutlich, dass es institutionelle Veränderungen braucht – und Anpassungen, ‚Optimierungen‘ und ‚Bildung‘ auf elterlicher Seite für eine Verschiebung der Grenzen des für sie Machbaren nicht ausreichen. Bezogen auf diese institutionell notwendigen Veränderungen stellt sich *erstens* die Frage nach Bedingungen, unter denen elterliches (Nicht-)Handeln und Engagement ernst genommen werden könnte, ohne Gefahr als störend oder desintegriert wahrgenommen zu werden, sondern als (sozial und biographisch) nachvollziehbare, legitime und anerkennungswürdige Wege, die Bildung der eigenen Kinder einzufordern und zu unterstützen. *Zweitens* stellt sich die Frage nach Räumen des kollektiven und solidarischen Handelns außerhalb und innerhalb der Schule: Wie können kollektive Wege und Elterninitiativen im Bildungsbereich mehr Gewicht und Anerkennung erhalten? Wie können aber auch innerhalb der Schule Räume geschaffen werden, in denen ein gemeinsames Nachdenken darüber, wie eine bedingungslose Beteiligung möglich wird, stattfinden kann. *Drittens* deutet sich an, dass es lediglich sehr begrenzte Handlungsoptionen im Rahmen des hegemonial Geltenden und für viele Eltern kein außerhalb der Veränderung gibt. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, der Überlegung von Butler zu folgen und „den Ort zu finden, an dem Schule empfänglich ist, und ihr die Augen zu öffnen für die ganz normale und normalisierte Gewalt, die sie reproduziert, um schließlich in der Schule

eine inklusive Praxis der Gewaltfreiheit zu ermöglichen“ (Butler 2014, S. 187). Es würde sich dann um einen Prozess handeln, bei dem die durch hegemoniale Normen und Machtverhältnisse markierten Grenzen des elterlich Machbaren kritisch befragt werden können und eine „diskursanalytisch[e], selbstreflexiv[e] und anrufungssensibel[e]“ (Steinbach 2017) Praxis der Zusammenarbeit von Eltern und Schule etabliert werden könnte.

Literatur

- Andresen, Sabine (2017): How Families Experience Deprivation: A Qualitative Study on Mothers and Fathers Living in Poverty in Germany. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.): Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. Opladen: Barbara Budrich, S. 119–135.
- Andresen, Sabine (2018): Fürsorge, Erziehung und Bildung im prekären Alltag. Familien in Armutslagen und ihre Herausforderungen. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–205.
- Andrews, Kehinde (2013): Resisting Racism: Race, Inequality and the Black Supplementary School Movement. London: Trentham Books.
- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Sting, Stephan/Ummel, Hannes/Wiezorek Christine (2015): Familienbilder und Bilder ‚guter‘ Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität. In: Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 12, S. 16–28.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2018): Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale Forschungsperspektiven auf ein komplexes Verhältnis. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–46.
- Bischoff-Pabst, Stefanie/Knoll, Alex (2020): Eltern im Fokus pädagogischer Institutionen: Beobachtung, Zugriff und Widerständigkeit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 40(4), S. 227–232.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2005): Gefährdetes Leben: Politische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2014) Epilog. In Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hrsg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 181–187.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2020): Zur Eigensinnigkeit des biographischen Erzählens in der (Flucht-)Migration – eine Fallanalyse. Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 1(2), S. 1–14.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2021): „... wieder das Klassen-Ding“: Bildung als biographischer Positionierungsprozess in familialen Verobenheiten. In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen: Barbara Budrich, S. 61–76.

- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Riegel, Christine/Scharathow, Wiebke (2021): Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 184–198.
- Daly, Mary (2017): Parenting: Critical Insights from a Sociological Perspective. In: Betz, Tanja/Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona (Hrsg.). Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. Opladen: Barbara Budrich, S. 41–56.
- Dausien, Bettina (2011): ‚Biografisches Lernen‘ und ‚Biografizität‘: Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Biografisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung 2, S. 110–125.
- Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus, S. 25–69.
- Dean, Isabel (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache: Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Epstein, Joyce L. (2016): School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. New York: Routledge.
- Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Marina (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis: Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 12, S. 3–11.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. *Sociology* 41(1), S. 65–81.
- Fitz-Klausner, Sebastian/Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine (2021): Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–23.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor.
- Gomolla, Mechtild (2011): Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): *Handbuch Migration und Familie: Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 446–457.
- Gregor, Joris Anja (2018): Poststrukturalismus und Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–99.
- Jergus, Kerstin (2018): *Bildungs-kindheit und generationale Verhältnisse*. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer. S. 121–140.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Einleitung in den Band*. In: dies. (Hrsg.) *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 1–27.
- Jurczyk, Karin (2014): *Doing Family – der Practical Turn der Familienwissenschaften*. In: Steinbach, Anja/Hennig, Marina/Arránz Becker, Oliver (Hrsg.): *Familie im Fokus der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 117–138.
- Kollender, Ellen (2020): *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Kuhn, Melanie (2018): *Zwischen Einschluss und Ausschluss: Diskursive Erzeugungen der anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung*. In Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS. S. 75–91.
- Lareau, Annette/Cox, Amanda (2011): *Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions*. In: Carlson, Marcia J./England, Paula (Hrsg.): *Social Class and Changing Families in an Unequal America*. Stanford: Stanford University Press, S. 134–164.
- Morgan, David H. G. (2011): *Locating ‚Family Practices‘*. In: *Sociological Research Online* 16(4), S. 174–182.

- Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und sozialer Ungleichheit am Beispiel Migration. Weinheim: Juventa.
- Nay, Yv E. (2018): Feeling Family: Affektive Paradoxien der Normalisierung von „Regenbogenfamilien“. Wien: Zaglossus.
- Oelkers, Nina (2012): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie: Herausforderungen für die Kinder und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter +Vater = Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–154.
- Pfaff, Nicolle/Karakaşoğlu, Yasemin/Vogel, Dita (2019): Herkunftsbezogene Bildungsangebote im Spiegel der Forschung. Bremen: Universität Bremen. https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/4493/1/Pfaff_ua_2019_Herkunftsbezogene_Bildungsangebote_Abib_Arbeitspapier_fin.pdf (Abfrage: 19.07.2021).
- Reichenbach, Roland (2014): Schulkritik. Eine ‚metaphorologische‘ Betrachtung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60, S. 226–240.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering: pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Riegel, Christine (2017): Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Othering. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Opladen: Barbara Budrich, S. 69–94.
- Rose, Nadine (2012): Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 111–129.
- Rosenthal, Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Rosenthal, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13(3), S. 283–293.
- Spies, Tina (2018): Biographie, Diskurs und Artikulation. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 537–547.
- Stehr, Johannes (2015): Über einige Bedingungen von biographischer Forschung als widerständiger Praktik. In Dörr, Margret/Füßenhäuser, Cornelia/Schulze, Heidrun (Hrsg.): Biografie und Lebenswelt: Perspektiven einer kritischen Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 123–141.
- Steinbach, Anja (2017): Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: Diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch inklusive Kindheit. Opladen: Barbara Budrich, S. 400–420.
- Steinbach, Anja/Shure, Saphira/Mecheril, Paul (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayali, Juliane (Hrsg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa, S. 25–45.
- Thon, Christine (2016): Biographischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62(2), S. 185–198.
- Villiger, Caroline/Schuler, Nadine/Hostettler, Anna (2020): Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung in der Deutschschweiz: Eine umfassende Analyse der kantonalen Grundlagen. In: Swiss Journal of Educational Research 42(3), S. 733–748.
- Vincent, Carol (2017): ‚The children have only got one education and you have to make sure it’s a good one‘: parenting and parent-school relations in a neoliberal age. In: Gender and Education 29(5), S. 541–557.
- Vincent, Carol/Maxwell, Claire (2016): Parenting Priorities and Pressures: Furthering Understanding of ‚Concerted Cultivation‘. In: Discourse: Studies in the cultural politics of education 37(2), S. 269–281.
- Vincent, Carol/Rollock, Nicola/Ball, Stephen/Gillborn, David (2012): Intersectional Work and Precarious Positionings: Black Middle-Class Parents and Their Encounters with Schools in England. In: International Studies in Sociology of Education 22(3), S. 259–276.

- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Otyakmaz, Berrin Özlem (2017): Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37(2), S. 142–157.
- Wiechers, Lisa, und Sara Fürstenau. 2014. „Elternbeteiligung in der Schule“. Stiftung Mercator, ProDaZ. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/wiechers_fürstenau_2014_elternbeteiligung.pdf (Abfrage: 19.07.2021).

III. Verhältnisbestimmungen in über
Schule hinausgehenden, teils
sozialpädagogischen Feldern

Aufwachsen in der stationären Erziehungshilfe – Eltern- und Familienkonstruktionen* zwischen Ent-Normalisierung und Normalisierung

Katharina Mangold und Angela Rein

Junge Erwachsene, die in der stationären Erziehungshilfe aufgewachsen sind und diese verlassen haben (sogenannte *Care Leaver*) sind herausgefordert, ihre eigene Lebensgeschichte vor dem Hintergrund hegemonialer Vorstellungen des Aufwachsens und von Familie*¹ zu bearbeiten. Diese Anforderung reicht auch über die eigentliche Zeit der Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe hinaus. Im vorliegenden Artikel steht die Frage nach der Bedeutung von Familie* aus Perspektive von Care Leavern im Übergang aus der Jugendhilfe ins Erwachsenenalter im Mittelpunkt. Die Daten hierfür sind aus biographischen Interviews, die in Deutschland und im deutschsprachigen Teil der Schweiz erhoben wurden.

Da Familien*konstruktionen als ein zentraler Modus der Normalitätsherstellung von Care Leavern betrachtet werden kann (vgl. Rein 2020), werden wir zunächst diese Normalitätsvorstellungen von Familie* in der stationären Erziehungshilfe beleuchten (1). Nach kurzen methodischen Erläuterungen und der Herausforderung von Familien*forschung (2), werden wir in Punkt 3 anhand der biographischen Erzählungen der Care Leaver die Orientierung an der Normalfamilie (3.1), die Positionierungen zur Familie* (3.2) und die Veränderungen in Bezug auf Familie* (3.3) beleuchten. Wir enden mit einem Plädoyer für die Anerkennung von unterschiedlichen Familien* und wollen in diesem Zusammenhang dafür plädieren, in pädagogischen Kontexten das Reden über Familie* zu präzisieren und den je unterschiedlichen Vorstellungen, Verständnissen und gelebten Familialitäten gerecht zu werden (4).

1 Mit dem Asterisk-Stern wollen wir zum Ausdruck bringen, dass es vielfältige Formen von Familie* gibt. Der „*“ soll normative Bilder hinterfragen, die mit Diskursen zu Familie verbunden sind.

1. Normalitätstsvorstellungen von Familie* im Kontext stationärer Erziehungshilfe

Das Thema Familie* in der stationären Erziehungshilfe kann nicht losgelöst von gesellschaftlichen Normalitätstsvorstellungen von Familie* gedacht werden. Denn diese Bilder und Vorstellungen sind mit sozialpädagogischen Praxen verbunden, in welchen gewisse Familienkonstellationen, Alltagspraxen von Familien* oder auch Kontexte des Aufwachsens als abweichend markiert werden. Diese Markierungen von Abweichungen dienen als Begründungen für sozialpädagogische Interventionen.

Zwar kann die Frage gestellt werden, inwiefern es eine Normalfamilie überhaupt gab oder „stets nur normative, oftmals naturalisierte Familienkonzepte“ (Fitz-Klausner/Schondelmayer/Riegel 2021, S. 9). Dennoch gehört es nach wie vor zur hegemonialen Vorstellung von Kindheit, in der ‚eigenen Familie‘ aufzuwachsen. Gleichzeitig ist eine Pluralisierung von Familienformen zu beobachten (wie beispielsweise Patchwork-Familien, Regenbogenfamilien, Adoptivfamilien, Pflegefamilien, ...).

Was also Familie* ist (oder auch zu sein hat) ist nicht einfach zu beantworten. Schier und Jurczyk (2007) greifen die Entgrenzungsprozesse innerfamiliärer Verhältnisse auf und sprechen im Kontext von Familie* von einer Herstellungsleistung oder wie Morgan (1996) argumentiert, vom *doing family*. Familie* kann in diesem Verständnis nicht als gegeben angenommen werden, sondern wird erst in Interaktionen hervorgebracht. Finch (2007) erweitert das *doing family* und fokussiert auf das *displaying family*. In der Praktik des *displaying family* wird anderen Akteur*innen (an-)gezeigt, dass das, was sie gerade beobachten, Familie* ist. Dabei geht es insbesondere darum, Außenstehenden zu verdeutlichen, dass Familie* funktioniert. Forschungen zu multilokalen und transnationalen Familienkonstruktionen machen beispielsweise deutlich, dass Familie* auch ohne Co-Präsenz der einzelnen Familien*mitglieder als solche funktioniert (z.B. Hausaufgabenbetreuung per Skype) und ‚gedisplayed‘ wird (vgl. Duchêne-Lacroix 2013).

Gesellschaftliche Vorstellungen von Familie* und Folgen für die stationäre Erziehungshilfe

Stationäre Erziehungshilfe und die Familien* der platzierten Kinder und Jugendlichen sind mehrfach miteinander verbunden. In wohlfahrtsstaatlichen Regimes wird das Zusammenspiel von Familie*, Markt und Staat geregelt. Hierbei kann für die Schweiz konstatiert werden, dass konservative Familienideologien die Familienpolitik und professionelle Interventionen leiten (vgl. Gabriel et al. 2013, S. 220). Familie* bekommt so im wohlfahrtsstaatlichen Zusammenspiel eine hohe Autonomie zugesprochen bei gleichzeitiger starker Verantwortungsübertragung

und wenig staatlicher Unterstützung. Diese Tendenz ist im gesamten deutschsprachigen Raum beobachtbar. Gleichzeitig sieht Richter (2008) eine Verschiebung von wohlfahrtsstaatlicher Verantwortung für Hilfs- und Unterstützungsprozesse und damit verbundener gesellschaftlicher Verantwortung ins Private. Soziale Ungleichheiten führen so zu einer ungleichen Verteilung von Risiken. Oelkers (2018) zeigt ebenfalls auf, wie Eltern in fachwissenschaftlichen Diskursen als verantwortlich für die Schaffung von förderlichen Bildungsgelegenheiten für ihre Kinder konstruiert werden, unabhängig von ihren „unterschiedlichen strukturellen Möglichkeiten und Ressourcenausstattungen“ (ebd., S. 104). In der Folge werden Klassenverhältnisse unsichtbar gemacht, was auch mit Auswirkungen auf die Hilfeerbringung verbunden ist. In diesem Zusammenhang zeigt sich eine „Anrufung der Bildungsbedeutsamkeit von Familie“ (Richter/Andresen 2012, S. 250).

Vor dem Hintergrund der hohen Autonomie von Familie* im wohlfahrtsstaatlichen Zusammenspiel ist eine Platzierung in einem stationären Angebot einerseits eine starke Form der Einmischung. Andererseits werden in der Folge die Aufgaben der Familie* zumindest teilweise und vorübergehend in staatliche Verantwortung übertragen. Damit geht also auch der Bildungsimperativ, der an die Familie* gerichtet ist, an die stationären Erziehungshilfen über und damit der Auftrag, förderliche Bildungsgelegenheiten zu schaffen. Care-Leaver-Studien sowie Studien zu Bildung in der Heimerziehung machen deutlich, dass dieser Bildungsauftrag aber nur teils wahrgenommen wird (vgl. Cameron et al. 2018; Köngeter/Mangold/Strahl 2016).

Zuletzt bleibt auch bei einer Platzierung der Auftrag der Familien*arbeit bestehen, um Eltern zu begleiten, ihre Erziehungsverantwortung wieder wahrnehmen zu können und perspektivisch wieder eine Rückführung ihrer Kinder zu ermöglichen. Allerdings verweisen zahlreiche Studien darauf, dass Fachkräfte in ihrer Eltern- und Familien*arbeit insbesondere auf Mütter fokussiert sind (vgl. Pomey 2017). Darüber hinaus werden in der Arbeit mit Familien* gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wenig berücksichtigt und stärker auf die Erziehungskompetenzen fokussiert und weniger auf ungleiche Ressourcen (vgl. Bauer/Wiezorek 2016).

(Un-)Doing Family in der stationären Erziehungshilfe?

Die Angebotslandschaft der Hilfen zur Erziehung steht eng in Verbindung mit Konzepten von Familie*. Eßer (2013) beobachtet eine Familialisierung von Institutionen der Erziehungshilfe. Damit ist eine Ausrichtung der Angebote am Modell der bürgerlichen Kleinfamilie gemeint, das in diesem Sinne als ideale Situation des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche konzeptualisiert wird. Winkler (2002) bezeichnet Heimerziehung als pädagogische Lebensgemeinschaften, die „Familie wie ein Theaterstück aufführen“ (ebd., S. 309). Er spricht

in diesem Zusammenhang vom Imitat: den Kindern und Jugendlichen würde ‚vorgetäuscht‘, in einer Familie* zu leben, was aber in der Heimerziehung nicht (leistbar) ist und letztlich zur Enttäuschung führen muss.

Familie* wird in dieser Argumentation stets am Modell der ‚Normalfamilie‘ gemessen und bewertet, welche – so kann man kritisch anmerken – so nicht (mehr) existent ist. Mit dem Ansatz des ‚doing family‘ kann Familie* als „Netzwerk besonderer Art, das um verlässliche persönliche Fürsorgebeziehungen zentriert ist“ (Schier/Jurczyk 2007, S. 11) verstanden werden. Mit diesem Verständnis kann auch das Leben in Heimgruppen zum Familien*leben werden, also zum Ort, an dem ‚doing family‘ stattfindet, ohne dabei in Konkurrenz zu anderen Formen von Familien* treten zu müssen (vgl. Eßer 2013, S. 171).

Defizitblick auf Familien*

Studien zeigen, dass ein defizitäres Bild auf Familie* in der Fachpraxis vorherrscht (vgl. Faltermeier 2014), das sich an eigenen Wert- und Normvorstellungen orientiert und nicht aufgrund fachlicher Reflexion aufgebrochen oder verändert wird (vgl. Bauer/Wiezorek 2009). Diese manifesten und latenten normativen Bezüge auf Elternschaft beeinflussen das Fallverstehen von Sozialpädagog*innen und deren pädagogisches Handeln (vgl. Pomey 2015). Auch Richter und Andresen (2012) machen auf die defizitäre und moralische Adressierung von Eltern aufmerksam und rekonstruieren beispielsweise Kindeswohlgefährdung als öffentlich präsente Infragestellung von Eltern. In diesen Zuschreibungen werden strukturelle Bedingungen und Lebenschancen von Familien* eher negiert und individuelle Fehlverhalten in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt (vgl. Betz/Bischoff 2013). So sind häufig die „vermeintlichen elterlichen Inkompetenzen das Ergebnis von Zuschreibungen durch die sozialen Dienste [...], in dem diese ihren Wahrnehmungsfokus insbesondere auf Lücken und Schwächen von Herkunftseltern legen“ (Faltermeier 2014, S. 124). Dabei wird außer Acht gelassen, dass auch Eltern, deren Kinder fremduntergebracht sind, häufig mit ihren Kindern ebenso intensive positive Gefühle wie die meisten andere Eltern ihren Kindern gegenüber verbinden (vgl. ebd.).

Die Herausnahme eines Kindes aus der Familie* ist dabei ein gravierender Einschnitt ins Leben und in das Familien*system. Vielfältige Studien belegen, dass eine anerkennende Familien*arbeit den Hilfeverlauf einer Erziehungshilfe positiv beeinflusst (vgl. Sauer 2008; Faltermeier 2014).

Bedeutung von Familien* im Übergang

Auch – und insbesondere – nach Beendigung der Hilfe ist die Bedeutung der Familie* und des Familien*milieus von zentraler Bedeutung für junge Erwachsene, das macht ein Blick in internationale Studien deutlich (beispielsweise

die Studie „Going Home“ von Bullock/Little/Millham 1993). 90 % der befragten Care Leaver in einer Telefonbefragung von Collins u. a. (2010) stehen in Kontakt zu ihren Familien* – insbesondere zu weiblichen Personen aus der Familie* (Mütter, Tanten, Geschwister). Wade (2008) macht darauf aufmerksam, dass die Beziehungen sich im Laufe des Übergangs verbessern. Eltern und Familie* sind also insbesondere im Übergang aus der Jugendhilfe (wieder) relevante Ansprechpersonen für die jungen Menschen. Blickt man auf Hilfeverläufe, die mit dem Ziel der ‚Verselbständigung‘ enden, lässt sich jedoch eine (völlige) Vernachlässigung der Pflege und der Förderung der Kontakte zur Familie* erkennen (vgl. Gabriel 2007, S. 117).

Insgesamt wird deutlich, dass sich das Reden über Familie* immer vor dem Hintergrund von dominanten Vorstellungen einer ‚Normalfamilie‘ vollzieht. Dies hat auch Auswirkungen auf die stationäre Erziehungshilfe und darauf, wie in diesem Kontext Familie* verstanden wird. In den skizzierten Diskurslinien unterschiedlicher Familien*vorstellungen in der stationären Erziehungshilfe wird sichtbar, dass das Aufwachsen dort in vielerlei Hinsicht als Abweichung verstanden werden kann. Welche Bedeutungen dies aus biographischer Perspektive von Care Leavern haben kann, wird im weiteren Verlauf diskutiert.

2. Vorbemerkung: Methodisches Vorgehen und Herausforderungen in der Re- und Ko-Konstruktion von Familie*?

Die Datengrundlage für den Artikel sind biographische Untersuchungen mit Care Leavern (vgl. Rein 2020 und Köngeter/Mangold/Strahl 2016), also jungen Erwachsenen, die die stationäre Erziehungshilfe bereits verlassen haben. Die so erhobenen Daten ermöglichen Einblicke in die retrospektive Betrachtung der Kinder- und Jugendhilfeeferfahrungen und die Verortung dieser in der eigenen Lebensgeschichte.

In der Dissertationsstudie (Rein 2020) geht es um die Bedeutungen von Normalitätskonstruktionen im Übergang aus der stationären Erziehungshilfe aus einer biographischen Perspektive im Kontext von gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Befragt wurden Jugendliche und junge Erwachsene in der Schweiz, die entweder kurz vor dem Übergang aus der stationären Erziehungshilfe stehen oder diese bereits seit bis zu zehn Jahren verlassen haben. Die Studie macht deutlich, dass der Übergang in die stationäre Erziehungshilfe sehr stark ent-normalisierend erlebt wird. Ent-Normalisierung meint Prozesse und Markierungen, mit denen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bzw. ihre Familien* als nicht der Norm entsprechend markiert werden.

Weitere empirische Daten stammen aus dem Projekt „Higher Education without Family Support“ (2012-2014), das von der Jacobs Foundation gefördert und an

zwei israelischen und einer deutschen Hochschule durchgeführt wurde. Ziel des Projektes war es, mehr über die Bildungsverläufe junger Menschen in stationären Hilfen zur Erziehung zu erfahren und insbesondere die Herausforderungen zu beleuchten, denen sie bei der Entscheidung für ein Studium und im Studium selbst begegnen. Interviewt wurden Care Leaver im Alter zwischen 18 und 26 Jahren.

In der interpretativen Praxis unserer Forschungsprojekte zeigt sich immer wieder, wie herausforderungsvoll das Reden über Familie* und die Nutzung des Begriffes im Zusammenhang mit Interpretationen von Daten ist (vgl. hierzu ausführlich Rein 2020, S. 109 ff.; Rein 2021, S. 77 ff.). So zeigen sich in der Re- und Ko-Konstruktion in Bezug auf den Gegenstand der Familie* normative Orientierungen der Forschenden. Besonders deutlich wird dies in der Auswertungspraxis des Materials in Gruppen in Forschungswerkstätten sichtbar. Familie* und damit auch Elternschaft ist als Forschungsgegenstand mit Herausforderungen verbunden, die kurz skizziert werden sollen.

In der Praxis der Interpretation der Erzählungen von Kindheitserfahrungen wird deutlich, dass oftmals Normalitätsvorstellungen eines ‚richtigen Familien*lebens‘ als eine implizite Folie zur Bewertung der Erzählungen herangezogen wurden. Gewisse Beschreibungen in den biographischen Interviews haben dabei das Potential, normative Reaktionen auszulösen, wie die Auswertungspraxis verdeutlicht.

Diese unterschiedlichen normativen Orientierungen wurden bspw. in der Interpretation der folgenden Sequenz sichtbar. In der Interviewpassage beschreibt Celina Schweizer², die zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt ist, wie sie in der Folge des Todes ihrer Großmutter viel Verantwortung für ihre Geschwister übertragen bekommen hat:

„(.) dann habe ich dann alles daheim dürfen, (.) ///mmh/// (.) machen, (1) ich habe meine Geschwister zum Handballmatch mitnehmen müssen sonst hätte ich nicht gehen dürfen und damals ist mein Bruder (2) zwei gewesen (.) ((stärkeres Ausschneiden)) ///mmh mmh (2) mmh (2) mmh/// ja ich habe das Mittagessen gemacht (2) ich habe (2) die Hausaufgaben mit meinen (1) mit meiner Schwester gemacht (1) ///mmh/// (.) so, (1) am Abend sind (.) bin ich oft alleine gewesen (.) das Mami nicht da gewesen (1) ///mmh/// (3) ähm (3) ja, (3) ///mmh/// (7) ähm (1) dann, (3) ja, ist es eigentlich so weitergegangen, (1) habe es zwar immer (.) sehr mühsam gefunden und (.) ja, (3)“ (Celina Schweizer)

In den ersten Reaktionen auf diesen Ausschnitt zeigen sich Interpretationen, in denen das Verhalten der Mutter, die sich nicht um ihre Kinder kümmern kann, stark skandalisiert wurde. Celina Schweizer selbst war zu dem Zeitpunkt, von dem sie hier erzählt, zehn Jahre alt. Es scheint nahe zu liegen, die Beschreibungen von Celina zur fehlenden Mutter schnell als Zeichen der Vernachlässigung durch

2 Alle Namen der Interviewpartner*innen sind anonymisiert.

die Mutter zu interpretieren, die ihrer Verantwortung nicht gerecht wird. Gleichzeitig kann aber die Frage gestellt werden, was die Biographin hier erzählt und was nicht. Ihr Vater, der kurz zuvor die Familie* verlassen hat, bleibt in dieser Sequenz unsichtbar. In den ersten Assoziationen in Forschungswerkstätten wurde die Vernachlässigung durch die Mutter sehr stark ins Zentrum der Interpretationen gerückt. Die Leerstelle in Bezug auf die Rolle des Vaters wurde hingegen kaum thematisiert (vgl. Pomey 2015). Auf einer normativen Ebene und untermauert durch Gesetze sind Eltern für die Beaufsichtigung und Erziehung ihrer minderjährigen Kinder verantwortlich. Normalitätskonstruktionen von Mütterlichkeit in heterosexuellen Paarbeziehungen übertragen die Verantwortung für Carework insbesondere der Mutter. Vor diesem Hintergrund hegemonialer Vorstellungen von Mütterlichkeit wirkt die Darstellung der wenig präsenten Mutter als Abweichung, und es erscheint begründungsbedürftig, warum sie diese Rolle nicht einnimmt. Diese aufgerufenen Vorstellungen von Mütterlichkeit stehen im Widerspruch zu kapitalistischen Verhältnissen, in denen insbesondere in Verbindung mit Armutsverhältnissen auch Frauen zur Lohnarbeit verpflichtet sind.

An dem Beispiel wird deutlich, dass Familien*bilder und damit verbundene Normalitätsdiskurse sehr stark die Diskussionen und biographischen Konstruktionen durchdringen und diese Idealbilder als Kontrastfolie herangezogen werden. Da diese Kontrastfolien zum Teil nicht begründet und expliziert werden, scheint es, dass an diesem Punkt offensichtlich dominante Vorstellungen von Familie* in die Auswertungen einfließen und implizit davon ausgegangen wird, dass diese Wissensbestände geteilt werden. Weiterhin zeigt sich, dass auch die Biographin diese Wissensbestände nutzt, um implizit Kritik an den Verhältnissen ihres familiären Aufwachsens auszuüben.

Diese darin deutlich werdende Selbstverständlichkeit einer Kindheit und Jugend im Familien*kontext macht sichtbar, wie hegemonial hier Normalitätsvorstellungen wirksam werden. Darin eingelagert ist ein undifferenziertes Reden im Rahmen von hegemonialen Diskursen über Familie*. In Bezug auf die Care Leaver werden dabei oft ihre Herkunftsfamilien* gemeint und fluide sowie diversifizierte Familien*formen weniger mitbedacht. Interessant ist dabei auch, dass die jungen Menschen teils Freund*innen oder Nachbar*innen als Familie* bezeichnen. Dies macht deutlich, wie Forschung und Soziale Arbeit mit eingebunden ist in die Reproduktion von Normalitätsvorstellungen von Familie* und Elternschaft, da hier oftmals implizites Wissen und dominante Diskurse einfließen, ohne diese sichtbar zu machen oder zu reflektieren.

3. Ringen um Familialität

In den Daten wird sichtbar, dass hegemoniale Diskurse rund um Familie* Herausforderungen auf einer biographischen Ebene mit sich bringen. Die interviewten

Care Leaver sind herausgefordert, sich zu diesen Diskursen zu positionieren und zu der Tatsache, dass sie nicht bei ihren Eltern aufwachsen konnten. ‚Ringens um Familialität‘ kann dabei als Strukturproblem stationärer Hilfen zur Erziehung und zugleich als ein Modus der Herstellung von Normalität betrachtet werden (vgl. Rein 2020)³. Diese grundlegende These wird im Folgenden empirisch diskutiert.

3.1 Orientierungen am Bild der Normalfamilie

Die interviewten Care Leaver berichten, dass sie von ‚außen‘ als ‚Heimkind‘ adressiert wurden, beispielsweise von den Eltern ihrer Schulkamerad*innen oder von ihren Mitschüler*innen selbst. So berichtet Wolfgang, dass er weniger zu Freund*innen eingeladen wurde und man ihn selten nach seiner Herkunft fragte. Nicht in der Familie* zu leben hat also Auswirkungen in das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen hinein. Gleichzeitig – oder möglicherweise gerade deswegen – sind die jungen Menschen darum bemüht, ihr Aufwachsen als ‚ganz normal‘ zu labeln. So beginnt Lisa (19 Jahre alt) ihre Lebensgeschichte damit, dass sie mit 21 Monaten zu ihren Pflegeeltern gekommen ist und beschreibt ihre Pflegefamilie selbst wie folgt:

„also ich bin Einzelkind und (2) ja so typisch mit Mama und Papa (...) ähm Papa geht arbeiten Mama ist zu Hause hat sich die ersten Jahre um mich gekümmert“ (Lisa)

Lisa konstruiert sich in einer ‚ganz normalen‘ Familie* und beschreibt diese als bürgerliche Kleinfamilie (Mama, Papa, Kind mit klarer normativer Rollenaufteilung). Lediglich über Zusätze, wie „*sie [die Mutter] konnte halt nicht arbeiten gehen, weil ich relativ viel so Nähe brauchte*“, markiert sie eine zusätzliche Bedürftigkeit zu dem ‚Normalen‘. Auch in ihrer Freizeit macht sie „*das Übliche*“, wie Freund*innen treffen, weggehen und Sport treiben. Probleme, die es in der Familie* gibt, sind laut Lisa ebenfalls nichts Besonderes – „*Probleme gibt es halt*

3 Andere Modi zur Herstellung von Normalität, die in der Studie rekonstruiert wurden (vgl. Rein 2020, S. 366 ff.) sind: a) (Selbst-)Normalisierung in Biographien durch Übernahme institutioneller Perspektiven (hierzu zählen die Übernahmen pädagogischer Erklärungsfolien, die Orientierung an normalbiographischen Ablaufmustern), b) (Selbst-)Normalisierung durch Bestimmung von Zonen der Normalität (hier konnten Strategien herausgearbeitet werden, wie relativierendes und normalisierendes Sprechen, die Inanspruchnahme einer schönen Kindheit und Normalisierung der eigenen Familie) und c) widerständige Praxen. Die Modi der Herstellung von Normalität sind verbunden mit Erfahrungen der Ent-Normalisierung (vgl. ebd., S. 333 ff.), bei denen Normalitätsordnungen und dementsprechend auch Problemkonstruktionen aufgerufen werden, die intersektional mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen verbunden sind.

überall in jeder Familie“ und erneut wird somit ihre Pflegefamilie* als ‚normal‘ entworfen.

Auch Marla Brunori setzt sich in ihrem Interview stark mit normativen Bildern von Familie* auseinander. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie 24 Jahre alt und lebt mit ihrer Freundin in der Einliegerwohnung der Eltern der Freundin. Das Paar plant von dort auszuziehen, sobald beide ihre Ausbildungen abgeschlossen haben. In der folgenden Sequenz reflektiert Marla die Beziehung zu ihrer Schwester und deren Familie*, bei der sie sich als Jugendliche regelmäßig aufgehalten hat:

„mit meiner große- (.) Schwester hatte ich eigentlich immer ein gutes Verhältnis, die hat auch (.) vier Kinder ///mmh/// (.) ich war da oft Babysitten war oft bei ihr das war so (.) ja das war für mich so die Bilderbuchfamilie und (.) ich habe mich da eigentlich immer wohlgefühlt (1) ich war viel da habe auch viel dort übernachtet und so (1)“
(Marla Brunori)

Zum einen wird hier deutlich, dass ihre Schwester und die Beziehung zu ihr eine Ressource für sie darstellt, zum anderen konstruiert sie die Familie* ihrer Schwester als „Bilderbuchfamilie“. Dies verweist als Begriff auf eine idealisierte Vorstellung von Familie*. Für sie geht damit einher, dass sie sich auf einer emotionalen Ebene gut aufgehoben fühlt und sich dort gerne aufhält. Was diese „Bilderbuchfamilie“ für sie auszeichnet, führt sie auf Nachfrage noch weiter aus:

„Ja ich meine die haben ein Haus, ich meine sie haben die vier Kinde:r da ha- da wurde immer zusammen am Tische gegessen:: der Vater war dann irgendwann mal zurück von der Arbeit und (.) meine Schwester immer zu Hause:“ (Marla Brunori)

In dieser Beschreibung zeigen sich normative Bilder eines bürgerlichen heteronormativen Familien*modells, bei dem eine klassische Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern besteht. Die Frau ist für die Kinder zu Hause und den Haushalt zuständig, der Mann hingegen geht der Erwerbsarbeit nach. Mit der Eröffnung der Sequenz über den Raum der Familie* – „die haben ein Haus“ – wird die idealisierte Familie* damit zugleich auch in einen klaren Klassenkontext gesetzt. Am Ende des Tages treffen sich alle Personen der Kernfamilie zum gemeinsamen Abendessen. Der Verweis darauf, dass „immer zusammen am Tische gegessen:“ wird, markiert eine Kultur des gemeinsamen Essens, was an eine von bürgerlichen Idealen geprägte Familienkultur erinnert. Ihr Aufwachsen am Ort ihrer Familie* ist hingegen geprägt durch die Trennung ihrer Eltern, als sie sieben Jahre alt ist. Sie und ihre jüngere Schwester bleiben bei ihrer Mutter.

Im Interview wird eine hohe Sehnsucht nach Normalität von Familie* sichtbar, die bei Marla viel mit kleinbürgerlichen Familien*konstruktionen zu tun hat.

Dies führt bei ihr dazu, dass sie trotz der Belastungen in ihrer Familie* mit dem Übergang in die stationäre Erziehungshilfe den Wunsch entwickelt, zurück nach Hause zu ihrer Mutter zu wollen. Auch wenn sie rückblickend die Zeit in der Jugendhilfe als positiv bewertet. Interessant ist, dass sie im Interview dieses Bild einer heterosexuellen Kleinfamilie nicht hinterfragt, obwohl sie selbst in einer Beziehung mit einer Frau lebt und in dieser Hinsicht nicht heteronormativen Vorstellungen entspricht.

In den biographischen Konstruktionen der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Jugendhilfeeferfahrungen zeigt sich insgesamt eine starke Orientierung an hegemonialen Vorstellungen einer ‚Normalfamilie‘. Dies führt dazu, dass ihre eigenen konkreten Familien*erfahrungen diesen Normalitätsvorstellungen oft in verschiedener Hinsicht nicht entsprechen.

Gleichzeitig zeigen sich in vielen biographischen Erzählungen Strategien, die eigene Familie* als Normalfamilie zu konstruieren und eine harmonische Kindheit für sich zu beanspruchen (vgl. Rein 2020, S. 376 ff.). Dies zeigt sich in den Erzählungen in beschreibenden Ebenen oder resümierenden Aussagen, in denen die Care Leaver auf eine ‚normale‘ oder ‚schöne‘ Kindheit rekurren. Melanie (zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt) beispielsweise, die sich im Laufe ihres Lebens immer mehr um ihre psychisch kranke Mutter kümmern muss und sich als verantwortlich erlebt, betont, wie wichtig es für sie ist, die ersten Jahre unter ‚normalen‘ Bedingungen aufgewachsen zu sein und Fürsorge und Liebe von ihren Eltern erhalten zu haben. Hierin sieht sie den Grundstein für ihr weiteres Leben gelegt

„...meine Eltern gut um mich gekümmert, waren immer für mich da, ich war viel draußen, so das würd ich sagen, so die ersten Jahre von meinem Leben sind ganz normal und sehr schön verlaufen“ (Melanie)

Hier wird deutlich, dass die Interviewpartnerin ihre Kindheit im Bezug zu gesellschaftlichen Normen des Aufwachsens setzt und bemüht ist, diese Normalität auch zu präsentieren (displaying normality). Idealisierte Bilder von einer Kindheit, in der viel Zeit draußen verbracht wird und die Eltern sich kümmern, werden aufgerufen.

Weiter zeigen sich im Datenmaterial auf der einen Seite Ambivalenzen hinsichtlich belastender Beziehungskonstellationen in der Familie*, Verletzungen, Gewalterfahrungen oder der Notwendigkeit der frühen Verantwortungsübernahme für Geschwister oder Elternteile. Auf der anderen Seite werden Anstrengungen sichtbar, hierfür Erklärungen zu geben. Paul, der zum Zeitpunkt des Interviews 26 Jahre alt ist, spricht in diesem Zusammenhang von schwierigen Umständen, welche für die Unterbringung in einer Wohngruppe verantwortlich waren:

„ok (.) ja also grob kann ich schon mal so sagen dass die Umstände warum ich dann letztendlich in die Wohngruppe gekommen bin schon nicht so einfach waren also ähm meine Eltern waren sehr jung als ich geboren worden bin meine Mutter war 19 mein Vater 21 und mit 23 hatte meine Mutter dann schon vier Kinder also ich bin der älteste von vier und meine Eltern hatten beide sehr schwierige Kindheiten und ein schwieriges Verhältnis zu ihren Eltern da war ja auch viel mit Alkohol und mit Gewalt und und und so in diese Richtung und das hat sich dann auch ein bisschen in meiner Familie fortgesetzt also mein Vater ähm ist schon Alkoholiker und gewalttätig so in die Richtung und als (.) ich dann sieben oder acht war hat sich meine Mutter letztendlich scheiden lassen von meinem Vater was auch die richtige Entscheidung war und da war sie halt mit 26 Jahren und vier Kindern äh alleine und ich war dann schon in der zweiten Klasse also das sind schon schwierige Umstände“ (Paul)

Paul macht deutlich, dass es die Rahmenbedingungen sind, die für das Verlassen des Elternhauses verantwortlich sind, nicht einzelne Ursachen. Nicht die Situation oder einzelne Personen werden angeklagt, sondern die Umstände werden zu Gründen erklärt. Die generationalen Erfahrungen und das junge Alter der Eltern sowie die vielen Kinder sind familiäre Umstände, die zu nicht einfachen Bedingungen für seine Eltern geführt haben, ihnen aber nicht zum Vorwurf gemacht werden. Vielmehr legitimiert die Vorerfahrung der eigenen schwierigen Kindheit der Eltern deren Handeln. Dabei entlastet er die Eltern, da er ihnen keine großen Entscheidungsmöglichkeiten zuschreibt. Über die Argumentation der ‚schwierigen Umstände‘ wird eine Rahmung der Care Leaver zu ihren Familien* geschaffen, die es ihnen ermöglicht, die Eltern in Schutz zu nehmen und mit ihren Familien* weiter in Kontakt zu sein.

Mit diesen Erklärungsversuchen zu verletzenden Erfahrungen, die die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit relevanten Personen oder in ihrer Familie* gemacht haben, scheinen die Biograph*innen ihre Familien*erfahrungen gleichzeitig auch zu normalisieren und zu legitimieren, warum ihre Situation anders war. Damit verbunden ist eine starke Verantwortungsübernahme der Jugendlichen und jungen Erwachsenen für das, was ihnen widerfahren ist. In der Bearbeitung ihrer Biographien scheinen sie stark darum bemüht, an den Problemkonstruktionen, die auf sie mittels Diagnosen angewandt werden, zu arbeiten und gleichzeitig die Verhältnisse, in denen sie aufgewachsen sind, zu erklären und damit sich selbst zu normalisieren. Unter intersektionaler Perspektive zeigt sich, wie in den Biographien klassistische, rassistische oder heteronormative Ungleichheitsverhältnisse vor der Dominanz eines bürgerlichen Modells einer heterosexuellen Normalfamilie als individuelles Scheitern von Eltern umgedeutet werden.

Mit diesen Beispielen kann deutlich gemacht werden, dass die eigenen Normalitätskonstruktionen stets auch im Zusammenhang mit Familie* stehen.

3.2 Positionierungen: zwischen *Orientierung an* und *Abgrenzung von den Eltern*

In den Erzählungen der Care Leaver werden unterschiedliche Konstruktionen von Familie* deutlich. Während die einen Familie* als Ressource betrachten, scheinen andere der Interviewpartner*innen eher über den Beziehungsabbruch und Abgrenzungspraktiken für sich einen produktiven Umgang insbesondere mit ihren Eltern gefunden zu haben. Häufig ist die Relationierung zu den Eltern als ‚ambivalent‘ zu beschreiben. Damit verbunden sind Bilder von Familien* und insbesondere Eltern, die sowohl als Orientierungspunkt dienen als auch als Abgrenzungsobjekt.

3.2.1 Eltern als Orientierung: „also für mich war er so was wie ein Vorbild“

Am Beispiel von Paul (s. o.) wurde verdeutlicht, dass er nicht die Eltern beschuldigt, sondern die soziale Situation als Grund für eine Unterbringung in stationären Erziehungshilfen herangezogen wird. Im Extremfall zeigt sich das in den Geschichten, in welchen die Eltern (oder ein Elternteil) verstorben sind. Die physische Nicht-Verfügbarkeit des verstorbenen Familien*mitglieds führt zwar ggf. zur Unterbringung in der stationären Erziehungshilfe, jedoch lassen sich auch hier Praktiken des ‚Ringens um Familialität‘ rekonstruieren. Diese zeichnen sich durch Nähe und Orientierung am verstorbenen Elternteil aus.

Franziska (19 Jahre) schildert ihre Biographie als erfolgreichen Bildungsweg. Ihr Leben gerät im Alter von ca. 11 Jahren nach dem Suizid ihres Vaters in Schwierigkeiten. Bildung ist stets ein stabilisierender Faktor in der Biographie von Franziska. Sie selbst macht deutlich, dass der Bildungserfolg eine Möglichkeit für sie darstellt, Nähe zu ihrem verstorbenen Vater herzustellen:

„mein Vater der war für mich immer irgendwie hat der sehr gebildet und (.) ja also für mich war er so was wie ein Vorbild [...] dass ich viel auch so schulisch dann gut war und so um ihn [ihren Vater] halt so glücklich zu machen“ (Franziska)

Der verstorbene Vater dient als Vorbild und als Motivator für gute Leistung, da er sich freuen würde und Franziska sich auf diese Weise mit ihrem Vater verbunden fühlen kann. Dieses Gefühl treibt sie auf ihrem Bildungsweg an, „weil ich weiß er würde das wollen ja“. Während in den Geschichten von verstorbenen Eltern(-teilen) – wie am Beispiel von Franziska gezeigt – eine Idealisierung der Eltern vorzufinden ist, wird in Sarahs Geschichte deutlich, dass emotionale Verbundenheit nicht mit gelingenden Familien*beziehungen einhergehen muss.

3.2.2 Ambivalenz: „Ich kann nicht mit meinen Eltern und ich kann nicht ohne meine Eltern“

So berichtet Sarah von einem kontinuierlichen Kontakt zu ihren leiblichen Eltern und benennt verschiedene Unterstützungsformen (Hilfe beim Umzug, wichtige Ansprechpartner*innen). Sie rahmt ihre Familie* angelehnt an Normalitätsvorstellungen zu Familien* und macht deutlich, dass es „*wie in jeder Familie*“ Probleme gibt. Hier finden eine Gleichmachung und Normalisierung der eigenen Familien*situation mit der von anderen statt. Dennoch zieht Sarah eine Differenz ein und beschreibt ihre Familie* – in Abgrenzung zu anderen Familien* – als „*unkonventionell*“. Was genau sie damit ausdrücken will, wird erst im Weiteren deutlich, wenn sie zwar weiterhin die emotionale Verbundenheit betont, aber auch die Spannungen und Schwierigkeiten benennt:

„meine Eltern sind so auf der einen Seite lieben die uns unterstützen uns auf der anderen Seite haben sie uns das Leben zur Hölle gemacht.“ (Sarah)

Hier bezieht Sarah ihre Geschwister mit ein und drückt darüber auch die Verbundenheit unter den Geschwistern aus, welche mit derselben ambivalenten Situation umgehen müssen. Was sich genau dahinter verbirgt, dass ihr „*Leben zur Hölle gemacht*“ wird, wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Es wird jedoch deutlich, dass trotz der Liebe und emotionalen Verbundenheit ein Leben in der Familie* nicht möglich ist. Sarah bündelt diese Ambivalenz für sich selbst folgendermaßen:

„also man hat halt immer gemerkt ich kann nicht mit meinen Eltern und ich kann nicht ohne meine Eltern.“ (Sarah)

Das fehlende Verb – sein, leben, etc. – lässt zwar offen, was Sarah mit und ohne ihre Eltern nicht kann, macht aber auch deutlich, dass es um etwas Grundlegendes und Verallgemeinerbares geht. Diese ambivalente Beziehungssituation zu ihren Eltern ist aus Sarahs Perspektive ausweglos.

3.2.3 Abgrenzung von Eltern: „du willst nicht so werden wie deine Eltern“

Die ‚selbstgewählte‘ Entscheidung, mit den Eltern zu brechen, scheint den jungen Menschen eine Art Handlungsspielraum in der prekären Lebenssituation zu geben. Selbstgewählt muss hierbei auch stets im Zusammenhang der unfreiwilligen Situation von nicht lebbarer Familialität gesehen werden. Für die jungen Menschen stellt der Weg in die Jugendhilfe möglicherweise die einzige Möglichkeit dar, mit der Herausforderung der Familie* umzugehen. Der ‚freiwillige‘ Schritt ist also in dieser ‚Zwangssituation‘ bzw. alternativlosen Situation

nicht unbedingt gewollt. Dennoch scheint der selbst gewählte Bruch mit den Eltern eine Form der Befreiung, in welcher sich die eigene Handlungsfähigkeit der Care Leaver zeigt. Bildung dient hier als Abgrenzungsmöglichkeit von der ‚bildungsfernen‘ Familie*:

„ja ,aber das was du warst das willst du nicht sein und du willst nicht so werden wie deine Eltern das heißt der einzige Weg dazu führt eigentlich über (.) Bildung“ (Pamela)

Aus Pamelas Perspektive gibt es keinen anderen Weg abseits der Bildung. Der Weg über schulischen Erfolg eröffnet ihr somit Möglichkeiten, die ihr sonst verwehrt und nicht zugänglich wären. Formale Bildung wird als Ausweg verstanden – weniger im Sinne einer Erweiterung von Berufschancen und beruflichen Handlungsmöglichkeiten, sondern explizit als Abgrenzung von dem bisherigen Milieu. Diese Hoffnung wird durch hegemoniale Diskurse zu ‚Bildung‘ und Familie nahegelegt, denn Bildung wird darin als Weg verstanden, aus der Verknüpfung von ‚familialer Herkunft‘ und sozialer Positionierung auszubrechen (vgl. Chamakalayil et al. 2021). In der Abgrenzung steckt ein Veränderungsprozess von Pamela selbst. Sie distanziert sich von ihrer eigenen Vergangenheit („*das was du warst das willst du nicht sein*“). Die angestrebte Veränderung findet über Bildung statt. Dabei dienen die Eltern als Beispiel, wie Pamela nicht werden möchte.

3.3 Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehung

Die über das biographische Interview ermöglichte Retrospektive auf das eigene Leben macht einerseits Veränderungsprozesse und -dynamiken der Eltern-Kind- bzw. Familien*beziehung deutlich, andererseits kann der Übergang aus der Jugendhilfe als eine Art ‚Kristallisierungspunkt‘ verstanden werden, an welchem sich Zuschreibungen und Auseinandersetzungen mit der eigenen Familie* nochmals verändern und zuspitzen. So wird im Material deutlich, dass sich Familien*bilder und -zuschreibungen, aber auch die Erwartungen an Familie* im Verlauf der Biographie verändern und möglicherweise gerade auch im Übergang in ‚Selbstständigkeit‘ nochmals anders gelagert sind.

Während Wolfgang zunächst von dem schwierigen Verhältnis zu seinen Eltern nach deren Trennung berichtet, was dann auch zur Unterbringung in einer Wohngruppe geführt hat, hat er heute, zum Zeitpunkt des Interviews mit 26 Jahren, ein sehr gutes Verhältnis zu seinem Vater. Über den Zeitpunkt der Trennung berichtet er folgendermaßen:

„weil mein Vater dann im Prinzip na ja der hat ne neue Familie kennengelernt sage ich jetzt mal (2) meine leibliche Schwester hat da mitgewohnt die haben neu gebaut (.)

die Hoffnung war eben dass ich da wieder reinkomme das hat sich dann relativ schnell zerschlagen erst mal weil die räumlichen Begebenheiten es nicht hergegeben haben (. (...)" (Wolfgang)

Argumentiert wird hier über die mangelnden räumlichen Gegebenheiten, die keinen Platz in der „neue[n] Familie“ für Wolfgang ermöglichen. Nachdem Wolfgang mit 17 Jahren aus der Wohngruppe auszieht und in einer eigenen Wohnung lebt, entspannt sich im Laufe der Zeit auch die Beziehung zu seinem Vater:

„und bei meinem Vater weil ich mich da in dieser neuen Familie einfach nicht wohlfühlt habe und gedacht habe es bringt eben jetzt einfach nichts (I: mhm) (2) ich war eben auch mit dieser neuen Familie komplett zerstritten irgendwie (2) aber das hat sich alles gelegt mit den Jahren heute betrachte ich sie tatsächlich als meine Familie (2) also es kann sich auch echt zum Guten wandeln muss ich sagen also die beiden haben auch geheiratet ich war Trauzeugen gewesen und ja (.) es hat sich irgendwie um 180 Grad gewendet eigentlich“ (Wolfgang)

Metaphorisch gesprochen könnte man festhalten, dass Wolfgang zum Zeitpunkt des Interviews das Zimmer im Leben seines Vaters nicht mehr benötigt, aber dass er dennoch einen Platz gefunden hat und sich die Beziehung zur neuen Familie* verändert hat – sie ist zur Familie* von Wolfgang geworden.

4. Fazit

Die eigene Familie* und das Leben in der stationären Erziehungshilfe sind eng miteinander verbunden. Dabei wird insbesondere durch wohlfahrtsstaatliche Strukturierungen und die Diskurse rund um Familie* durch eine Unterbringung in einem stationären Angebot für die jungen Menschen eine Reihe an Adressierungen aufgerufen, zu denen sie sich biographisch verhalten müssen. Abschließend wollen wir Überlegungen anstellen, was daraus für stationäre Erziehungshilfen abgeleitet werden kann.

Normalitätskonstruktionen im Kontext stationärer Erziehungshilfe

Das Familien*bild der interviewten Care Leaver ist geprägt von hegemonialen Familien*vorstellungen, an denen sie ihre eigene Bearbeitung von Familialität orientieren und die ‚Normalität‘ ihres Aufwachsens herausstellen. Familie* spielt immer eine Rolle (auch bei fehlendem Kontakt), was die gesellschaftliche Dominanz dieser Sozialeinheit verdeutlicht. Das ‚Ringens um Familialität‘ kann daher als Strukturelement stationärer Erziehungshilfeangebote herausgearbeitet

werden. Mit dieser Betonung der Normalität bringen die Interviewten jedoch zugleich das hegemoniale Familien**bild* ins Wanken und machen deutlich, dass (1) auch das Aufwachsen in stationären Erziehungshilfen normal sein kann und dass (2) auch Eltern, bei denen man nicht leben kann, relevante Bezugspersonen bleiben. Die Positionierungen der Care Leaver zu ihren Eltern und Familien* sind sehr unterschiedlich und lassen sich als eine Art Kontinuum zwischen ‚Orientierung an der Familie*‘ auf der einen Seite und ‚Abgrenzung von Familie*‘ auf der anderen Seite beschreiben. Dazwischen können vielfältige ambivalente Positionierungen zur Familie* rekonstruiert werden. Insbesondere diese ambivalenten Ausprägungen machen eine intensive Eltern-/Familien*arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe erforderlich. Hierbei ist es auch unerlässlich gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in der Arbeit mit Familien* zu berücksichtigen, um nicht einen einseitigen defizitären Blick auf Eltern und Familien* einzunehmen, der diese Verhältnisse ausblendet.

Veränderungen im Übergang: auch die Beziehung zu Familie wandelt sich*

Die Ambivalenz der Beziehung zu den Eltern konnte im empirischen Material deutlich gemacht werden. Auch zeigen sich Veränderungsprozesse über die Zeit hinweg. Dabei liegen Unterstützung und Belastung oft eng beieinander und bedingen sich ggf. gegenseitig.

Die Gleichzeitigkeit von Abhängigkeit und Unabhängigkeit – welche die Lebenssituation von jungen Menschen im Übergang prägt – entlastet möglicherweise das Eltern-Kind-Verhältnis, weil Eltern mit zunehmendem Alter ihrer Kinder weniger Verantwortung übernehmen müssen. Insbesondere am Beispiel von Wolfgang kann deutlich gemacht werden, dass mit dem Umzug in eine eigene Wohnung auch das Verhältnis zu seinem Vater eine Entlastung erfährt. Auch der Übergang in die eigene Elternschaft scheint ein biographischer Einschnitt zu sein, der durch die Beziehung zur Familie* nochmals neu sortiert wird oder Veränderung erfahren kann, und zwar in verschiedene Richtungen: Sarah berichtet von einer positiven Veränderung in der Beziehung zu ihrer Mutter (*„und als meine Tochter dann kam war das dann auch noch mal ein ganz enormer Schritt in unserer Beziehung“*), während ein andere Care Leaver mit der Geburt seines Sohnes das Verhältnis zu Mutter ganz abbricht.

Gerade, weil im Übergang das Verhältnis zu den Familien* nochmals Veränderung erfahren kann (vgl. Wade 2008), macht eine Eltern/Familien*arbeit auch bei Jugendlichen, die sich auf die ‚Selbständigkeit‘ vorbereiten, unabdingbar. Hier müssten möglicherweise andere Formen der Eltern/Familien*arbeit stattfinden, in denen es weniger um die Rückführung und biographische Auseinandersetzung geht, als vielmehr um das Austarieren von weiteren Beziehungsmöglichkeiten. An diesem Punkt geht es auch darum, sich von den eigenen normativen und institutionellen Einführungen zu verabschieden und sich

konsequent auf das einzulassen, was für die jungen Menschen Familie* bedeutet und wen sie dazuzählen.

*Familien*arbeit als Ermöglichung eines ‚displaying family*‘*

Familien*arbeit heißt also nicht notgedrungen die konkrete Arbeit *mit* der Familie*, sondern möglicherweise auch die Unterstützung des Jugendlichen bei der Bearbeitung der Thematik ‚Familie*‘. Konzepte zur Familien*arbeit werden im sozialpädagogischen Fachdiskurs bereits seit 15 Jahren intensiv geführt, dennoch lässt sich empirisch eher die Praktik des Nicht-Einbeziehens der Familien* in der sozialpädagogischen Arbeit beobachten obwohl eine partnerschaftliche Elternarbeit essenziell für den Erfolg der Jugendhilfemaßnahme ist (vgl. Gabriel 2007). Durch das Nicht-Einbeziehen der Familien* wird jegliche Form des ‚displaying family‘ des Familien*systems verhindert. Dies scheint auf zwei Ebenen problematisch zu sein:

Für die jungen Menschen: Sie setzen sich – wie am empirischen Material aufgezeigt – mit ihrer Familie* auseinander. Das stark defizitäre Bild von den Familien* der Adressat*innen stationärer Hilfen, welches auf Seiten der Fachkräfte rekonstruiert wurde (vgl. Bauer et al. 2015), scheint von Seiten der Adressat*innen selbst differenzierter betrachtet zu werden. Dabei setzt das negative Elternbild nicht nur Eltern unter Druck, sich zu beweisen, sondern auch die Kinder und Jugendlichen, sich ein Bild aufrechtzuerhalten, mit welchem sie sich in dieser Familie* verorten können. Die Argumentation über die ‚schwierigen Umstände‘ ermöglicht es ihnen, nicht das Versagen ihrer Eltern in den Mittelpunkt zu rücken, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen und lebensweltlichen Herausforderungen zu reflektieren. Hier scheinen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen – zugespitzt formuliert – die Reflexivität der Fachkräfte zu übersteigen und ein differenziertes Bild wahrnehmen zu können.

*Für die ‚zurückgelassenen‘ Eltern und Familien*mitglieder:* Familien*, die gesellschaftlich als ‚gescheitert‘ verurteilt werden (vgl. oben), müssen die Möglichkeit erhalten, die Teile von Familie* aufrechterhalten zu können, die in den jeweiligen Situationen lebbar sind und dies auch nach außen zu zeigen. Ein ‚doing family‘ reicht also an dieser Stelle nicht aus, sondern es bedarf eines Zeigens nach innen und außen, was (noch oder wieder) funktioniert, also ein ‚displaying family‘. Ein solcher Ansatz von Familien*arbeit würde dann möglicherweise auch die Familien*bilder der pädagogischen Fachkräfte verändern und neue Ressourcen freisetzen. Anschlussfähig wären hier Diskussionen, wie sie beispielsweise in Kontext transnationaler Familien*konstellationen geführt werden (vgl. Duchêne-Lacroix 2013). Familien* werden hier nicht örtlich gedacht und Unterstützungsleistungen können auf vielfältige Weisen erbracht werden. Familialität setzt also keine Co-Präsenz voraus und ist nicht in Konkurrenz zu anderen Systemen zu denken, sondern als Gleichzeitigkeit vorhanden. Diese

wiederum setzt eine Normalisierung von Vielfältigkeit von Familien* und ein Nebeneinander von verschiedenen Familien* voraus.

Die hier von uns dargelegten Schlussfolgerungen für die Arbeit Familien* im Kontext von stationären Erziehungshilfe verfolgen das Ziel, hegemoniale Familien*konstruktionen zu dekonstruieren. Aus adressat*innenorientierter Perspektive zeigt sich ein hoher Bedarf, Familienvorstellungen zu verflüssigen und die eigenen vielfältigen Erfahrungen biographisch anbinden und normalisieren zu können. Dieses Ringen um Normalität der Care Leaver sollte durch die stationäre Erziehungshilfe stärker unterstützt werden durch die Infragestellung ent-normalisierender institutioneller Adressierungen.

Literatur

- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Sting, Stephan/Ummel, Hannes/Wiezorek, Christine (2015): Familienbilder und Bilder ‚guter‘ Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. Sonderheft 12, neue praxis, S. 25–37.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2009): Familienbilder professioneller Sozialpädagog_innen. In: Thiessen, Barbara/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 173–193.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2016): „Vulnerable Families“: Reflections on a Difficult Category. In: Center for Educational Policy Studies Journal, 6(4), S. 11–28.
- Belz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim: Beltz, S. 60–81.
- Bullock, Roger/Little, Michael/Millham, Spencer (1993): Going Home. The Return of Children Separated from their Families. Aldershot: Dartmouth.
- Cameron, Claire/Hollingworth, Katie/Schoon, Ingrid/van Santen, Eric/Schröer, Wolfgang/Ristikari, Tiina/Heino, Tarja/Pekkarinen, Elina (2018): Care leavers in early adulthood: How do they fare in Britain, Finland and Germany? In: Children and Youth Services Review, 87, S. 163–172.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2021): „... wieder das Klassen-Ding“ – Bildung als biographischer Positionierungsprozess infamilialen Verwobenheiten. In: Schondelmayer, Anne/Fitz-Klausner, Sebastian/Riegel, Christine (Hrsg.): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen, Berlin und Toronto.: Barbara Budrich, S. 61–76.
- Collins, Mary Elizabeth/Spencer, Renée/Ward, Rolanda (2010): Supporting youth in the transition from foster care: formal and informal connections. In: Child Welfare, 89(1), S. 125–143.
- Duchêne-Lacroix, Cédric (2013): Doing Family im transnationalen Kontext. Ein Erkenntnismodell der familiären Integration in vier Dimensionen. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.): Migration, Familie und Gesellschaft: Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik. Stuttgart: VS Springer, S. 153–176.
- Eßer, Florian (2013): Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung: ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8(2), S. 163–176.
- Faltermeier, Josef (2014): Herkunftseltern sind „Family-Partnership“: Erziehungspartnerschaft als neue Denkfigur. In: Kuhls, Anke/Glaum, Joachim/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Pflegekinderhilfe im Aufbruch: Aktuelle Entwicklungen und neue Herausforderungen in der Vollzeitpflege. Weinheim und Basel Beltz, S. 123–150.
- Finch, Janet (2007): Displaying Family. In: Sociology, 41(1), S. 65–81.

- Fitz-Klausner, Sebastian/Schondelmayer, Anne/Riegel, Christine (2021): Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In: Schondelmayer, Anne/Fitz-Klausner, Sebastian/Riegel, Christine (Hrsg.): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 7–21.
- Gabriel, Thomas (2007): Elternarbeit in der Heimerziehung – Problemheuristik und internationale Forschungsbefunde. In: Homfeldt, Hans G./Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.): Elternarbeit in der Heimerziehung. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 174–183.
- Gabriel, Thomas/Keller, Samuel/Bolter, Flora/Martin-Blachais, Marie-Paule/Séraphin, Gilles (2013): Out of home care in France and Switzerland. In: Psychosocial Intervention, 22(3), S. 215–255.
- Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016) (Hrsg.): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Ein vergessener Zusammenhang. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Morgan, David H. J. (1996): Family Connections. Cambridge: Polity Press.
- Oelkers, Nina (2018): Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozialinvestiver Perspektive. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens O./Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–119.
- Pomey, Marion (2015): Fremdunterbringung von Kindern: Zur Entscheidungsrelevanz normativer Ordnungen von Elternschaft. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. Sonderheft 12, neue praxis, S. 149–159.
- Pomey, Marion (2017): Vulnerabilität und Fremdunterbringung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Bielefeld: transcript, auch online unter www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5170-6/normalitaet-und-subjektivierung/?number=978-3-8394-5170-0&c=313000106 (Abfrage: 10.07.2021).
- Rein, Angela (2021): Aufwachsen in der stationären Jugendhilfe. Familienkonstruktionen zwischen Ent-Normalisierung und Normalisierung. In: Schondelmayer, Anne/Fitz-Klausner, Sebastian/Riegel, Christine (Hrsg.): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 77–93.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (2012): Orte „guter Kindheit“? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 32(3), S. 250–265.
- Sauer, Stefanie (2008): Die Zusammenarbeit von Pflegefamilie und Herkunftsfamilie in dauerhaften Pflegeverhältnissen. Widersprüche und Bewältigungsstrategien doppelter Elternschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: Politik und Zeitgeschichte, 34/2007, auch online unter www.bpb.de/apuz/30290/familie-als-herstellungsleistung-in-zeiten-der-entgrenzung (Abfrage: 10.07.2021).
- Wade, John (2008): The Ties that Bind: Support from Birth Families and Substitute Families for Young People Leaving Care. In: British Journal of Social Work, 38, S. 39–54.
- Winkler, Michael (2002): Wie familienähnliche Hilfen zu beurteilen sind. Oder: Kleines Plädoyer für das Eigenrecht von Imitaten. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.): Glücklich an einem fremden Ort? Familienähnliche Betreuung in der Diskussion. Münster: Votum, S. 303–320.

Unterschiedlich verschieden. Diskriminierungserfahrungen von LSBTIQ* Eltern und deren Kindern

Maria Anzengruber, Christine Riegel, Pia Schubert

Familien, in denen die Eltern lesbisch, schwul, bisexuell, asexuell, trans*, inter*, queer, non-binär oder genderfluide leben, sind äußerst vielfältig und heterogen. Sie sind „unterschiedlich verschieden“, um es mit den Worten von Lutz und Wenning (2001)¹ zu fassen. Allerdings werden sie in der Diversität ihrer Familienkonstellationen, den heterogenen Lebenslagen und pluralisierten familialen Praktiken und Erfahrungen gesellschaftlich meist nicht wahrgenommen. Im Gegenteil, Familien, die der heteronormativen Vorstellung von Familie nicht entsprechen, geraten gesellschaftlich wie auch in Wissenschaft und Pädagogik oft völlig aus dem Blick, werden ignoriert oder zu Anderen, Besonderen gemacht (vgl. Riegel 2017). „Unterschiedlich verschieden“ verweist hier also auch darauf, dass diese Familienkonstellationen als different, im Sinne von abweichend von der hegemonialen Norm gesehen und markiert werden. Sie sind in unterschiedlicher Weise in gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen positioniert und somit auch unterschiedlich von Diskriminierung und Othering betroffen.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag die Diversität der Lebenslagen von LSBTIQ* Eltern und ihren Kindern mit einer intersektionalen Perspektive beleuchtet und deren unterschiedliche Erfahrungen, u. a. in pädagogischen Räumen, in den Fokus gerückt. Dabei wird auf die Daten und Erkenntnisse aus einer qualitativen Studie Bezug genommen, in der LSBTIQ* Personen, die als Elter(-n) mit einem oder mehreren Kindern zusammenleben, befragt wurden.²

Im Folgenden wird zunächst der Frage der gesellschaftlichen Sichtbarkeit und Anerkennung von LSBTIQ* als Eltern und Familien nachgegangen. Anschließend

1 Mit dieser Überschrift verweisen Lutz und Wenning (2001) in ihrem gleichnamigen Buch „Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft“ auf die Komplexität und Verwobenheit von sozialen Differenzen sowie auf die Notwendigkeit, diese in der Analyse und pädagogischen Praxis zu berücksichtigen. In diesem Band wird auch das zu diesem Zeitpunkt im deutschsprachigen Raum noch wenig diskutierte Konzept der Intersektionalität (vgl. Lutz 2001) prominent gemacht; eine Perspektive, die für die vorliegende Analyse von Diskriminierungserfahrungen ebenso von Bedeutung ist.

2 Die Untersuchung wurde im Rahmen der Masterarbeit von Maria Anzengruber und Pia Schubert (2020) zu „Erfahrungen von queeren Familien in einer heteronormativ geprägten Gesellschaft – eine qualitative Studie zum Erleben von Diskriminierung“ an der Universität Wien durchgeführt und von Christine Riegel betreut. Die herangezogenen Daten wurden für den vorliegenden Beitrag neu aufbereitet und re-analysiert.

wird an zwei verschiedenen Familienkonstellationen und den Erzählungen der Elter(-n) rekonstruiert, wie diese unterschiedlich gesellschaftlich positioniert und von Diskriminierung betroffen sind und welche Erfahrungen sie diesbezüglich in pädagogischen Institutionen wie Kita und Schule machen. Im abschließenden Fazit soll vor dem Hintergrund der empirischen Daten und exemplarischen Fallkonstellationen diskutiert werden, inwiefern eine kritisch hinterfragende Analyseperspektive einen Beitrag dazu leisten kann, das Zusammenspiel von Diskriminierung, Ignoranz und Othering in den Erfahrungen der Familien sichtbar zu machen und damit dem hegemonialen Blick auf Familie eine andere Perspektive entgegenzusetzen.

1. Zur prekären Anerkennung und ambivalenten Normalisierung von nicht-heteronormativ lebenden Familien

Gesellschaftliche Vorstellungen davon, wie Familie gelebt wird und was Familie ist, sind normativ stark aufgeladen (vgl. Fitz-Klausner/Riegel/Schondelmayer 2021; Lenz 2016; Oelkers 2012). Dabei wird trotz gesellschaftlicher Veränderungen und der zunehmenden Wahrnehmung und Berücksichtigung pluralisierter Familienformen nach wie vor auf die klassische Kernfamilie, bestehend aus Vater, Mutter, Kind(-ern) rekurriert. Ebenso enthalten Bilder zu Elternschaft implizite Normen und Erwartungen, z. B. darüber, was eine ‚gute‘ und ‚adäquate‘ Elternschaft ausmacht.

In diese gesellschaftlich dominanten Vorstellungen von Familie und Elternschaft sind heterosexuelle und zweigeschlechtliche Normen eingeschrieben, die mit anderen Normativitäten, wie der Annahme einer dyadischen, monogamen elterlichen Paarkonstellations, einer leiblichen Elternschaft bzw. der Naturalisierung von Vater- und Mutterschaft einhergehen. Karl Lenz attestiert herkömmlichen Familienkonzepten daher einen „versteckte[n] Biologismus“ (Lenz 2016, S. 174). Die Implikation, dass bei Eltern selbstverständlich von einer Cis-Vater-Cis-Mutter-Konstellations ausgegangen wird, führt dazu, dass Familienkonstellationen, in denen sich die Eltern lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, inter*, non binär, genderfluide oder queer positionieren, nicht immer und in jedem Zusammenhang als Eltern bzw. als Familie gesehen und anerkannt werden (vgl. Hartmann 2014; Peukert et al. 2020; Riegel 2019, 2021). Dies gilt in ähnlicher Weise auch für multiple Elternschaft und Beziehungsnetzwerke, in denen sich mehrere Erwachsene die Verantwortung und Sorgetätigkeit für Kinder teilen (vgl. Bender 2021; Schadler 2019; Wimbauer 2021). Die soziale und rechtliche Anerkennung von Familien, die nicht dem dominanten und durchaus selbstverständlichen Bild einer ‚Normalfamilie‘ entsprechen, ist also äußerst prekär (vgl. Oelkers 2012, S. 139).

Am meisten Anerkennung erfahren LSBTIQ* Eltern- bzw. Familienkonstellationen, die dem Idealbild der bürgerlichen Kleinfamilie am nächsten

kommen, nämlich die des schwulen bzw. lesbischen Elternpaares mit einem bis zwei Kind(-ern), akademisch gebildet, sozioökonomisch abgesichert, gesund und in einer langjährigen, möglichst formalisierten Zweierbeziehung lebend. Insbesondere genderfluide, non-binäre oder Trans*Personen als Eltern oder auch queere Ein- oder Mehrelternkonstellationen bleiben als Familien gesellschaftlich oft unsichtbar und haben in rechtlicher Hinsicht mit Diskriminierungen zu kämpfen (vgl. hierzu auch Nay in diesem Band). Interessanterweise wird in der hegemonialen Wahrnehmung von so genannten Regenbogenfamilien auch nicht unbedingt bedacht, dass die gesellschaftlich proklamierte Pluralisierung von Familienformen auch für nicht heteronormativ lebende Familien zutrifft, es also auch Einelterkonstellationen, Trennungs- und Patchworkfamilien oder multiple Fürsorgearrangements gibt. Allenfalls die Konstellation einer homosexuellen Pflegefamilie oder die leibliche Elternschaft aus früheren heterosexuellen Beziehungen scheint erwartbar. Auch in Wissenschaft und Forschung wird ausgeblendet, dass Familienkonstellationen mit LSBTIQ* Eltern heterogen sind. So wurde lange Zeit innerhalb der Forschung auf *weiße*, ökonomisch abgesicherte Mittelschichtspaare mit Kind fokussiert und diese mit dem Bild der Regenbogenfamilie gleichgesetzt. Damit wurde aber auch die Existenz von LSBTIQ* Familien of color, mit verschiedenen Migrations- oder Mobilitätserfahrungen und/oder in ökonomisch, gesundheitlich prekären oder marginalisierten Lebenslagen ausgeblendet (vgl. Biblarz/Savci 2010; Nay 2017). Hier kommt es zu einer Hierarchisierung in der Anerkennung von LSBTIQ* Elternschaft.

Damit sind ungleiche Möglichkeiten verbunden, Familie zu werden, als Familie zu leben und auch rechtlich und materiell anerkannt und abgesichert zu sein. Auch wenn inzwischen durch Globalisierung und Reproduktionstechnologien für LSBTIQ* Personen erweiterte Möglichkeiten entstanden sind, Eltern zu werden bzw. mit Kindern in einer verantwortlichen Fürsorgebeziehung zusammen zu leben, werden in der Realisierung Widersprüche und soziale Ungleichheiten offenbar. Optionen, wie internationale Adoption oder Leihmuttertschaft sind für (u. a. queere und schwule) Personen aus den globalen ökonomischen Zentren attraktiv, sie sind jedoch in internationale Ungleichheits- und Ausbeutungsverhältnisse involviert. Auch die Möglichkeiten der Reproduktionsmedizin sind rechtlich nach wie vor nur bestimmten Elternkonstellationen vorbehalten und darüber hinaus mit hohen finanziellen Kosten verbunden, wodurch die (erweiterten) Potenziale nicht für alle LSBTIQ* in gleicher Weise realisierbar sind.

LSBTIQ* Eltern und deren Kinder sind in unterschiedlicher Weise in gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen positioniert und verfügen über verschiedene Privilegien und Möglichkeiten der Lebensgestaltung. Dabei überlagern sich intersektional verschiedene Macht- und Normalitätsverhältnisse und es zeigen sich u. a. Verschränkungen von Heterosexismus, Klassismus, Rassismus und Ableismus.

Mit Blick auf Familien und Eltern, die dem heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Erwartungshorizont nicht entsprechen, kann also von einer ambivalenten gesellschaftlichen Normalisierung gesprochen werden, die durchaus mit anderen gesellschaftlichen ein- und ausgrenzenden Tendenzen einhergeht (vgl. Nay 2019; Riegel 2021). Diesbezüglich zeigt sich eine widersprüchliche Verschränkung und Gleichzeitigkeit von Prozessen der Anerkennung, der Ignoranz und des Othering (vgl. Riegel 2017), die sich auf die diversen Lebenslagen von LSBTIQ* Eltern und ihren Kindern niederschlagen und für deren alltägliche Erfahrungen folgenreich sind. Dies spiegelt sich nicht zuletzt in pädagogischen Kontexten und den Erfahrungen in sozialen und pädagogischen Institutionen wider (vgl. Riegel 2017, 2019).

Mit einer intersektionalen Perspektivierung, die die Interdependenzen und Verquickungen von verschiedenen Differenz- und Machtverhältnissen in den Blick nimmt und nach ein- und ausgrenzenden und normalisierenden Effekten fragt, soll im Folgenden rekonstruiert und nachvollzogen werden, wie die verschiedenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse für unterschiedlich sozial positionierte Personen und Familien erlebt und erfahren werden und welche Effekte dies für ihren Alltag und ihre Lebenssituation hat.

2. Unterschiedlich verschieden – Erfahrungen und Umgangswesen mit Normalitätsanforderungen und Othering

Im Folgenden wird anhand von zwei Fallkonstellationen aus einer qualitativen Studie³ mit LSBTIQ* Eltern, die in Österreich leben, rekonstruiert, welche Bedeutung hegemoniale Normalitätsvorstellungen von Familie und Elternschaft für deren Alltag und den ihrer Kinder haben können. Dabei werden u. a. Erfahrungen in pädagogischen Kontexten und Institutionen fokussiert. In die Untersuchung wurden verschiedene Eltern- und Familienkonstellationen einbezogen: lesbische, schwule, Inter* und Trans* Personen, die in diversen, auch unterschiedlich begründeten (amourösen, freundschaftlichen, pragmatischen) Beziehungs- und Familienkonstellationen mit Kindern (leiblichen Kindern, Kindern der Partner*innen, mit Adoptions- oder Pflegekindern usw.) als Familie zusammenleben leben und Sorge tragen. An diesem Sample zeigt sich, wie unterschiedlich die Familien in hegemonialen Macht- und Herrschaftsverhältnissen positioniert sind, auch wenn ein Großteil der befragten Personen einen

3 Im Rahmen der Masterarbeit von Maria Anzengruber und Pia Schubert wurden insgesamt vierzehn Interviews, als Einzel- oder als Paarinterview, geführt. Es handelte sich um narrative Interviews mit einem Nachfrageteil. Die hier verwendeten Namen sowie weitere Angaben zur Person sind anonymisiert.

akademischen Bildungshintergrund hat. Jedoch sind alle, wenn auch in unterschiedlicher Weise, mit hegemonialen Normalitätskonstruktionen konfrontiert.

Wie dies von den jeweiligen Personen in verschiedenen Familienkonstellationen erlebt wird und wie LSBTIQ* Eltern und ihre Kinder mit normativen Erwartungen und Normalitätszumutungen umgehen, wird im Folgenden an zwei verschiedenen Familienkonstellationen exemplifiziert.

2.1 Verwobene Diskriminierungsverhältnisse und ungleiche Betroffenheiten – Ignoranz und Unsichtbarkeit in pädagogischen Einrichtungen

Lukas Saller und Stefan Staller sind zwischen 35 und 40 Jahre alt, sie sind seit 15 Jahren ein Paar und leben seit einigen Jahren in einer eingetragenen Partnerschaft. Zum Zeitpunkt des Kinderwunsches waren beide Mitte 30. Dass sie sich für ein Pflegekind entschieden haben, hatte pragmatische Gründe, da ein Pflegschaftsverfahren im Vergleich zu einer Adoption rascher vonstattengeht. Inzwischen sind sie Pflegeeltern und leben mit der eineinhalb-jährigen Sofie zusammen. Beide sind berufstätig. Lukas arbeitet aufgrund der Betreuung von Sofie in einem geringeren Stundenausmaß und Stefan kann sich die Arbeit durch seine berufliche Selbstständigkeit relativ flexibel einteilen. Die Großeltern und ein Onkel von Sofie werden ebenfalls in die Kinderbetreuung mit einbezogen.

Folgende Interviewsequenz resultiert aus der Frage, wie sich Lukas Saller und Stefan Staller als Familie in der Öffentlichkeit bzw. innerhalb der Gesellschaft erleben.

Lukas: sie hat halt eine andere Hautfarbe als wir beide und ich wird' dann also du wahrscheinlich auch aber ich bin halt untertags mehr mit ihr unterwegs wenn ich in den Öffis fahr werd' ich oft g'fragt na woher denn die Mutter kommt. Ähm und so und dann ist es halt immer ein bissl mühsam damit hab ich auch immer noch kein damit hab ich immer noch kein also ich sag dann halt ja aus der Stadt S; dann manchen Leuten fällt es auf dass das jetzt eine deppate Frage war weil man kann ja auch in S-Stadt leben und eine andere Hautfarbe haben äh manche checken's dann, manche checken's nicht dass es blöd war und fragen halt dann nochmal // Mhm // Von wegen äh ja woher sie denn wirklich kommt und äh solche Dinge. Ähm (.) ja und wenn ich dann sag der Vater ist äh dunkelhäutig dann kennen sie sich überhaupt nicht aus

Stefan: | Das hab ich noch nie g'sagt

Lukas: | Na das hab ich gesagt, wenn

Stefan: | Also vor allem mit Leuten die ich in der U-Bahn-Station oder im Lift steh // @(2)@// Denk ich mir nur immer ()

Lukas: | Ja na man wird irgendwie so ohne also in meiner kinderlosen Zeit ich hätte nie im Leben daran gedacht dass man so dermaßen viel angeredet wird auf der Straße (Interview LS & SS, 457-480)

An dieser Szene bzw. wie diese von Lukas und Stefan artikuliert wird, dokumentiert sich in verschiedener Hinsicht eine Verkennung als Familie und wie diese von ihnen erlebt wird. Vor dem Hintergrund normativer Annahmen und hegemonialer Familienbilder, wie die einer heterosexuellen, cisgeschlechtlichen sowie einer leiblichen Elternschaft, zieht die (vermeintliche) Vater-Tochter-Konstellation in der Öffentlichkeit zunächst Aufmerksamkeit auf sich, wirft aber auch Fragen auf. In diesen Reaktionen zeigt sich, dass dominanzgesellschaftlich, so auch Lenz (2016, S. 174), selbstverständlich „angenommen wird, dass zu einer Familie die leibliche Mutter und der leibliche Vater oder zumindest einer von beiden gehört“ und von einer „biogenetischen Verwandtschaft“ (Arns et al. 2019, S. 21) ausgegangen wird. Vor dieser Deutungsfolie scheint sich eine erste Verunsicherung an der als unterschiedlich konstatierten Hautfarbe (eine rassifizierte Differenzkonstruktion) von Vater und Kind hinsichtlich der Beziehung der beiden zueinander festzumachen und weitere Fragen auszulösen, die ebenfalls auf hegemoniale Denkmuster und Normalitätsannahmen von Familie beruhen. Mit den Fragen und Spekulationen über Herkunft und Zugehörigkeiten geht ein Othinging einher, das der Familie vermittelt, dass sie den üblichen Erwartungen an eine Familie nicht entspricht. Dies wird jedoch an der im Rahmen der dominanzgesellschaftlichen rassialisierten Ordnung als Abweichung markierten Differenz des Kindes festgemacht.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Lukas Saller selbst seine Erzählung damit beginnt, indem er auf die gesellschaftlich verbreitete Differenzkonstruktion „andere Hautfarbe“ zurückgreift und darüber eine Differenz zwischen ihnen, dem verbindenden „wir beide“ (Lukas und Stefan) gegenüber Sofie markiert.⁴ Dies mag darin begründet liegen, dass für ihn aus einer diesbezüglich privilegierten, *weißen* Position, dieses hegemoniale Ordnungsmuster naheliegend ist und selbstverständlich übernommen wird. Möglicherweise will er mit dieser Referenz auch die nachfolgende Szene erklärend einführen. Damit wird in seiner Erzählung jedoch die Erfahrung des Verkennens bzw. der Zuschreibung als Andere nicht primär auf die schwule Elternschaft oder die Pflegefamilien-Konstellation gelenkt, sondern v. a. auf das Othinging der Tochter, das er durchaus verurteilt.

Diesbezügliche Herkunftsfragen in der Öffentlichkeit (die sowohl familiäre als auch natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitskontexte aufrufen) empfindet Lukas als „mühsam“ und unangebracht. Er geht mit der ihm unangenehmen Situation so um, dass er nicht auf den Erwartungshorizont der Fragenden und damit verbundene Zusammenhangsannahmen eingeht, sondern durch seine (durchaus zutreffenden) Aussagen deren Deutungsmuster irritiert. Mit dieser

4 Andere für ihre Beziehung relevante soziale Differenzlinien, wie z. B. bzgl. Geschlecht, Alter, Generation (Eltern/Kind), Art der familiären Verbindung (leibliches Kind/Pflegekind) werden in diesem Kontext von Lukas nicht bedeutsam gemacht.

Verunsicherung des Gegenübers geht möglicherweise die Intention einher, diese Personen zu einem Überdenken ihrer konventionellen, aber ausgrenzenden Vorannahmen anzuregen. Gleichzeitig ist es jedoch mit dieser widerständigen Strategie nicht unbedingt notwendig, sich explizit in seiner schwulen Lebensweise und als Pflegefamilie zu outen, er muss diese aber auch nicht verleugnen. Hier zeigt sich eine interessante Dynamik hinsichtlich der Thematisierbarkeit von verschiedenen Normalitätsannahmen und Diskriminierungsformen – sowohl in der geschilderten Situation als auch in der Artikulation von Lukas im Interview. Rassismus scheint thematisierbar und auch kritisierbar zu sein, hingegen bleibt Heteronormativität de-thematisiert. Dies kann eine Strategie sein, Diskriminierungserfahrungen der Tochter von sich ‚abzukoppeln‘ und hierdurch sowohl die eigene Involviertheit als auch die eigenen Diskriminierungserfahrungen zu negieren.

Anhand dieser Interviewsequenz kann eine ambivalente Umgangsweise zwischen Unsichtbar-Bleiben und Transparent-Machen der nicht der dominanten Vorstellung entsprechenden Familienkonstellation herausgearbeitet werden. Gleichzeitig zeigt sich hier, wie sich im Prozess des Othering als Familie verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse überlagern. In dieser Konstellation ist es bspw. den beiden *weißen*, schwulen, erwachsenen Cis-Männern möglich, zu entscheiden, wann und in welcher Situation sie sich als ‚nicht der Norm entsprechend‘ outen wollen oder nicht, ganz im Gegensatz zu ihrer Tochter, die anhand äußerlicher, rassistischer Merkmalszuschreibungen zur Anderen gemacht wird.

Die Erfahrung, als schwule Eltern und als Familie unsichtbar zu bleiben und mit heteronormativen Vorstellungen konfrontiert zu sein, machen sie jedoch auch in anderen Kontexten, wie z. B. der Spielgruppe, die Sofie zusammen mit dem Pflegevater besucht. Auf die Frage, ob dort verschiedene Familienkonstellationen thematisiert werden, verneint Lukas Saller dies.

Lukas: Na.

Int 1: Gar nicht?

Lukas: Also explizit thematisiert werden sie nicht, nein.

Int 1: Mhm

Lukas: Na. Ähm nein, es wird immer davon ausgegangen, dass ich eine Frau habe.

Int 1: | Okay

Int 2: Mhm

Lukas: Genau weil ist einfach wirklich gar kein Thema.

(Interview LS & SS, 876-886)

Allerdings wird dies von Lukas auch nicht richtiggestellt bzw. selbst in dem pädagogischen Setting zum Thema gemacht. Seine und Stefans Umgangsweise mit solchen Situationen, in denen sie durch heteronormative Normalitätskonstruktionen

über Elternschaft und Familie unsichtbar bleiben, ist nicht unbedingt, sich in ihrer Familienkonstellation zu exponieren und sich und ihre Tochter dadurch potenziell angreifbar zu machen. Vielmehr verfolgen sie eine andere Strategie, um ihrer Tochter die Normalität ihrer eigenen Familienkonstellation zu vermitteln bzw. Normalität herzustellen. So treffen sie sich regelmäßig mit einem anderen schwulen Paar, die einen Pflegesohn im gleichen Alter wie Sofie haben. Damit ist explizit die Absicht verbunden, dass Sofie „aufwächst und mitkriegt, dass es auch andere Familien gibt so wie unsere“ so Lukas, was Stefan kurz darauf weiterführt „also es ist ein bisschen so der Versuch da auch so ein bisschen als Normalität mitzugeben.“ (Interview LS & SS, 663-670) Beide gehen davon aus, dass Normalität in Bezug auf ihre Familie nicht einfach so gegeben ist, sondern aktiv hergestellt werden muss. Die Treffen und der Austausch mit anderen Regenbogenfamilien, mit denen sie über einen Verein vernetzt sind, dienen als Versuch zur Herstellung dieser Normalität.

Obwohl Lukas und Stefan im Laufe des Interviews immer wieder betonten, keine Diskriminierungserfahrungen hinsichtlich ihrer Familienkonstellation oder ihrer schwulen Lebensweise gemacht zu haben, zeichnet sich dennoch ab, dass sie alltäglich mit der Frage konfrontiert sind, wie sie als Familie gesehen bzw. nicht gesehen werden. Sowohl in der Öffentlichkeit, aber auch im pädagogischen Kontext werden sie nicht selbstverständlich als Familie betrachtet bzw. es werden Normalitätserwartungen an sie herangetragen, zu denen sie sich positionieren müssen. Vor dem Hintergrund der hegemonialen Deutungsfolie einer ‚Normalfamilie‘, der sie vermeintlich in verschiedener Hinsicht nicht entsprechen, geraten sie unwillkürlich unter Erklärungsdruck und Positionierungszwang (vgl. Riegel 2021, S. 106). Die beiden Männer bleiben in ihren Positionierungen und Auskünften in solchen Kontexten z.T. vage. Dies kann als sanfte Weigerung gelesen werden, sich den hegemonialen Normalitätsmustern und damit verbundenen Differenzordnungen zu unterwerfen bzw. sich eindeutig zu verorten. Es kann aber auch als Distanzierung und somit als unauffällige und normalisierende Strategie im Umgang mit ihrer als abweichend geltenden Familienkonstellation gedeutet werden. Sie schildern auf jeden Fall die alltäglichen Anstrengungen der wiederkehrenden Situationen, in denen sie ihre Familienkonstellation durch die Dominanz von Heteronormativität (nicht nur) als „sexuelles Ordnungssystem“ (Klapeer 2015, S. 28), immer wieder aufs Neue erklären müssen. Aussagen wie, dass sie „kein Problem damit hätten“ (Interview LS & SS, 983-984) können ebenso als Normalisierungsstrategie gelesen werden. Hier zeigen sich in verschiedener Hinsicht Normalisierungsstrategien hinsichtlich hegemonialer Erwartungen, die einerseits an sie herangetragen werden und andererseits für sie auch als Strategien im Umgang mit Diskriminierung funktional sein können (vgl. Arns 2019, S. 378; Streib-Brzić/Quadflieg 2011, S. 23).

Gleichzeitig betrachten sie Diskriminierung von LSBTIQ* Lebensweisen und Familienkonstellationen relational, indem beispielsweise Einigkeit darüber

besteht, dass es in Österreich und v. a. im städtischen Kontext „für verschiedene Familienformen ein bisschen leichter geworden ist“ (Interview LS & SS, 681-682), womit sie auf einen gesellschaftlichen Wandel im Hinblick auf mehr Akzeptanz von diversen Familienkonstellationen verweisen. Zudem nehmen sie sich in ihrer homosexuellen Lebensweise innerhalb der Vielfalt von LSBTIQ* Lebensweisen vergleichsweise privilegiert wahr. „Ich sag nur also es ist ich nehme halt diese hierarch- also es gibt halt unterschiedliche Akzeptanzgrade“ (Interview LS & SS, 1242-1243). Dabei werden Trans* oder asexuelle Personen in dieser Hierarchisierung von Familienkonstellationen von Lukas und Stefan im Vergleich zu homosexuellen Lebensweisen als gesellschaftlich weniger anerkannt eingeschätzt.

Allerdings formulieren sie – anders als für sich selbst – mit Blick auf das Kleinkind Sofie mehr Bedenken und Sorge, dass diese von Diskriminierung und Benachteiligung betroffen sein kann. Dabei nehmen sie affirmativ auf die bestehende Normvorstellung einer Familienzusammensetzung Bezug:

Stefan: |Aber es ist trotzdem noch was anderes weil trotzdem die meisten (Mama und Papa haben)

Lukas: |Leichter worden schon; die Sache ist halt äh du bist halt nicht hm grad ich mein grad in der Adoleszenz und im Aufwachsen du möchtest halt wahrscheinlich so sein wie die meisten anderen und wie die meisten anderen wird sie nicht sein.

Stefan: Jaja na

Lukas: |Also das ist halt (Minderheiten sind da)

Stefan: |Na doppelt und dreifach nicht (sind ja mehrere)

Lukas: |Ja, eben mehrere Differenzmerkmale jaja

Stefan: Genau. °Differenzmerkmale sehr schön°

Interviewerin 1 & 2: @(.)@

Lukas: Die Intersektionalität @(.)@

(Interview LS & SS, 686-697)

Die beiden Pflegeväter sehen hier den Grund für potenzielle Schwierigkeiten, mit denen Sofie im Zuge ihres Heranwachsens zu kämpfen haben wird, v. a. darin, dass sie nicht in einer Familie aufwächst, die der Normalitätserwartung entspricht. Dabei beziehen sie sich auf die Folie einer durch heterosexuelle und leibliche Elternschaft gekennzeichneten ‚Normalfamilie‘ („Mama und Papa haben“) und reifizieren diese. Sofias Situation wird damit als anders und abweichend markiert. Dass sie in einer Pflegefamilie lebt, mehrere Bezugspersonen hat, die leiblichen Eltern nicht Anteil an ihrem Alltag haben, die Pflegeeltern schwul sind usw., dies bleibt in dieser Sequenz zwar unbenannt, wird zugleich als potenziell vulnerabel und problematisch für deren Aufwachsen eingeschätzt. An anderer Stelle formuliert Stefan, dass es für Sofie in der Gesellschaft „sicher noch kompliziert werden wird“ (Interview LS & SS, 927-928), woran auch Bedenken

sichtbar werden, dass Sofie durch Reaktionen aus dem Umfeld und in sozialen Kontakten mit unterschiedlichen Zuschreibungen und Diskriminierungen konfrontiert werden könnte.

In der obigen Gesprächssequenz von Lukas und Stefan wechselt die diesbezügliche Sorge um Sofie mit einer zunehmend distanziert kategorisierenden Betrachtungsweise, in der Sofies Situation mit Fachtermini wie Minderheit und Differenzmerkmal beschrieben wird. Von Lukas wird in diesem Zusammenhang lachend das Konzept der Intersektionalität aufgegriffen, mit welchem er begründet, dass Sofie aufgrund der mehrfachen Betroffenheit von Differenzsetzungen und deren Zusammenwirken nicht der Norm entsprechen können wird. Durch die Verwendung von Fachtermini markieren sich beide in dieser Situation als akademisch gebildet und den sozialwissenschaftlichen Diskurs kennend. Hier wird auch die Ebene der sorgenden Betrachtung von Sofies Situation verlassen und ein akademischer Schulterschluss mit den Interviewer*innen hergestellt. Damit setzen sie sich in gewisser Weise gegenüber der Situation von Sofie bzw. deren (mehrfachen) Betroffenheit von Diskriminierung in Distanz und analysieren diese von einer Außenperspektive. Innerhalb der hegemonialen Differenzordnungen und auch hinsichtlich des Zusammenwirkens von Rassismen und Heteronormativität sind die Familienmitglieder unterschiedlich positioniert und haben unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, mit damit verbundenen Diskriminierungen umzugehen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die beiden schwulen Pflegeväter verschiedene Normalisierungsstrategien angesichts der Situation verfolgen, dass sie als Familie verkannt und damit potenziell unsichtbar bleiben. Hier zeigt sich jedoch eine Verwobenheit von verschiedenen Differenz- und Machtverhältnissen innerhalb der Familie und ungleiche Betroffenheiten von Diskriminierung und Othering. Hinsichtlich der Situation des Pflegekindes sehen die Eltern deutlich mehr Verletzungs- und Diskriminierungspotenzial als bei sich selbst, und damit mehr Handlungs- und Care-Bedarf. In ihren Normalisierungsstrategien und dem besorgten Blick auf Sofie beteiligen sie sich in gewisser Weise jedoch auch an Othering und der Reproduktion hegemonialer Normalitäts- und Ordnungsmuster.

Im Folgenden steht eine Familienkonstellation im Fokus, die in anderer Weise mit hegemonialen Normalitätserwartungen konfrontiert wird.

2.2 Zur Ent-Normalisierung einer Familie – Diskriminierungserfahrungen in pädagogischen Kontexten

Die Interviewpartnerin Sonja Hauser lebt mit ihrer Frau Kerstin (beide sind zum Interviewzeitpunkt Ende 30) und mit den zwei gemeinsamen Kindern, Samuel und Daniel, zusammen. Sonja und Kerstin Hauser sind seit 15 Jahren verheiratet und schon sehr viel länger ein Paar. Beide haben einen Hochschulabschluss, Sonja

Hauser arbeitet als Pädagogin an einer Schule. Sonja Hauser wurde bei der Geburt das männliche Geschlecht zugewiesen und ist als Junge aufgewachsen. Nach einer psychisch sehr belastenden Phase ihres Erwachsenenlebens entschied sich Sonja vor wenigen Jahren schließlich dazu, ihr Leben zukünftig entsprechend ihrer Geschlechtsidentifikation zu führen, begann eine Hormontherapie und ließ eine Personenstandsänderung vornehmen. Die geschlechtliche Transition von Sonja Hauser hat auch dazu geführt, dass sie in verschiedenen Lebensbereichen mit Trans*feindlichkeit und Ablehnung zu kämpfen hat. Aber auch die gesamte Familie wird mit Diskriminierung, Abwertung oder auch Mitleid konfrontiert. Dies zeigt sich u. a. in den verschiedenen pädagogischen Einrichtungen, mit denen es die Familie zu tun hat.

Wie aus Sonjas Erzählungen hervorgeht, haben beide Kinder im Kindergarten, in der Schule und im Hort Diskriminierung erfahren. Im Folgenden erzählt sie exemplarisch, wie es ihrem Sohn im Kindergarten erging:

„...und es war ja dann auch so zum Beispiel beim Daniel das haben wir dann erst so ewig später erfahren, weil die aus dem Kindergarten uns nichts g'sagt haben und der Daniel hat auch nichts g'sagt //Mhm // Dann sind wir drauf kommen dass Daniel plötzlich nur noch bockig war und irgendwie komisch und traurig. Was war, hat er im Kindergarten eine Gruppe Mädls mit denen er immer so gut g'spielt hat und sich angefreundet hat. Und plötzlich haben die ang'fangen ihn mit mir zu verarschen // Mhm//Und er hat halt natürlich gedacht er muss das für sich alleine lösen und er kann uns damit nicht belasten, weil dann sind wir ja nur traurig // Mhm// U:nd u::nd die Pädagoginnen haben das irgendwie nicht wirklich, dem keine zu große Beachtung geschenkt gehabt u:nd ja.“ (Interview SH, 355-369)

Neben den verletzenden Äußerungen durch Gleichaltrige kommt in diesen Schilderungen v. a. die Zurückhaltung der Pädagog*innen in Bezug auf diese Vorkommnisse zum Ausdruck. Es zeigt sich, dass es von institutioneller Seite keine angemessene Reaktion auf trans*feindlichen Äußerungen und Spott der Kinder kommt und Daniel keine Unterstützung durch die Erzieher*innen erhält. Eine Folge davon ist, dass er in diesem Konflikt im Kindergarten sich selbst überlassen bleibt und deshalb die Verantwortung und den Umgang mit diesem Schmerz sich allein aufbürdet und sogar, so die Vermutung Sonjas, auch die Eltern, angesichts deren potenzielle Verletzbarkeit nicht (zusätzlich) belasten möchte. Dieses Phänomen, dass von institutioneller pädagogischer Seite auf Trans*feindlichkeit und damit verbundene Verletzungen, Angriffe oder Ausgrenzungen von Kindern gegenüber Trans* Personen oder von Kindern und Jugendlichen, die sich selbst genderfluide präsentieren, keine Verantwortung übernommen wird und das Handeln den betroffenen Kindern und Eltern überlassen wird, konnte auch schon in anderen Studien herausgearbeitet werden (vgl. Riegel 2017, S. 86 ff.).

Sonja, die als Pädagogin in einer sonderpädagogischen Schule arbeitet, sieht in diesem Bereich eine ähnliche Ignoranz und Missachtung und konstatiert speziell für ihr Arbeitsfeld ein zentrales pädagogisches Manko:

„Weil die zuständige Stelle für mein Berufsfeld ist halt das System ist halt einfach ein ein antiquiertes ich mein ein schon sehr antiquiertes //Ja // Ding, ja. Ich mein es ist schad' weil viele Chance vergeben werden, ja. Weil ich denk a mal (.) ich denk a mal (.) das Hauptproblem ist ja ist ja irgendwo auch dass ja genau solche Sachen verlieren verlieren ihren Schrecken oder ihre Zuschreibung in ihrer öffentlichen und ihrer ihrer sagen wir mal Diskriminierung oder was auch immer, ja durch durch sichtbar machen, ja. (...) und und klar wär's cool wenn das in der Schule irgendwie mehr Thema zum Thema gemacht werden würde aber // mhm // wird's eigentlich überhaupt nicht.“ (Interview SH, 1867-1883)

In dieser Passage verweist sie auf einen nicht mehr zeitgemäßen pädagogischen Umgang mit dem Thema geschlechtliche und familiale Vielfalt in der Schule und dessen systematische De-Thematisierung. Diesen Zustand schreibt sie dem (Bildungs-)System als solchen zu, verortet die Problematik also auf struktureller Ebene. Weiter deutet sich in ihrer Darstellung an, dass in pädagogischen Einrichtungen eine starke Irritation und Beunruhigung gegenüber allem besteht, was nicht den gesellschaftlichen Normen bzgl. Geschlecht und Familie entspricht. Der pädagogische Umgang mit den Norm-Abweichungen ist offensichtlich ein Versuch der De-Thematisierung bzw. der Verleugnung. Sonja geht davon aus, dass eine andere Umgangsstrategie, die des Sichtbar-Machens und der bewussten Thematisierung und Auseinandersetzung mit diesen Themen, eine Chance darstellen könnte. Worin diese genau besteht, bleibt hier unausgesprochen – es ist anzunehmen, dass es um mehr Sichtbarkeit, Akzeptanz und Anerkennung von Lebensweisen, die der gesellschaftlichen Norm nicht entsprechen, geht, aber auch um die Thematisierung von damit verbundenen Diskriminierungen.

In dieser Argumentation spiegeln sich möglicherweise auch ihre eigenen Diskriminierungs- und Verleumdungserfahrungen in diesem ‚System‘ Schule wider. Denn Beleidigung, De-Thematisierung und Diskriminierung muss sie auch selbst im Zuge ihrer Transition in diesem Kontext erfahren. Ihr wird von Seiten der Schule nahegelegt, ihre geschlechtliche Identifikation und Transformation nicht in ihre pädagogische Praxis einzubringen. Sie geht aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit ihrer Vorgesetzten davon aus, dass diese „ausflippen würde wenn ich das irgendwie @thematisier'@“ (Interview SH, 1864-1865). Ihre Transition gilt offensichtlich als Tabu. Es wird von ihr erwartet, in ihrer geschlechtlichen Identität, die als abweichend markiert wird, möglichst ‚unauffällig‘ und ‚unsichtbar‘ zu bleiben. Angesichts dessen, dass sie als pädagogische Fachkraft anwesend und existent ist, sollen zumindest ihre Perspektiven und Erfahrungen ‚ungehört‘ bleiben, weshalb sie durch verschiedene Aktionen zum Schweigen gebracht wird.

Als besonders erniedrigend hat sie in diesem Zusammenhang das Agieren von institutioneller Seite aus erlebt. Sonja berichtet im folgenden Zitat zunächst von einer diffamierenden Aussage der Kollegin, dann wie damit von den institutionell Verantwortlichen in leitender Position umgegangen wurde:

Sonja: Ja. Ja, da hat's g'meint wenn in meiner, in der Klasse von meinem Sohn plötzlich irgendeine Transen als Lehrerin stehen würd würd ich sie sofort aus der Schule nehmen. Ja. Ja. Okay gut. °Ich wurde dazu gezwungen zuzugeben das sei nicht diskriminierend° @(..)@ (2)

Int: Von der Direktorin?

Sonja: Gespräch mit der Direktorin der Leiterin [des Schulzweigs] und a:h der Kollegin.

Musste ich zugeben das sind keine diskriminierenden (.) Meldungen.

(Interview SH, 2386-2393)

In ihrer Erzählung wird die Empörung deutlich, zum einen darüber, dass durch Kolleg*innen und pädagogische Fachkräfte solche transfeindlichen Aussagen möglich sind, zum anderen, dass diese dann auch noch von leitender Instanz gedeckt werden. Sonja wird von der Kollegin nicht nur als Person, sondern auch als Pädagogin diffamiert. Ihr wird deutlich vermittelt, dass sie in ihrer Arbeit und Funktion als Lehrerin nicht mehr tragbar und den Schüler*innen nicht zumutbar ist. Eine weitere, institutionalisierte Dimension der Diskriminierung kommt hinzu, indem die Leitung der Einrichtung diesen Akt der Diskreditierung verharmlost und Sonja diese diskriminierende Erfahrung abspricht. In beidem zeigt sich die institutionell verankerte heteronormative Ordnung, die v. a. gegenüber Personen, die in ihrer Existenz und Lebensweise diese in Frage stellen, verteidigt werden muss. Dies erfolgt durch De-Thematisierung und ein explizites Verbot, diesbezügliche Diskriminierungen anzusprechen.

In Sonja Hausers Erzählung zeigt sich aber auch Frustration angesichts dessen, wie kontinuierlich in dem ‚System‘ Schule daran gearbeitet wird, die normierende cis-geschlechtliche und heterosexuelle Ordnung aufrecht zu erhalten und alles abzuwehren, was die damit verbundenen Normen in Frage stellen. Nicht zuletzt bezieht sich wahrscheinlich der Frust auch darauf, dass sie sich der hier verteidigten Ordnung und den wirksam werdenden Machtverhältnissen zumindest teilweise unterwerfen muss, wenn sie in dem Bildungsbereich weiterarbeiten will. Sie muss jedoch permanent mit einer Missachtung – als Person, als Pädagogin und als Elter – rechnen.

Trotz dieser Diskriminierungserfahrungen im pädagogischen Kontext sieht Sonja Hauser sich und ihre Familienkonstellation nicht primär als benachteiligt an, v. a. im Vergleich zu anderen Familienkonstellationen. Dies zeigt sich in ihren Überlegungen hinsichtlich der Frage der gesellschaftlichen Akzeptanz und Anerkennung von verschiedenen Familienformen:

Sonja: Naja; gesellschaftliche Anerkennung also. Papa, Mama, Kind hat sicher die höchste Anerkennung. Äh andere Konstellationen. Ich mein die, sagen wir mal offensichtlich diskriminiert wird man sicher noch bei einer homosexuellen Beziehung, wenn man ein Kind adoptieren will, weil sie da noch immer härtere Maßstäbe anlegen als sonst was.

Interviewerin: Mhm

Sonja: Ja. Bei meiner Familienkonstellationen können's nicht viel dagegen sagen. Außer mei die ormen Kinder. Das hab ich auch ein paar Mal g'hört @(.).@ @Unter anderem eben von dieser Kollegin mit der die Einzigen die ma leid tun sind die Kerstin und die Kinder@ Ja also so dieses dieses pfau und die armen Kinder und was.

(Interview SH, 2373–2381)

Hier zeigt sich zunächst, dass sie die gesellschaftlich dominante Ordnung und Normierung bzgl. Familie sowie die Hierarchisierung verschiedener Familienformen durchschaut. So macht sie einleitend deutlich, dass das Bild der ‚Normalfamilie‘, bestehend aus Vater, Mutter, Kind, gesellschaftlich die höchste Anerkennung erhält und zugleich den Standard markiert, von dem aus andere, davon abweichende Familienkonstellationen hierarchisch angeordnet sind und mit strengem Maßstab beurteilt und bemessen werden. Hier macht sie am Beispiel von homosexuellen Beziehungen mit Kinderwunsch eine klare Diskriminierung aus, da diese an dieser implizit wirksamen Norm im Adoptionsverfahren potenziell bei der Familiengründung scheitern können, zumindest ungleich behandelt werden. Auch wenn von ihr an dieser Stelle nicht direkt so benannt wird, steht spätestens mit der Bezugnahme zur eigenen Familie im Raum, worin die Differenz zur ‚Normalfamilie‘ besteht, auf der die Ungleichbehandlung gründet: der Homosexualität der Eltern, der nicht-leiblichen Elternschaft sowie der nicht-verwandtschaftlichen Beziehung zwischen Eltern und Kind.

Vor dieser Deutungsfolie stellt Sonja Hauser anschließend wieder den Bezug zu ihrer eigenen Familie her und geht davon aus, dass sie als Familie dieser Norm (v. a. der biologischen Elternschaft) entsprechen. So konstatiert sie, dass diesbezüglich (von einer allgemeingültigen, machtvollen und normierenden Instanz: „sie“, „können's“) gegenüber ihrer eigenen Familie „nicht viel“ einzuwenden sei. Dieses „nicht viel“ deutet zwar eine gewisse Relativierung an und verweist darauf, dass es potenziell durchaus Einwände geben kann. Dieses „nicht viel“ erscheint jedoch angesichts der vorherigen Erzählungen über Erfahrungen der Diskriminierung und Nicht-Anerkennung irritierend und untertrieben. Dies kann jedoch auch als Hinweis auf die ambivalente Adressierung als Familie (‚normal‘ und doch ‚anders‘) und die damit verbundenen Erfahrungen der Anerkennung und Missachtung gelesen werden.

Hinsichtlich des Entstehungszusammenhangs und der verwandtschaftlichen Beziehung zwischen beiden Eltern und den Kindern entspricht die Familie – anders als die angesprochenen homosexuellen Adoptions- oder

Pflegeeltern – der hegemonialen Norm einer Familie. Ebenfalls erfüllen die Eltern durch eine langjährige eheliche Paarbeziehung ein weiteres, auch rechtlich absicherndes Kriterium. Andererseits erfährt ihre Familie, auch wenn sie bereits besteht und ihr zumindest bzgl. ihrer Entstehung keine Hürden mehr in den Weg gelegt werden können, durchaus Diskriminierung. Sonja Hauser und ihre Familie ist v. a. auf der symbolischen Ebene angreifbar und diskreditierbar. Dies wird im Folgenden nochmals deutlich, wenn sie ausführt, dass sie mehrfach die Erfahrung gemacht hat, dass ihre Kinder und ihre Partnerin als bedauernswert aufgrund ihrer Lebensweise bezeichnet werden. In solchen Artikulationen kommt ein „imaginierte[s] Leiden der Kinder“ (Nay 2017, S. 169) in nicht-hetero und nicht-cis-normativen Familien zum Ausdruck. In diesen Erzählungen dokumentiert sich die erlebte Missachtung und Nicht-Anerkennung als Trans-Elter (der die Elternschaft moralisch abgesprochen wird) sowie die explizite Schuldzuweisung an Sonja, dass sie ihre Familie durch ihre geschlechtliche Transition in diese scheinbar schwierige Situation gebracht hat und sich somit als nicht verantwortungsvoll gegenüber ihrer Familie zeigt. Dabei handelt es sich um eine individuelle Verantwortungsübertragung, die das strukturell verankerte heteronormative Konzept von Familie nicht in Frage stellt.

Während Sonja Hauser an einer anderen Stelle des Interviews darauf hinweist, dass lesbische oder schwule Lebensweisen im Vergleich zu Trans* oder Inter* Personen gesellschaftlich eine größere Akzeptanz zukommt, deutet sich in dieser Interviewsequenz an, dass ihre Familienkonstellation aufgrund der leiblichen und bereits bestehenden Elternschaft nicht hinterfragbar ist und sie sich diesbezüglich in einer abgesicherten und relativ privilegierten Situation sieht.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es im Fall dieser Familie zu einer Ent-Normalisierung kommt. Galt die Familie vor Sonjas Transitionsprozess vermeintlich als (bürgerliche, sozioökonomisch abgesicherte, *weiße*, heterosexuelle) ‚Normalfamilie‘, bestehend aus Vater, Mutter und zwei leiblichen Kindern, wird die Familie nun als ‚anders‘ gelesen und bewertet⁵. Damit ist sie offensichtlich diskreditierbar. Die nicht-normative geschlechtliche Identifikation und Performanz von Sonja sowie die bloße Existenz einer Trans Mutter (was dominanzgesellschaftlich als unmöglich erlebt und rückgespiegelt wird) führt zu einer Entwertung dieser Konstellation und zu massiven Verletzungen und

5 Auch wenn diese Verbesonderung und das Otherring über die Differenzlinie geschlechtliche Identifikation im Rahmen der heteronormativen Geschlechterordnung verläuft, ist davon auszugehen, dass sich bei den damit einhergehenden Zuschreibungen verschiedene Differenz- und Dominanzverhältnisse verschränken. Auch wenn es im vorliegenden Interviewmaterial keine direkten Hinweise dazu gibt, ist es durchaus möglich, dass z. B. von Pädagog*innen oder Kolleg*innen die bei einem von Sonjas und Kerstins Kindern diagnostizierte Autismus-Spektrum-Störung direkt ihrer geschlechtlichen Transition angelastet wird. In diesem Sinne könnten auch die Aussagen zu den ‚bemitleidenswerten Kindern‘ interpretiert werden.

Diskriminierungen, die die gesamte Familie zu spüren bekommt, selbst wenn die bestehende Elternschaft in rechtlicher Hinsicht nicht in Frage gestellt werden kann. In pädagogischen Einrichtungen offenbart sich die Durchsetzung der cis- und heteronormativen Ordnung bzgl. Geschlecht und Familie sowie die damit einhergehende Ignoranz und Missachtung von geschlechtlicher Vielfalt. Dies wird zementiert, indem die daraus resultierenden Diskriminierungserfahrungen, individualisiert und pädagogisch wie auch strukturell, übergangen werden.

2.3 Diskriminierungserfahrungen in pädagogischen Kontexten – eine fallübergreifende Betrachtung

In einer fallübergreifenden Betrachtung zeigen sich Unterschiede und auch Ähnlichkeiten in den Erfahrungen der befragten Eltern und deren Kindern in pädagogischen Kontexten, konkret in frühpädagogischen Angeboten, den Kitas und Schulen, die die Kinder besuchen, aber auch in einer pädagogischen Institution, in der eine Elter-Person als Pädagogin arbeitet. Die rekonstruierten Diskriminierungserfahrungen verweisen auf eine gewisse Persistenz von Heteronormativität im Erziehungs- und Bildungswesen, die institutionell verankert ist.

Den verschiedenen pädagogischen Einrichtungen gelingt es nicht, auf die Diversität von Familie einzugehen oder Familienkonstellationen bzw. Geschlechteridentitäten jenseits von Cis- und Heteronormativität sichtbar und zum (pädagogischen) Thema zu machen. Dies erscheint von pädagogischer Seite eher unbedacht und der Selbstverständlichkeit der hegemonialen Denk- und Differenzordnungen folgend. Allerdings geht eine solche Normalität und Normativität reproduzierende pädagogische Praxis mit Ignoranz oder einer Verbesonderung von LSBTIQ* Eltern und deren Kindern einher, ebenso wie mit einer Missachtung derer Lebensrealitäten und Identitäten. In sehr viel deutlicherer Weise zeigt sich jedoch die Zurückhaltung von pädagogischer Seite oder auch die Weigerung, auf konkret erfolgte Angriffe und Diskriminierungen, insbesondere auf Homo- und Transfeindlichkeit zu reagieren und Verantwortung zu übernehmen. Hier werden vielmehr Mechanismen der Schuldverschiebung und Leugnung relevant. Ebenso wird auch ersichtlich, dass pädagogische Einrichtungen Transgeschlechtlichkeit und nicht-binäre Geschlechteridentitäten nach wie vor mit deutlicherer Skepsis und Distanzierung begegnen. Trotz dieser Erfahrungen gehen die befragten Eltern jedoch auch davon aus, dass es gesellschaftlich und auch in pädagogischen Einrichtungen gewisse Veränderungen gibt. Allerdings können sie sich nicht darauf verlassen und übernehmen individuell die Verantwortung dafür, den Kindern in ihrem Aufwachsen eine gewisse ‚Normalität‘ mitzugeben und sie hinsichtlich potenzieller Diskriminierungen zu wappnen und zu schützen (vgl. dazu auch Riegel 2021).

Von pädagogischen Institutionen wie Schule und Kindergarten wird in struktureller und interaktiver Hinsicht dazu beigetragen, die gesellschaftliche cis- und heteronormative Ordnung auch im pädagogischen Raum aufrecht zu erhalten. Dabei zeigt sich auch ein institutionelles Versagen im Umgang mit geschlechtlicher und sexueller Vielfalt und v. a. mit Homo- und Transfeindlichkeit, das den politischen und pädagogischen Ansprüchen entgegensteht, Vielfalt und Diversität in Bildung und Erziehung zu verankern sowie die Pluralität von Familie in allen gesellschaftlichen Bereichen anzuerkennen.

3. Fazit

Die hier vorgestellten Fallkonstellationen geben einen – ausschnitthaften – Einblick in die Diversität von LSBTIQ* Elternschaft und die unterschiedlichen Möglichkeiten und Konstellationen Eltern zu werden und mit Kindern zusammen zu leben.⁶ Sie verweisen auf spezifische Erfahrungen, die LSBTIQ* Eltern als Familie im Kontext hegemonialer Normalitätsvorstellungen und Dominanzverhältnisse u. a. in pädagogischen Institutionen machen, in denen sie in verschiedener und z. T. auch mehrfacher Hinsicht als Andere gelesen und positioniert werden, ebenso auf verschiedene Umgangsweisen und Möglichkeiten, sich dazu ins Verhältnis zu setzen und mit Ignoranz, Othering und Diskriminierung umzugehen.

In den Fallrekonstruktionen zeigt sich, dass je nachdem wie sie – als Einzelne oder als Familie – hegemonial in Bezugnahme auf die „mythische Norm“ (Lorde 1984/2021, S. 132) gelesen und im intersektionalen Zusammenspiel als ‚passend‘ bzw. ‚normal‘ oder ‚abweichend‘ kategorisiert werden, sie mehr oder weniger soziale Anerkennung erfahren oder mit Diskriminierung und Missachtung konfrontiert werden. Vor dieser Referenzfolie sind auch die Spielräume mit hegemonialen Normalitäts- und Differenzordnungen, aber auch mit Othering und Diskriminierungserfahrungen umzugehen, je nach sozialer Positionierung ‚unterschiedlich verschieden‘. So konnte im vorliegenden Beitrag und in der Studie von Anzengruber und Schubert (2020) bezüglich der eigenen

6 In diesem Zusammenhang ist selbstkritisch anzumerken, dass hier, wie in den meisten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zum Thema, zwei Elternkonstellationen ins Zentrum gestellt wurden, die sozio-ökonomisch gut situiert und akademisch gebildet sind. Diesbezüglich besteht die Gefahr, das dominante Bild von Regenbogenfamilien, das dem Ideal der bürgerlichen Kleinfamilie relativ nahekommt, zu reproduzieren. Jene LSBTIQ* Elternkonstellationen, die sozial und gesundheitlich weniger privilegiert sind oder als ‚mit Migrationshintergrund‘ gelabelt werden, und auch noch in anderer Hinsicht mit Diskriminierungen und Othering zu kämpfen haben, bleiben damit weitgehend unsichtbar. Hier besteht nach wie vor ein Desiderat in der wissenschaftlichen und öffentlichen Auseinandersetzung mit LSBTIQ* Elternschaft.

Lebensform und Familienkonstellation eine ambivalente Umgangsweise herausgearbeitet werden, die – situations- und kontextbezogen – zwischen Unsichtbar-Bleiben und Transparent-Machen changiert (vgl. auch Arns et al. 2019, S. 45). Allerdings wurde auch deutlich, dass damit einhergehende Normalisierungsstrategien oder ein ‚Passing‘ nicht in gleicher Weise von allen Personen realisierbar sind. Dies hängt davon ab, wie die Einzelnen in Bezug auf die hegemoniale Norm positioniert sind und vor dieser Matrix als abweichend konstruiert bzw. als Andere markiert werden oder sie in das erwartete Bild der Zweigeschlechtlichkeit oder des *Weißseins* mehr oder weniger widerspruchsfrei eingefügt werden können. So kann, wie dies Tsepo Bollwinkel (2015) aufzeigt, in der Öffentlichkeit „weder das Trans- noch Schwulsein“ des Vaters sichtbar und relevant (gemacht) werden, im Gegensatz zum „sichtbaren Dasein als Familie of Color“ (ebd., S. 9), was mit rassistischen Betrachtungsweisen und Angriffen einhergeht. Hier überlagern sich Cis- und Heteronormativität mit Rassismus und verbinden sich mit hegemonialen Normalitätsvorstellungen von Elternschaft und Familie. Angesichts solcher hegemonialer Zuordnungspraxen und der intersektional konturierten Dominanzverhältnisse zeigen sich innerhalb und zwischen Familien unterschiedliche Vulnerabilitäten. Gleichzeitig bleiben angesichts dieser Verhältnisse sowohl das Ringen um Anerkennung von LSBTIQ* Personen und deren Familien, als auch Versuche, sich gegen Diskriminierung zu wehren, ambivalent und prekär.

Mit einer Perspektive der Intersektionalität kann diskriminierungs- und normativitätskritisch die Pluralität von Familienformen und Elternschaft in den Blick genommen, ebenfalls die diskriminierenden Verhältnisse analysiert werden, in denen LSBTIQ* Eltern und deren Kinder Familie alltäglich leben und herstellen und um Anerkennung kämpfen müssen. Dadurch kann auch die ausgrenzende Normativität, wie sie in sich als ‚aufgeklärt‘ und ‚offen‘ verstehenden Gesellschaften und pädagogischen Einrichtungen nach wie vor besteht, entlarvt werden. Mit einer Forschung, die die Perspektiven der Familien und deren oft marginalisierten und unsichtbar gemachten Erfahrungen zum Ausgangspunkt macht, können Dominanz- und Normalitätsverhältnisse hinterfragt, Elternschaft und Familie neu perspektiviert und das Zusammenspiel von Normativität und Othering, Ignoranz und Diskriminierung in pädagogischen Verhältnissen sichtbar gemacht werden.

Literatur

- Anzengruber, Maria/Schubert, Pia (2020): Erfahrungen von queeren Familien in einer heteronormativ geprägten Gesellschaft – eine qualitative Studie zum Erleben von Diskriminierung. Universität Wien. (unveröffentlicht)
- Arns, Melanie (2019): Queere Familien einfach mitdenken. In: Sozial Extra, 43, 6, S. 376–379.

- Arns, Melanie/Böttcher, Nastassia-Laila/Frey, Johanna/Lucka, Maria/Mangold, Katharina/Schröder, Julia (2019): Queere Familien. Gleichgeschlechtliche Paare mit Kind(ern) Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt Regenbogenfamilien. Eine Broschüre für sozialpädagogische Fachkräfte und Interessierte. Hildesheim: Stiftung Universität Hildesheim.
- Bender, Désirée (2021): Co-Elternschaften. Familienverhältnisse in Unordnung? In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen: Barbara Budrich, S. 207–224.
- Biblarz, Timothy J./Savci, Evren (2010): Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Families. In: *Journal of Marriage and Family* 72, 3, S. 480–497.
- Bollwinkel, Tsepo (2015): Die Bilderbuchs. In: *Queerulant_in*. Schwerpunktausgabe Trans* und Elternschaft, 8, S. 8–10.
- Fitz-Klausner, Sebastian/Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine (2021): Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.) (2021): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen: Barbara Budrich, S. 7–21.
- Hartmann, Jutta (2014): Re-thinking family norms. Herausforderungen queer-familiärer Lebensweisen. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.): Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung. Bielefeld: transcript, S. 215–232.
- Klapeer, Christine M. (2015): Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In: Schmidt, Friederike/Schondelmayer, Anne-Christin/Schröder, Ute B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden: Springer VS, S. 25–44.
- Lenz, Karl (2016): Familien. In: Schröder, Wolfgang/Struck, Norbert/Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 166–202.
- Lorde, Audre (1984/2021): Alter, Race, Klasse und Gender: Frauen definieren Verschiedenheit neu. In: Lorde, Audre (Hrsg.): *Sister Outsider*. „Nicht Unterschiede lähmen uns, sondern Schweigen“. München: Carl Hanser, S. 130–144.
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden*. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 215–230.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden*. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Nay, YvE. (2017): Feeling Family. Affektive Paradoxien der Normalisierung von „Regenbogenfamilien“. Wien: Zaglossus.
- Nay, YvE. (2019): Homonormative und nationalistische Politiken des Fortschritts in Debatten um nicht-hegemoniale Familien und Verwandtschaft. In: *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 11, 2, S. 41–55.
- Oelker, Nina (2012): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hrsg.): *Mutter + Vater = Eltern?* Wiesbaden: VS, S. 135–154.
- Peukert, Almut/Teschlade, Julia/Wimbauer, Christine/ Motakef, Mona/Holzleithner, Elisabeth (Hrsg.) (2020): Elternschaft und Familie jenseits von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit. *Zeitschrift GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. Sonderheft 5, 2020.
- Riegel, Christine (2017): Queere Familien in pädagogischen Kontexten – zwischen Ignoranz und Otherring. In: Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. 13. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 69–94.
- Riegel, Christine (2019): Selbstverständlich nicht selbstverständlich: Zur ambivalenten Anerkennung von LSBTI*Q-Eltern und ihren Familien in pädagogischen Kontexten. In: *Sozial Extra*, 43, 6, S. 367–371.
- Riegel, Christine (2021): Familie jenseits der heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Norm. Ambivalente Prozesse der Normalisierung und Anerkennung. In: Schondelmayer, Anne-Christin/Riegel, Christine/Fitz-Klausner, Sebastian (Hrsg.): Familie und Normalität. Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen: Barbara Budrich, S. 95–111.

- Schadler, Cornelia (2019): „Kinder brauchen viele Eltern“: Elternschaftsmodelle in Mehrfachpartnerschaften. In: Küppers, Carolin/Harasta, Eva (Hrsg.): Familie von morgen. Opladen: Barbara Budrich, S. 81–92.
- Streib-Brzić, Uli/Quadflieg, Christiane (2011): Die Ergebnisse in Deutschland. In: Streib-Brzić, Uli/Quadflieg, Christiane (Hrsg.): School is Out?! Vergleichende Studie „Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“ durchgeführt in Deutschland, Schweden und Slowenien. Teilstudie Deutschland. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin, S. 20–34.
- Wimbauer, Christine (2021): Co-Parenting und die Zukunft der Liebe: Über post-romantische Elternschaft. Bielefeld: transcript.

Eltern in pädagogischen Settings: Lebensentwürfe, fachliche Deutungen und normative Zugriffe

Simone Brauchli

1. Einleitung

Eltern stehen in jüngerer Zeit nicht nur vermehrt im Brennpunkt politischer und ökonomischer Aufmerksamkeit, sondern auch unter pädagogischer Beobachtung. Da sie als zentrale Akteur:innengruppe für die Förderung und Entwicklung ihrer Kinder gelten, werden sie mit entsprechenden Leistungserwartungen konfrontiert (vgl. Jergus/Krüger/Roch 2018). Dabei wird vorausgesetzt, dass Eltern die Erziehung und Sorge für ihre Kinder reflexiv handelnd, entsprechend einer verwissenschaftlichen Praxis, umsetzen (vgl. Ecarius 2007, S. 153).

Adressierungen von Eltern in pädagogischen Settings finden vor dem Hintergrund fachlicher Überzeugungen und Deutungen statt, die mit normativen Anrufungen einhergehen können. In diesem Beitrag gehe ich der Frage nach, inwieweit Dynamiken der Verhandlung von Erziehungs- und Elternschaftsentwürfen und damit verbundene normative Zugriffe von Fachkräften auf Eltern durch das jeweilige pädagogische Setting mitbestimmt werden. Diese Frage wird empirisch am Beispiel einer Mutter ergründet, die zusammen mit ihrer Familie an einer ethnographischen Untersuchung zur Sozialpädagogischen Familienbegleitung in der Schweiz teilgenommen hat. Die pädagogischen Settings, die hier vergleichend in den Blick genommen werden, sind sozialpädagogische Hausbesuche sowie schulische Standortgespräche.

Zunächst wird das Thema dieses Beitrags in der jüngeren Forschung zur Normativität von Elternschaft verortet (Abschnitt 2). Anschließend werden die Untersuchung, aus der die hier analysierten Daten stammen, sowie das methodische Verfahren, nach dem die Daten ausgewertet wurden, dargelegt (Abschnitt 3). In den darauffolgenden Abschnitten werden anhand ausgewählter Szenen aus dem Setting schulischer Standortgespräche (Abschnitt 4) und sozialpädagogischer Hausbesuche (Abschnitt 5) Dynamiken der Verhandlung von Elternschafts- und Erziehungsentwürfen herausgearbeitet. Im abschließenden Teil (Abschnitt 6) werden diese Dynamiken im Hinblick auf ihre durch das Setting bedingten Charakteristika miteinander verglichen.

2. Elternschaft – fachliche Deutungen und normative Zugriffe in pädagogischen Feldern

Vorstellungen von ‚guter‘ Familie – und entsprechend von ‚guter‘ Elternschaft – sind gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen eingeschrieben. In Form von Normalitätskonstruktionen und damit verbundenen Grenzziehungen tragen sie zur Sicherung von sozialer Ordnung und zur Reproduktion von sozialen Ungleichheiten bei (vgl. Riegel/Stauber 2018). Die Frage, wie normative Vorstellungen von Elternschaft (diskursive) Praktiken durchziehen und bestimmen, ist in der jüngeren Elternforschung aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen worden (vgl. Baerwolf 2014; Bauer/Wiezorek 2017; Bischoff-Pabst/Knoll 2020; Buschhorn/Böllert 2015; Halachtcheva-Trapp 2018). Dabei wurde darauf hingewiesen, dass die Aktivierung und Responsibilisierung von Eltern im Zuge einer Neuausrichtung des Verhältnisses von öffentlicher und privater Erziehungsverantwortung mit Normierungen (vgl. Oelkers 2011) und dementsprechend mit einer „Regulierung ‚guter‘ Elternschaft“ (Jergus/Krüger/Roch 2018, S. 9) einhergehe. Als Begründung für die an Eltern herangetragenen Anforderungen bzw. Zumutungen figuriere das Kindeswohl (vgl. ebd.).

Solche Normierungen können die Handlungsdynamiken von Elternarbeit in pädagogischen Arbeitsfeldern wesentlich mitbestimmen. Von ihnen sind allerdings nicht alle Elterngruppen im selben Maß und in derselben Art und Weise betroffen. In aktuellen Untersuchungen zur pädagogischen Elternarbeit wurden Tendenzen einer fachlichen Risikogruppenorientierung, besonders in frühpädagogischen Feldern sowie im Kinderschutz, herausgearbeitet (vgl. Bischoff/Betz 2015; Westphal/Motzek-Öz/Özlem Oktyakmaz 2017). Wie Bischoff und Betz (2015) aufzeigen, werden Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischem Status wie auch Alleinerziehende an Elternbildern gemessen, die dem Ideal deutschsprachiger, gutsituierter und gebildeter Eltern entsprechen. Westphal, Motzek-Öz und Özlem Oktyakmaz (2017) zeigen auf, dass Eltern mit Migrationshintergrund als besonders risikobehaftet gelten und mit fachlichen Erziehungserwartungen konfrontiert werden, die den Lebensrealitäten dieser Familien zu wenig Rechnung tragen. Richter (2016, S. 33) argumentiert, solche Normierungen von Elternschaft würden mit einer Hierarchisierung von Lebensformen einhergehen, die bestehende soziale Benachteiligungen verstärke.

Ein zweiter, breit untersuchter Fokus der jüngeren Elternforschung sind geschlechtsbezogene Adressierungen. Bereits für pränatale Settings lässt sich nachzeichnen, wie Eltern mit heteronormativen Elternbildern konfrontiert werden (vgl. Seehaus/Rose/Günther 2015; Anzengruber/Riegel/Schubert in diesem Band). Besondere soziale Wirksamkeit entfalten diese jedoch in pädagogischen Settings, namentlich im Feld des Kinderschutzes. Wie im Umgang von Fachkräften mit Müttern Modifikationen des Ideals der ‚guten Mutter‘ wirksam werden, zeigen etwa Ott, Hontschik und Albracht (2015) in

einem ethnographischen Projekt zu stationären Mutter-Kind-Einrichtungen in Deutschland und Pomey (2017) in einer Untersuchung zu sozialpädagogischen Kriseninterventionen in der Schweiz. Auch Juhl (2016), die in ihrer Ethnographie das dänische Kinderschutzsystem in den Blick nimmt, stellt fest, dass das Handeln der Kinderschutz-Fachkräfte durch ihre Vorstellungen von ‚guter Mutterschaft‘ bestimmt seien. Väter hingegen würden weitgehend aus den Interventionen ausgeklammert (vgl. ebd.).

Die dargelegten Befunde machen deutlich, dass in der aktuellen Elternforschung breites Wissen darüber besteht, welche Zielgruppen der pädagogischen Elternarbeit in besonderem Maß von Normierungen durch Fachkräfte betroffen sind und inwieweit normative Bilder von Elternschaft dabei Wirkmächtigkeit erlangen. Nicht systematisch untersucht wurde bislang allerdings, inwieweit die Dynamiken der Verhandlung von Erziehungs- und Elternschaftsentwürfen sowie die damit verbundenen normativen Zugriffe von Fachpersonen auf Eltern durch das jeweilige pädagogische Setting, in dem sie stattfinden, bestimmt werden. Den Begriff „pädagogisches Setting“ verwende ich hier im Sinne eines heuristischen Konzepts für institutionalisierte Rahmen pädagogischer Arbeit, die Teil von pädagogischen Organisationen sein können, selbst aber keine Organisationen sind, etwa Fallbesprechungen in multidisziplinären Teams in Feldern der sozialen oder sonderpädagogischen Arbeit, pädagogisch beaufsichtigte Eltern-Kind-Begegnungen oder – wie sie in diesem Beitrag im Fokus stehen – schulische Standortgespräche mit und sozialpädagogische Hausbesuche in Familien. Es stellt sich zudem die Frage, welche Möglichkeiten sich Eltern in verschiedenen pädagogischen Settings bieten, sich zu fachlichen Deutungen und normativen Zugriffen zu verhalten und selbst über ihre Elternschaftspraktiken und deren Deutung zu bestimmen.

3. Normativ verfasste Elternschaftsentwürfe, ihre Verhandlung und Aneignung

Das Material, anhand dessen die hier zur Diskussion stehende Frage geklärt wird, stammt aus einer abgeschlossenen qualitativen Untersuchung zur Sozialpädagogischen Familienbegleitung in der Schweiz (vgl. Brauchli 2021). In Deutschland ist diese Angebotsform besser bekannt unter dem Begriff Sozialpädagogische Familienhilfe. Anders als in Deutschland haben Eltern in der Schweiz unterhalb der Grenze einer Kindeswohlgefährdung in der Regel keinen Anspruch auf diese Form von sozialpädagogischer Unterstützung (vgl. Eberitzsch 2016; Metzger et al. 2021). In der erwähnten Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, wie in der Sozialpädagogischen Familienbegleitung die Selbstbestimmung der Eltern zwischen den beteiligten Akteur:innen verhandelt wird. Die Selbstbestimmung der Eltern steht mit der Problematisierung und

Verhandlung von als Kindeswohlgefährdend eingestuften Elternschaftspraktiken mit ihren Grenzen und Spielräumen stets mit zur Debatte (vgl. Brauchli 2021). Es wird angenommen, dass Selbstbestimmung zu bestimmten Zeitpunkten, bezogen auf spezifische „soziale Figurationen“ (Elias 1991) und in bestimmten Hinsichten realisiert wird, wobei es um eine Aneignung von „Lebensentwürfen“ (Lorenzer 1988a, 1988b) geht (vgl. Brauchli 2021). So verstandene Lebensentwürfe sind sozial konstituierte und lebensgeschichtlich verankerte Beziehungsentwürfe, die sozialer Praxis als Zukunftsentwürfe zu Grunde gelegt werden (vgl. Lorenzer 1988a). Sie können sich zum Beispiel als Praktiken von Familie, Elternschaft, Partnerschaft und Erziehung manifestieren. Als soziale Praktiken sind Lebensentwürfe immer schon normativ verfasst. Die Art und Weise, wie Lebensentwürfe verhandelt werden, bestimmt die Selbstbestimmungsmöglichkeiten und -restriktionen von Eltern. Mithin werden die Lebensentwürfe der Beteiligten geschichtet und können unter dem Druck situativ geltender Normen aus der Sprache ausgeschlossen werden, worin sich ein Moment von Zwang im sozialen Umgang mit Lebensentwürfen äußert. Solche „enteigneten“ Lebensentwürfe können jedoch auf anderem Weg als über Sprache – in sinnlich-symbolischer Form – handlungswirksam werden (vgl. Brauchli 2021).

In der Untersuchung wurden über einen ethnographischen Zugang Daten in zwei Familien in einem Zeitraum von sieben und zehn Monaten zu insgesamt dreißig Zeitpunkten erhoben. Im Datenkorpus, der verschiedene Datensorten umfasst, stellen Beobachtungsprotokolle und Volltranskripte von Audioaufnahmen aus dem Setting sozialpädagogischer Hausbesuche das Hauptmaterial dar. Im (anonymisierten) Fall von Familie Märki, auf die sich die Analysen in diesem Beitrag beziehen, liegen zudem (Beobachtungs-)protokolle zum Setting schulischer Standortgespräche vor.

Die Datenanalyse erfolgte nach einem tiefenhermeneutischen Verfahren, das es ermöglicht, den Sinnzusammenhang von sinnlich-symbolisch und sprachsymbolisch in soziale Praxis eingebrachten Lebensentwürfen über das unmittelbare Erleben der Interpretin / des Interpreten herauszuarbeiten. Mittels „szenische[n] Verstehen[s]“ (vgl. Lorenzer 1988a, S. 62) wird das durch Texte vermittelte Interaktionsangebot – dieses kann auch als ein Angebot von Lebensentwürfen gefasst werden (vgl. ebd.) – entschlüsselt. Die unterschiedlichen Sinnschichten eines Textes – sein propositionaler, metakommunikativer, pragmatischer und tiefenhermeneutischer Sinngehalt – können rekonstruktiv-interpretativ erschlossen werden, indem das zum tiefenhermeneutischen Sinnverstehen erforderliche intuitive Regelwissen anhand von verschiedenen Sinnerschließungsfragen systematisch expliziert wird (vgl. Leithäuser/Volmerg 1988). Brüche auf der manifesten Textebene – sie äußern sich als „Irritationen“ im Texterleben – eröffnen einen Zugang zu den anderen Sinnschichten.

Mit Blick auf die hier im Fokus stehende Frage wird im Folgenden anhand ausgewählter Textstellen herausgearbeitet, inwiefern die im Text dokumentierten

Verhandlungsdynamiken durch das pädagogische Setting, in dem sie stattfanden, charakterisiert sind – also etwa durch die Räumlichkeiten, die personelle Zusammensetzung, die Rollenverteilung, den Anlass für das Zusammentreffen der Personen sowie das mit dem Treffen verbundene Ziel.

4. Verteidigte Deutungshoheit und abgewehrte normative Zugriffe auf Elternschaftspraktiken

Frau Märki ist alleinerziehende Mutter. Ihr Sohn Julien ist zehn Jahre alt. Frau Märki wird zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit rund drei Jahren wöchentlich zuhause von einer Sozialpädagogischen Familienbegleiterin aufgesucht, die sie im Umgang mit Julien sowie bei der Bewältigung ihres Alltags unterstützt. Julien besucht seit vier Monaten eine Sondertagesesschule. In jenen Tagen, als die Forscherin mit den Datenerhebungen bei Familie Märki beginnt, lädt der Schulleiter die mit der Unterstützung von Julien betrauten Fachpersonen zu einem sogenannten schulischen Standortgespräch ein. Es soll Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch über Juliens Schuleingewöhnung sowie zu einer „Standortbestimmung“ schaffen (vgl. Beobachtungsprotokoll_1. Schulisches Standortgespräch_Märki_140227, S. 7). Beim Gespräch anwesend sind neben dem Schulleiter und Frau Märki die Sozialpädagogische Familienbegleiterin, Juliens Klassenlehrerin, sein Kinderpsychologe, sein Beistand sowie die Forscherin. Julien selbst ist nicht vor Ort, da er nicht zum Treffen eingeladen wurde. Die Schulpsychologin bleibt dem Termin entschuldigt fern.

Nach der Gesprächseröffnung durch den Schulleiter berichtet Juliens Klassenlehrerin, die die Sitzung inhaltlich vorbereitet hat und die Gesprächsleitung übernimmt, wie Juliens Schuleinstieg verlaufen sei. Danach geht sie auf dessen schulische und soziale Stärken und Schwächen ein. Die von ihr lancierten Themen werden von den anderen Gesprächsteilnehmer:innen kommentiert und diskutiert. Durch diese inhaltliche Strukturierung wird erkennbar, dass eine schulische Verhaltens- und Leistungsbewertung von Julien einen zentralen Gegenstand des Treffens darstellt.

Er (der Kinderpsychologe, Anm. S.B.) habe [...] vermutet, dass Julien eine Leseschwäche habe und deshalb kurz einen Test mit ihm gemacht. Das Resultat sei deutlich ausgefallen: Julien habe ganz klar eine Leseschwäche. Frau Märki antwortet, sie habe ebenfalls eine Schreibschwäche – immer schon gehabt. Dann erzählt sie, wie sie mit Julien anhand von Gutenachtgeschichten das Lesen übe: Sie lese ihm abends immer ein Stück vor, danach müsse er einen Abschnitt lesen. Inzwischen klappe dies schon viel besser. Sie gehe dabei so vor, dass er nie wisse, wann er zum Weiterlesen aufgefordert werde. Trotzdem wisse Julien immer genau, wo im Text sie stehen geblieben sei, dies heiße ja, dass er die ganze Zeit mitlese. Er lese einfach langsam. Julien lese auch nicht bloß, um gelesen zu haben – ein Phänomen, das es ja auch gebe. Er wolle unbedingt verstehen, was er lese. Eine Zeit lang habe er die drei Fragezeichen gelesen. Diese Geschichten habe er sehr gern gemacht.

In dieser Szene erzählt der Kinderpsychologe vor allen anwesenden Personen, wie er seine Vermutung, Julien könnte eine Leseschwäche haben, mittels eines Tests überprüft habe und zweifelsfrei habe verifizieren können. Er benennt damit ein Leistungsdefizit von Julien. Indem er den Weg, auf dem er zu diesem Befund gelangte, offenlegt – es handelt sich um ein wissenschaftlich anerkanntes, Hypothesen prüfendes Verfahren –, stellt er seine Fachlichkeit als Psychologe unter Beweis und erhebt zugleich diese spezifische Form von Wissensproduktion zur Norm der Argumentationsbasis für die weitere Diskussion. Frau Märki erklärt, dass „auch“ sie eine Schreibschwäche habe, womit sie das Resultat des Kinderpsychologen zu untermauern scheint. Da sie die fachlich hervorgehobene *Leseschwäche* von Julien mit ihrer *Schreibschwäche* gleichsetzt, rahmt sie das Gespräch als eines über *Sprachschwächen*. Sie legt zudem die Folgerung nahe, bei Juliens Leseschwäche handle es sich – wie bei ihr – um eine angeborene („immer schon gehabt“) und also vererbte. Frau Märki begegnet dem vom Kinderpsychologen diagnostizierten Lesedefizit ihres Sohnes sodann mit einer Darlegung, wie sie diesem mit regelmäßiger Leseförderung *aktiv* begegne. Nach eigener Aussage hat Frau damit auch schon erste Leseerfolge bei Julien erzielt („Inzwischen klappe dies schon viel besser“). Sie hebt hervor, Julien wisse, wenn sie ihn unversehens zum Weiterlesen auffordere, immer, an welcher Textstelle sie stehen geblieben seien, was belege, dass er mitlese – wenn auch langsam. Zudem verweist sie auf seine intrinsische Motivation („Er wolle unbedingt verstehen, was er lese“) und belegt diese mit Juliens Neugier am Fortgang der von ihm zeitweilig bevorzugten Kriminalgeschichten aus der Serie „Die drei Fragezeichen“. Damit relativiert Frau Märki das Testergebnis des Kinderpsychologen; sie deutet die diagnostizierte Leseschwäche in ein Langsam-Lesen um.

An dieser Stelle des Gesprächs zeichnet sich noch nicht ab, dass Frau Märki von den Fachkräften explizit mit normativen Deutungen oder Erwartungen hinsichtlich ihrer Elternschaftsentwürfe konfrontiert wird. Der Text legt eher die Lesart nahe, Frau Märki vermute, die vom Kinderpsychologen als objektiver Sachverhalt dargestellte „Leseschwäche“ könnte von den schulischen Fachkräften zum Anlass genommen werden, ihr mangelnde sprachliche Förderung ihres Kindes zu unterstellen. Sie entkräftet eine solche Annahme gleich doppelt, indem sie erstens andeutet, Juliens Leseschwäche sei vererbt. Zweitens nutzt sie den Hinweis des Kinderpsychologen auf Juliens Lesedefizit, um sich als eine um die Leseleistung ihres Sohnes kümmernde, didaktisch reflektiert handelnde Mutter darzustellen. Mittels eines solchen „impression managements“ (Goffman 1956, S. 112) kommt sie fachlichen normativen Zugriffen zuvor und verteidigt ihre Deutungshoheit über ihren Elternschaftsentwurf.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs bestätigt sich Frau Märkis Vermutung, die Fachkräfte könnten normierend auf ihre Erziehung einwirken wollen.

Herr Punkt (der Kinderpsychologe, Anm. S. B.) stellt fest, Julien habe auf seinem iPhone Musik zum Beispiel von Bushido oder Sido abgespeichert, mit der er überhaupt nicht einverstanden sei. Darin würden bestimmte Wörter vorkommen. Julien rappe die Lieder dann cool tanzend anderen Kindern vor. Dies sei ihm persönlich zu viel „aggro“. Herr Lauerzer (der Schulleiter, Anm. S. B.) und Frau Klaus (Juliens Klassenlehrerin, Anm. S. B.) pflichten ihm bei. Frau Märki sagt, seine Freunde hätten diese Musik alle. Sie finde einfach, es bringe nichts, Julien zu verbieten, solche Musik auf seinem Handy zu hören, weil er ansonsten zu Jamie gehe, der dieselbe Musik den ganzen Tag lang auf seinem Handy höre. Herr Punkt argumentiert, er finde es auch schwierig, welche Games Julien spiele, darunter seien Ballerspiele, die erst ab 18 Jahren freigegeben seien. Er finde das nicht gut. Frau Märki kommt noch einmal auf Juliens Freunde zu sprechen, die diese Spiele ebenfalls spielen würden. Ihr sei es lieber, wenn Julien zwischendurch eine halbe Stunde lang zuhause spiele und sie darüber informiert sei, als wenn er sie den ganzen Tag lang heimlich bei Jamie spielen würde. (Beobachtungsprotokoll_1. Standortgespräch Schule_Märki_140227, S. 13)

Der Kinderpsychologe, der in diesem pädagogischen Setting offenbar besondere fachliche Autorität genießt, problematisiert, dass Julien auf seinem Handy Musik mit anstößigen Liedtexten abgespeichert habe. Als Beispiele nennt er Songs der Musiker Bushido und Sido, die der Stilrichtung des Gangsta-Raps zugeordnet werden können (vgl. Szillus 2012). Da der Kinderpsychologe es unterlässt, die Unangemessenheit der Liedtexte exemplarisch zu illustrieren, obwohl er offenbar spezifische Begriffe nennen könnte („Darin würden *bestimmte Wörter* vorkommen“, Hervorh. S. B.), erweckt er den Eindruck, die Texte seien so anstößig, dass sie nicht ausgesprochen werden sollten. Sodann beschreibt er, wie Julien die Songs lässig tanzend vor anderen Kindern vorführe. Er hebt hervor, dies genüge seinen persönlichen Geschmacksansprüchen nicht („Dies sei ihm persönlich zu viel ‚aggro‘“). Diese Aussage eröffnet die Lesart, Juliens Verhalten sei unangemessen, stifte andere Kinder zum Konsum von als fragwürdig einzustufender Musik an und gefährde somit das Wohl der betroffenen Kinder. Die beiden schulischen Fachkräfte pflichten dieser Einschätzung bei. Da Juliens Verhalten in diesem pädagogischen Setting von Fachkräften unterschiedlicher Professionen – dem Kinderpsychologen und den Schulpädagog:innen – kollektiv in Frage gestellt wird, wird deutlich, dass hier nicht bloß eine dem persönlichen Empfinden überlassene Geschmacksverfehlung in Frage gestellt, sondern die Verletzung einer sozialen Norm durch Julien in dessen sozialem Umfeld fachlich beanstandet wird. Implizit als Verantwortliche für dieses Verhalten adressiert wird offenbar Frau Märki, die ihrem Sohn nicht verbiete, in seiner Freizeit solche Musik zu hören. Auf diese Weise bauen die genannten Fachkräfte situativ Druck auf, um normativen Zugriff auf die Sorgepraktiken von Frau Märki zu bekommen.

Dieser demonstrierten Deutungsmacht stellt sich Frau Märki entgegen. Sie widerspricht der Darstellung, wonach Julien andere Kinder zu fachlich unerwünschtem Verhalten anstifte, indem sie erklärt, über Zugang zur kritisierten Musik würden alle von Juliens Freunden verfügen. Vor diesem Hintergrund stellt sie ein von den Fachkräften nicht explizit eingefordertes, aber nahegelegtes Verbot gegenüber Julien, die Musik auf seinem Handy zu hören, als nicht praktikabel dar: Julien könne das Verbot umgehen, indem er die Musik bei seinem Freund höre. Sie weist damit die Deutung zurück, eine Lösung des Problems könne von ihr ausgehen. Der Kinderpsychologe verleiht seiner Kritik Nachdruck, indem er darüber hinaus die „Ballerspiele“ bemängelt, die Julien nutze, obwohl sie erst ab 18 Jahren freigegeben seien. Er expliziert auf diese Weise, dass sich seine Kritik gegen einen altersunangemessenen und also entwicklungspsychologisch bedenklichen, das Kindeswohl gefährdenden Medienkonsum richte. An dieser Textstelle wird zudem deutlich, dass sich die Kritik gegen ein Verhalten richtet, das Julien zuhause – und nicht in der Schule – zeigt. Wiederum weist Frau Märki die indirekt an sie gerichteten Erziehungserwartungen zurück, indem sie den bereits vorgebrachten Einwand wiederholt. Sie argumentiert, sie bevorzuge eine zeitlich befristete Erlaubnis zum Konsum solcher Spiele zuhause gegenüber einem heimlichen Konsum bei Freunden. Frau Märki suggeriert also, sie greife auf Juliens Konsum von Computerspielen regulierend ein, und untermauert diese Selbstdarstellung mit dem Verweis auf die Möglichkeiten eines kontrollierenden Zugriffs auf Juliens Medienkonsum. Auf diese Weise kommt sie der Kritik zuvor, sie habe es verpasst, ihre elterliche Fürsorgepflicht zu erfüllen und bringt sich erneut als verantwortungsvolle, durchdacht handelnde Mutter hervor.

Als sich wenig später der Beistand ins Gespräch einbringt und erneut die Missachtung von Mindestaltersangaben bei Computerspielen problematisiert, wendet Frau Märki ein, aufgrund einer Erkrankung von Juliens Großvater habe Julien „in letzter Zeit eben der männliche Part gefehlt. [...] Nun sei der Großvater aber wieder gesund und diesen Sommer könne Julien ja dann mit ihm nach Frankreich fahren und sich dort wieder mit der Axt austoben“ (Beobachtungsprotokoll_1. Standortgespräch Schule_Märki_140227, S. 15). Damit erkennt sie zwar implizit die fachliche Kritik an Juliens Medienkonsum an, rekurriert jedoch wiederum auf ein antizipiertes, normativ verfasstes fachliches Argumentationsmuster – die entwicklungspsychologisch notwendige Verfügbarkeit einer *männlichen* Bezugsperson für einen Jungen –, um sich als alleinerziehende *Mutter* von der Verantwortung für das beanstandete Verhalten von Julien zu entlasten. Als alleinerziehende *Mutter* habe sie ihrem Sohn nicht geben können, was er benötige. Frau Märkis Rückgriff auf das Klischee, „sich mit der Axt austoben“ eröffnet zudem die Lesart, Julien lebe durch Computerspiele Aggressionen, die er im Gebrauch einer Axt in fachlich anerkannter Weise abbauen könnte, in pädagogisch verpönte, aber immerhin kanalisierter Form aus.

Durch Frau Märkis psychologisierende Erklärung für Juliens Verhalten („Julien habe in letzter Zeit eben der männliche Part gefehlt“) wird an das Verständnis der Fachkräfte für Juliens beanstandetes Verhalten appelliert. Dabei bringt sich Frau Märki als in der Beobachtung der kindlichen Entwicklung geschulte Mutter ein, die sich der Grenzen dessen, was sie als alleinerziehende Mutter für die Entwicklung der Geschlechtsidentität ihres Sohnes beitragen könne, bewusst sei und Bedingungen des Aufwachsens für ihren Sohn arrangiere, in denen dieser im Regelfall nichts entbehren müsse. Auch in dieser Szene wehrt Frau Märki also durch *impression management* normative Zugriffe der Fachkräfte auf ihre Elternschaftsentwürfe ab. Indem sie erneut antizipierte normative Zuschreibungen aufgreift und reproduziert, erhält sie sich situativ erfolgreich gewisse Selbstbestimmungsspielräume. Die geschlechterstereotype Deutung, die Frau Märki den pädagogischen Fachpersonen anbietet, findet dabei zumindest insofern Anklang, als sie als Begründung dafür gelten gelassen wird, weshalb sich Frau Märki als Mutter kein Versäumnis vorzuwerfen habe. Allerdings gelingt Frau Märki dies nur um den Preis, die von ihr gelebte Einelternschaft als abweichende und defizitäre Familienform darzustellen und sich selbst als Vertreterin ‚des schwachen, verletzlichen Geschlechts‘ zu positionieren, die solch archaischer männlicher Aggression nichts entgegenhalten könne.

5. Beobachtete Mutterschaftspraktiken und der Verlust der Hoheit über ihre Deutungen

Die Sozialpädagogin, Frau Anton, sucht Familie Märki wöchentlich zuhause auf, um Frau Märki bei der Lösung aktueller Probleme im Familienalltag zu unterstützen. In der Regel finden die Hausbesuche morgens zwischen 6 Uhr 30 und 8 Uhr statt. Julien ist dann noch zuhause und macht sich für die Schule bereit (vgl. Brauchli 2021). Die folgende Szene trägt sich an einem Morgen zu, als die Forscherin beim Hausbesuch der Sozialpädagogin mit dabei ist. Auch Herr Märki, der biologische Vater von Julien, der erst seit wenigen Wochen in Kontakt mit Familie Märki steht, ist an diesem Morgen vor Ort.

Frau M.: **Das Ritalin nehmen, MACHEN::! (2) Hh.**

Julien: Srei mich nicht so an, Mami::

Frau M.: Ach h. Ja jetzt hast du nämlich de- die Milchschnauze am Pulli abgeZOGEN.

Frau A.: [Wo hast du es-]

Julien: [Ou, KackE] (.) Ich Trottel ((schleppende Schritte))

Frau A.: °Wo° hat er das Ritalin?

Frau M.: **hh.** Dort. // Herr M.:hh. //

Frau A.: °Das?° ((Pillenpackungen werden bewegt))

Frau M.: [**hh.**]

Frau A.: °Das?° ((Pillenpackungen werden bewegt))
 Julien: Das da, das ist @die Schlaftablette@. [Habe ich auch mal am Morgen genommen // Frau M.:
 a::hh //]
 Frau A.: [Das wär dann noch.] Das wär dann noch, wenn du dann
 einschlafen würdest.
 Julien: EH, ich habe son mal [eine genommen]
 Frau A.: [AH, hast] schon genommen jetzt?
 Frau M.: NE:EIN.
 Julien: Nein, aber ich habe mal eine Schlaftablette GENOMMEN.
 Frau M.: Am Morgen? @.@
 Julien: Ja. (.) Und ein Ritalin am Abend. ((Herr M. lacht und hustet im Hintergrund))
 Frau M.: Wenn er den Kopf nicht BEI der Sache („BINenand“) hat. // Frau A.: TH:: // // Herr M.:
 .hh // hh. So (.) // Frau A.: HEY! //jetzt tust du zuerst den SCHulranzen („Thek“) noch
 mitNE::Hmen.

(Transkript_Besuch_Märki_140304, Z. 279–301)

Frau Märki ermahnt Julien, seine (tägliche) Ritalindosis einzunehmen und sich zu beeilen. Ihre laute (fette Schrift) und betonte (Großbuchstaben) Sprache lässt dabei auf Ungeduld ihrerseits schließen. Juliens Aufforderung, sie solle ihn nicht anschreien – Julien verwechselt hier wie in anderen Situationen auch, die Zischlaute „S“ und „Sch“ –, erwidert Frau Märki mit dem anklagenden Hinweis, er habe sich gerade die Milchrückstände um den Mund an seinem Pullover abgewischt. Während Julien sich selbst als „Trottel“ beschimpft, vermutlich weil er sich den Mund reflexhaft am Pullover gesäubert hat, erkundigt sich die Sozialpädagogin bei Julien, wo sein Ritalin liege.¹ Sie verleiht Frau Märkis Aufforderung zum Ritalin-Konsum damit Nachdruck und vermittelt zugleich die Erwartung gegenüber Julien, über den Ablageort seiner Medikamente Bescheid zu wissen. Leise erkundigt sie sich auch bei Frau Märki, wo Juliens Medikamente seien. Frau Märki zeigt laut ausatmend auf die Medikamente („**hh**. Dort“), während Herr Märki ebenfalls geräuschvoll ausatmet. Frau Anton schüttelt eine Pillenpackung und erkundigt sich, ob es sich um das gesuchte Medikament handle. Diese Frage lässt Frau Märki unbeantwortet; sie atmet nur erneut laut aus, möglicherweise aus Ungeduld gegenüber der Sozialpädagogin, die das Ritalin nicht an der Pillenpackung von den anderen herumliegenden Medikamenten erkennen kann. Als die Sozialpädagogin fragend eine zweite Pillenpackung schüttelt, klärt Julien sie lachend (@-Zeichen) darüber auf, dass sie ein Schlafmittel in den Händen halte. In seinem Lachen deutet sich an, dass er sich vor seinem inneren Auge ausmalt, was passieren würde, wenn er anstelle von Ritalin Schlafmittel einnehmen würde. Frau Anton lässt sich auf sein Gedankenspiel ein („Das wär dann

1 Überlappende Redebeiträge sind im Text durch eckige Klammern gekennzeichnet.

noch“), während Julien erzählt, er habe auch einmal Schlafmittel am Morgen eingenommen. Frau Märki reagiert verärgert („a::hh“).

Die Sozialpädagogin dagegen hat Juliens Äußerung entweder überhört oder übergeht sie geflissentlich, indem sie sich für die Anwesenden hörbar ausmalt, dass Julien beim Konsum von Schlaftabletten wohl unerwünschterweise einschlafen würde („Das wär dann noch, wenn du dann einschlafen würdest.“). Ihre Konjunktiv-Formulierung veranlasst Julien zur Klarstellung, er habe schon einmal eine Schlaftablette am Morgen eingenommen. Frau Anton fällt ihm ins Wort und erkundigt sich, ob er das Ritalin nun bereits eingenommen habe, was Frau Märki nachdrücklich verneint. Julien erklärt abermals, er habe zu einem früheren Zeitpunkt eine Schlaftablette konsumiert, woraufhin Frau Märki wissen will, ob dies an einem Morgen gewesen sei. Da sie die Frage mit einem Lachen schließt, entsteht der Eindruck, bei Juliens Aussage handle es sich um einen Scherz. Julien insistiert und legt mit der Ergänzung, das Ritalin habe er am Abend eingenommen, die Folgerung nahe, er habe die Medikamente unbeabsichtigterweise miteinander verwechselt. Dies gibt Grund zur Annahme, Julien bringe die Anekdote nicht nur vor, um die Aufmerksamkeit der Sozialpädagogin zu erhalten, sondern auch zu deren Entlastung, da sie – wie Julien beim erwähnten Vorfall – nicht in der Lage ist, die Pillenschachteln voneinander zu unterscheiden. Da der Pointe der Geschichte ein Lachen und Husten von Herrn Märki folgt, hat es den Anschein, dass dieser durch die Situation peinlich berührt ist. Frau Märki erklärt nun entschuldigend, die Verwechslung der Pillen sei Juliens Zerstreuung geschuldet gewesen. Diese Aussage legt die Schlussfolgerung nahe, Frau Märki habe mit ihrer lachenden Rückfrage kurz davor („Am Morgen? @.@“) Juliens Geschichte als unglaubwürdig erscheinen lassen wollen, um von der Sozialpädagogin nicht für das Missgeschick, das als eine Gefährdung des physischen Wohls von Julien ausgelegt werden könnte, verantwortlich gemacht zu werden. Die pauschalisierende Form ihrer Erklärung („Wenn er den Kopf nicht BEI der Sache hat“) lässt annehmen, dass es sich bei der erwähnten Verwechslung nicht bloß um ein einmaliges Versehen handelte. Die nun folgende Sprachlosigkeit – die nonverbale akustische Reaktion der Sozialpädagogin, möglicherweise ein Spontanausdruck von Empörung („Frau A.: TH::“), und Herrn Märki hörbares Ausatmen – legt die Deutung nahe, Frau Märki überrasche mit der Offenlegung der Pillenverwechslung. Die Überraschung dürfte dem Umstand geschuldet sein, dass sie sich mit einer solchen Aussage gegenüber einer Kinderschutzfachkraft selbst belastet, ihrer Fürsorgepflicht nicht nachgekommen und die rezeptgetreue Medikation von Julien überwacht zu haben. Mit einem „So“ markiert Frau Märki die Beendigung des Diskussionsthemas. Die Sozialpädagogin bringt sich nun zwar mit einem Zwischenruf in die Situation ein („Hey!“), es wird jedoch nicht klar, ob sie damit die Verwechslung in den Aufmerksamkeitsfokus der Diskussion bringen will oder sich auf Julien bezieht, der vermutlich im Begriff ist, die Wohnung zu verlassen. Denn Frau Märki vollzieht nun den bereits

angekündigten Themenwechsel und leitet Julien an, vor dem Verlassen der Wohnung seinen Schulranzen zu nehmen. Die Pillenverwechslung wird später nicht noch einmal aufgegriffen. Ob Julien die Ritalintablette an diesem Morgen noch einnimmt, geht aus den erhobenen Daten nicht hervor.

Diese Szene dokumentiert eine Mutter-Sohn-Interaktion, von der die Sozialpädagogin und die Forscherin sowie Herr Märki Zeug:innen werden. Solche Mutter-Kind-Interaktionen erlauben es der Sozialpädagogin nicht nur, Informationen darüber zu erlangen, was Gegenstand der Verhandlungen zwischen Mutter und Sohn ist. An ihnen kann sie sich auch ein Bild über die Art und Weise machen, *wie* Mutter und Sohn miteinander interagieren. Beides – der Gegenstand der Interaktion sowie die Art und Weise des Interagierens, können im Hinblick auf das Kindeswohl, dessen Sicherung erklärtes Ziel sozialpädagogischer Hausbesuche ist, relevant sein. Da die Sozialpädagogin Frau Märkis Elternschaftspraktiken bei den Hausbesuchen direkt beobachten kann, besteht die einzige Möglichkeit für Frau Märki, sich fachlichen Deutungen und normativen Zugriffen durch die Sozialpädagogische Familienbegleiterin zu entziehen, darin, Kontrolle über die familialen Praktiken, die gegen außen sichtbar werden, auszuüben. Dies ist jedoch gerade im Setting sozialpädagogischer Hausbesuche besonders schwierig. Zum einen sind Handlungsroutinen – habitualisierte Interaktionsmuster, (fehlende) Tagesstrukturen etc. –, die als verinnerlichte Praktiken ohnehin reflexiv nicht vollständig einholbar sind, in der familialen Privatheit kaum zu kontrollieren, da die privaten Räumlichkeiten ein Ort sind, an dem Menschen sich in der Regel frei von der Beobachtung Außenstehender bewegen können. Zum anderen können Eltern das, was bei sozialpädagogischen Hausbesuchen über die familialen Handlungsdynamiken wahrnehmbar wird, nicht allein kontrollieren, weil ihre Kinder sie situativ in Handlungszwänge bringen und auf diese Weise gegen den Willen der Eltern Informationen über das Familienleben nach außen dringen können (vgl. Brauchli 2021). In der analysierten Szene des Hausbesuchs kommt dies im misslungenen Versuch Frau Märkis zum Ausdruck, Juliens Geschichte als Scherz erscheinen zu lassen. Die Beharrlichkeit, mit der Julien dafür sorgt, die Pointe seiner Geschichte für die Sozialpädagogin und die anderen Anwesenden verständlich zu machen, durchkreuzt diesen Versuch jedoch und führt dazu, dass Frau Märki – wahrscheinlich unbeabsichtigt – offenlegt, dass eine Verwechslung der Medikamente zumindest einmal vorgekommen sei. Vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen fällt an der analysierten Szene die normative Zurückhaltung der Sozialpädagogin auf, die keine der gewonnenen Informationen nutzt, um Frau Märkis Elternschaftspraktiken in Frage zu stellen – weder Frau Märkis vorwurfsvollen Umgang mit ihrem Sohn, auf den Julien mit einer Selbstabwertung reagiert, noch den Vorfall der Fehlmedikation oder Frau Märkis Versuch, diesen zu vertuschen. Der Ausruf der Sozialpädagogin zum Schluss der Szene eröffnet zwar die Lesart, die Information über die Fehlmedikation habe

spontan Empörung bei ihr hervorgerufen. Diese Empörung lässt sich jedoch an keiner Textstelle eindeutig festmachen. Solche normative Enthaltensamkeit zeigt die Sozialpädagogische Familienbegleiterin auch in anderen Situationen (vgl. Brauchli 2021).² Mit ihrer Zurückhaltung, die beobachteten familialen Praktiken zu bewerten, entschärft die Sozialpädagogin die konflikthanfällige Situation und reduziert die Wahrscheinlichkeit, dass Julien im Nachhinein von Frau Märki verantwortlich gemacht wird für normative Zugriffe der Sozialpädagogin auf ihre Lebensentwürfe oder dass sich Frau Märki im Weiteren einer Zusammenarbeit mit der Sozialpädagogin versperrt.

6. Fazit

Das analysierte Fallbeispiel verdeutlicht die sehr unterschiedlichen Dynamiken der Verhandlung von Erziehungs- und Elternschaftsentwürfen in den beiden untersuchten pädagogischen Settings. Dabei erscheinen die Ergebnisse zunächst kontraintuitiv. Obwohl beim schulischen Standortgespräch eine Bewertung von Juliens Verhalten und Leistungen *in der Schule* im Fokus stehen, finden in diesem Setting ausgedehnte Versuche der Fachkräfte statt, normativ auf Frau Märkis Elternschafts- bzw. Erziehungsentwürfe zuzugreifen. Sie werden mit Normverletzungen von Julien im außerfamilialen Bereich legitimiert, deren Ursache die Fachkräfte jedoch bei Familie Märki zuhause verorten. Demgegenüber verhält sich die Sozialpädagogische Familienbegleiterin normativ ausgesprochen zurückhaltend – obwohl das invasive, Autonomie verletzende Moment dieses pädagogischen Settings mit umfassenden Möglichkeiten für sie einhergeht, in familiäre Praktiken einzugreifen.

Die empirisch vorgefundenen und einander zuwiderlaufenden Dynamiken lassen sich analytisch besser fassen, wenn berücksichtigt wird, dass es sich im Fall schulischer Standortgespräche um ein pädagogisches Setting handelt, das der Sphäre der *öffentlichen* Erziehung und Bildung zuzurechnen ist, während das Setting sozialpädagogischer Hausbesuche auf eine Sphäre *privater* Erziehung und Bildung bezogen ist. Die Privatheit von Familien gilt in liberal-demokratischen Gesellschaften als ein Bereich von Selbstbestimmung, besonders auch in Bezug darauf, wie Eltern das Aufwachsen und die Erziehung ihrer Kinder gestalten (vgl. Brauchli 2021).

Schulische Standortgespräche sind so angelegt, dass die Erziehungsautonomie der Eltern prinzipiell gewahrt wird. Normative Zugriffe von Fachkräften

2 Gegen die Deutung, diese Zurückhaltung sei Ausdruck eines individuellen fachlichen Selbstverständnisses der Sozialpädagogin, spricht, dass eine solche auch im anderen analysierten Fall mit einer anderen Sozialpädagogischen Familienbegleiterin rekonstruiert werden konnte (vgl. Brauchli 2021).

auf Lebensentwürfe von Eltern sind nur vermittelt möglich – über Gespräche oder eine eventuelle Prognostizierung negativer schulischer Leistungen bzw. Leistungsbewertungen. Der normative Druck, den die Fachkräfte im analysierten Beispiel des schulischen Standortgesprächs mittels ihrer zahlenmäßigen Überlegenheit gegenüber der Mutter aufbauen, kann als ein Versuch gedeutet werden, die ihnen zur Verfügung stehenden Machtmittel zur Einflussnahme auf die Lebensentwürfe der Mutter auszuschöpfen. Über einen Rekurs auf fachliche Konzepte und Argumentationen koordinieren sie ihr fachliches Handeln in diesem Setting, legitimieren es und verschaffen bestimmten Normen situativ Geltung. Wie das Beispiel verdeutlicht, sichern geteilte fachliche Normen jedoch noch nicht, dass diese Normen auch von den Eltern anerkannt und in ihre Lebensentwürfe integriert werden. Die Mutter wehrt die normativen Zugriffe der Fachkräfte ab und wahrt situativ Deutungsmacht über ihre Lebensentwürfe, indem sie die fachlich geteilten Normen antizipiert und sie zum *impression management* nutzt. Dabei spricht sie sich selbst zugleich eine gewisse Handlungsfähigkeit als alleinerziehende Mutter ab, um sich von der ihr zugeschriebenen Verantwortung zu entlasten. Auf diese Weise ringt sie dem fremdbestimmten Setting Autonomiespielräume ab.

Im Unterschied zum Setting schulischer Standortgespräche gehen sozialpädagogische Hausbesuche mit einem intendierten Eingriff in die Privatheit von Familien und in die Erziehungsautonomie von Eltern einher. Familiäre Praktiken können von den Fachpersonen in den privaten Räumlichkeiten in Augenschein genommen, kritisiert und bearbeitet werden. Ziel ist es, das Kindeswohl in den Familien zu sichern (vgl. Brauchli 2021). Für eine gelingende Intervention bleiben die sozialpädagogischen Fachkräfte dabei auf die Mitwirkung der Eltern angewiesen. Die Kooperationsbereitschaft stellt demnach eine wichtige Machtressource der Eltern dar; sie dynamisiert die Machtbalancen (vgl. Elias 1991) in diesem Setting und eröffnet den Eltern Autonomiespielräume. Die normative Zurückhaltung, die die Sozialpädagogische Familienbegleiterin im analysierten Beispiel zeigt, kann als eine Form des fachlichen Umgangs mit dem durch das Setting erzeugten Machtungleichgewicht und der damit verbundenen Vulnerabilisierung der Mutter (vgl. Brauchli 2017) gedeutet werden. Diese wird greifbar im misslingenden Versuch der Mutter, Kontrolle über die Informationen, die über ihre familialen Praktiken gegen außen dringen, auszuüben. Die Fachkraft vermeidet normative Zugriffe auf die Lebensentwürfe der Mutter, vermutlich um keinen andauernden Widerstand bei ihr hervorzurufen und um die Eltern-Kind-Beziehung nicht zu belasten. Solange die Sozialpädagogin auf eine Sicherung des Wohls des Kindes in der Familie setzt und auf die Kooperation der Mutter angewiesen ist, muss sie ihre durch das Setting gegebenen Eingriffsmöglichkeiten mit Bedacht einsetzen und Autonomiespielräume der Mutter offenhalten.

Verhandlungen von Erziehungs- und Elternschaftsentwürfen – bzw. Mutter- und Vaterschaftsentwürfen – durchziehen Interaktionen zwischen (sozial-)

pädagogischen Fachkräften und Eltern in unterschiedlichen pädagogischen Settings. Dabei legt schon das jeweilige pädagogische Setting, in dem diese Interaktionen stattfinden, die Geltung je spezifischer Normen und mithin Normalitäten nahe. Eltern, die den jeweiligen Norm(alität)en nicht entsprechen, sind offenbar in besonderem Maße dazu herausgefordert, sich diesen gegenüber zu positionieren. Ihre Möglichkeiten, normative Zugriffe durch die Fachkräfte abzuwehren, sind in schulischen Standortgesprächen als einem Setting öffentlicher Erziehung und Bildung zwar größer als in der Sozialpädagogischen Familienbegleitung. Aufgrund ihrer deutlich geringeren Machtchancen gegenüber den pädagogischen Fachkräften sind Eltern hier jedoch offenbar stärker unter Druck, situativ normative Anpassungsleistungen zu erbringen.

Literatur

- Baerwolf, Astrid (2014): Kinder, Kinder! Mutterschaft und Erwerbstätigkeit in Ostdeutschland. Ein Generationenvergleich. Göttingen: Wallstein.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2017): Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel: Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bischoff, Stefanie/Betz, Tanja (2015): „Denn Bildung und Erziehung der Kinder sind in erster Linie auf die Unterstützung der Eltern angewiesen“: Eine diskursanalytische Rekonstruktion legitimer Vorstellungen ‚guter Elternschaft‘ in politischen Dokumenten. In: Fegter, Susann/Kessl, Fabian/Langer, Antje/Ott, Marion/Rothe, Daniela/Wrana, Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse. Empirische Analysen zu Erziehungs- und Bildungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- Bischoff-Pabst, Stefanie/Knoll, Alex (Hrsg.) (2020): Eltern im Fokus pädagogischer Institutionen: Beobachtung, Zugriff und Widerständigkeit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 40, H. 4, S. 227–232.
- Brauchli, Simone (2017): Sozialpädagogische Familienbegleitung in der Schweiz: Eine Gefährdung von Elternschaft? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, H. 2, S. 158–173.
- Brauchli, Simone (2021): Das Wohl der Kinder und die Selbstbestimmung der Eltern. Eine qualitative Untersuchung zur Sozialpädagogischen Familienbegleitung in der Schweiz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Buschhorn, Claudia/Böllert, Karin (2015): Adressierungen von werdenden Eltern in Familienbildung und frühen Hilfen. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): Neue Aufmerksamkeit für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. Neue Praxis, Sonderheft 12, S. 98–111.
- Eberitzsch, Stefan (2016): Ansätze Sozialpädagogischer Familienbegleitung in der Schweiz. In: Röttgen, Johannes/Bauer, Annette/Baumeister, Petra/Pigulla, Christa-Maria/Mersch, Reinhild (Hrsg.), Arbeitsfeld Ambulante Hilfen zur Erziehung: Standards, Qualität und Vielfalt. Freiburg i. Br.: Lambertus, S. 161–175.
- Ecarius, Jutta (2007): Familienerziehung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: VS, S. 137–156.
- Elias, Norbert (1991): Was ist Soziologie? München: Juventa.
- Goffman, Erving (1956): The Presentation of Self in Everyday Live. New York: Doubleday.
- Habersaat, Cathrin/Masoud Tehrani, Anoushiravan/Metzger, Marius/Ribaut, Gabriela (2021): Finanzierung Sozialpädagogischer Familienbegleitung in der Schweiz. Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz 76, H.2, S. 134–145.
- Halatcheva-Trapp, Maya (2018): Elternschaft im Wechselspiel von Deutungsmustern und Diskurs. Ein wissenssoziologischer Blick auf die Trennungs- und Scheidungsberatung. Wiesbaden: Springer VS.

- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In: Dies. (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–27.
- Juhl, Pernille (2016): Parenting on the Edge: Doing good Parenthood in Child Protection Services Interventions. In: Sparrman, Anna/Westerling, Allen/Lind, Judith/Dannesboe, Edith (Hrsg.): Doing good Parenthood: Ideals and Practices of Parental Involvement. Cham: Springer International Publishing, S. 41–52.
- Leithäuser, Thomas/Volmerg, Birgit (1988): Psychoanalyse in der Sozialforschung: Eine Einführung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lorenzer, Alfred (1988a): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: Ders. (Hrsg.): Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 11–98.
- Lorenzer, Alfred (1988b): Die Geschichtlichkeit menschlicher Lebensentwürfe. In: König/Helmut (Hrsg.): Politische Psychologie heute. Leviathan, Sonderheft 9, S. 62–72.
- Oelkers, Nina (2011): Familiäre Verantwortung für personenbezogene Wohlfahrtsproduktion. In: Böllert, Karin (Hrsg.): Soziale Arbeit als Wohlfahrtsproduktion. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–46.
- Ott, Marion/Hontschik, Anna/Albracht, Jan (2015): (Gute) Mutterschaft und Kinderschutz in stationären Mutter-Kind-Einrichtungen. Zur Konzeption von Erziehungsfähigkeit im Spannungsfeld von Stärkung und Abklärung. In: Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.): Neue Aufmerksamkeit für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. Neue Praxis, Sonderheft 12, S. 162–173.
- Pomey, Marion (2017): Vulnerabilität und Fremdunterbringung: eine Studie zur Entscheidungspraxis bei Kindeswohlgefährdung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, Martina (2016): Familie und (gute) Elternschaft im Fokus neuer Aufmerksamkeiten. In: Sozial Extra 6, S. 33–35.
- Riegel, Christine/Stauber, Barbara (2018): Familien im Kontext von Migration – theoretische Überlegungen zu familialen Aushandlungsprozessen im Kontext gesellschaftlicher Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse. In: Riegel, Christine/Stauber, Barbara/Yıldız, Erol (Hrsg.): LebensWegestrategien: Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Opladen: Barbara Budrich. S. 36–51.
- Seehaus, Rhea/Rose, Lotte/Günther, Marga (2015) (Hrsg.): Mutter, Vater, Kinder – Geschlechterpraxen in der Elternschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Szillus, Stephan (2012): UNSER LEBEN – Gangsta-Rap in Deutschland. Ein popkulturell-historischer Abriss. In: Dietrich, Marc/Seeliger, Martin (Hrsg.): Deutscher Gangsta-Rap. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen. Bielefeld: transcript, S. 41–64.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Özlem Oktyakmaz, Berrin (2017): Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, H. 2, S. 158–173.

Wissensproduktion und Demokratie in pädagogischen Institutionen. Eine Zeitdiagnose aus der Perspektive intersektionaler queer-trans*feministischer Familienforschung

Yv E. Nay

„We find ourselves at the close of an era and in the beginning of something that we don't have a name for yet“¹ stellt die Schwarze feministische Kulturwissenschaftlerin Hortense Spillers im Sommer 2018 in einem Podiumsgespräch am Institute of Contemporary Arts in London fest. Spillers spricht damit einschneidende Momente im derzeit andauernden politischen Weltgeschehen an und zählt einige davon auf: Entsolidarisierungserscheinungen wie derjenigen des Brexits und denjenigen der verstärkten Außengrenzen der Europäischen Union; das vermehrte Aufkommen von „white nationalist neo-Nazi“ und erstarkende „white supremacy“, die in zahlreichen Nationalregierungen vertreten sind. Die COVID-19-Pandemie, während der ich diesen Text schreibe, bringt die von Spillers angesprochenen vielschichtigen Ungleichheiten einer globalisierten, kapitalistischen und post- bzw. neo-kolonialen Welt in ausgeprägtem Maße zum Vorschein: Migrantische Arbeitskräfte aus unteren Einkommensklassen in ‚systemrelevanten‘ Berufen, wie derzeit die eigentlich immer schon eminent bedeutsamen Produktions- und Reproduktionsbereiche bezeichnet werden, die durch ihre Arbeit einer Infizierung mit Corona-Viren besonders ausgesetzt sind, national regulierte hygienische Schutzmaßnahmen und die Beschaffung von Impfstoffen durch Nationalstaaten des Globalen Nordens für die jeweils ‚eigene‘ Bevölkerung sowie die fehlende Grundversorgung für geflüchtete Menschen beispielsweise im abgebrannten und in der Folge rudimentär wiederaufgebauten Moria Camp in Griechenland.

Das sind Schlaglichter von Menschenrechtsverletzungen und von erstarkten konservativen und rechtspopulistischen Strömungen, in denen das scheinbar ‚Fremde‘ unter Rückgriff auf das vermeintlich ‚Eigene‘ ausgegrenzt und entwürdigt wird und die Politiken der Bewahrung und Ausweitung von kapitalistischen, post- und neo-kolonialen Privilegien hervorbringen. Die aktuellen Debatten um die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften und die damit verbundene Etablierung

1 Hortense Spillers in conversation with Gail Lewis, siehe www.ica.art/learning/fugitive-feminism (Abfrage: 30.04.2021)

universalisierter Werte und Normen hängen konstitutiv mit Verhandlungen über Geschlecht und Sexualität zusammen (vgl. Kuhar/Paternotte 2018; Koettig/Bitzan/Pető 2017; Strube et al. 2021). Rechtspopulistische und nationalistische Bewegungen und Parteien prägen gegenwärtig Debatten um Zugehörigkeit und finden damit bis weit ins bürgerliche Spektrum hinein Resonanz. Gleichzeitig mobilisieren diese umkämpften Fragen der Zugehörigkeit auch Gegenbewegungen wie beispielsweise die Women's Marches, die Black Lives Matter-, die MeToo- oder Ni Una Menos bzw. LASTESIS-Bewegung, die Großkundgebungen gegen den amtierenden autokratischen Präsidenten Alexander Lukašenko in Belarus oder die transnationale Klima-Bewegung Fridays For Future.

In diesem Beitrag untersuche ich Lesben, Schwule, Bisexuelle, transgender/trans*² und queere Menschen (kurz: LGBT*Q) mit Kindern, die sich als Gegenbewegung zu rechtspopulistisch und christlich-konservativen Kräften in der Schweiz emanzipationspolitisch für ihre rechtliche und soziale Anerkennung kämpfen.³ Ich zeichne nach, wie LGBT*Q Eltern ihre erfahrenen Ausschlüsse von LGBT*Q Familien in Bildungsinstitutionen beschreiben und wie sie sich politisch für ihren Einschluss engagieren. Dabei frage ich, wie diese Ein- und Ausschlüsse in dem hier dargelegten gesellschaftspolitischen Kontext einzuschätzen sind.⁴ In einem ersten Schritt lege ich dar, wie sich rechtspopulistische und christlich-konservative Angriffe im Rahmen der Debatten um Adoptionsrechte für LGBT*Q Eltern und der Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare in der Schweiz ausgestalten. Die darauffolgende Reaktion seitens politisch aktiver LGBT*Q Eltern lese ich in einem zweiten Teil dieses Beitrags als eine proaktive Handlung, um sexuell und geschlechtlich marginalisierte Positionen in Bildungsinstitutionen einzubringen. Diese diskursanalytischen und ethnografischen Betrachtungen führen mich schließlich zur Folgerung, dass die rechtspopulistisch und christlich-konservativ geprägten politischen Debatten um

2 Der Begriff *transgender* beschreibt multiple Geschlechtsrepräsentationen, die sich von konformen Normen unterscheiden (vgl. binaohan 2014; Valentine 2007). Der Asterisk im Begriff *trans** soll verschiedene Identifizierungen wie beispielsweise Transmann, Transfrau sowie non-binäre, genderqueere, agender, two-spirit, genderfluid und/oder weitere Bezeichnungen jenseits der Klassifizierung weiblich/männlich umfassen, die sich nicht ohne Weiteres ins Deutsche oder auch Englische übersetzen lassen (vgl. Gramling/Dutta 2016; Tompkins 2014).

3 Dieser Beitrag basiert auf meiner ethnografischen und diskursanalytischen Studie zu familialen Lebensweisen von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und trans* Personen (vgl. Nay E. 2017), die vom Schweizerischen Nationalfonds und von der Universität Basel unterstützt wurde.

4 Ich habe an anderer Stelle gezeigt, wie die Gewährung kultureller Zugehörigkeit von sogenannten Regenbogenfamilien in ihrer homonormativen Ausformung sich als Mittel deuten lässt, um der Nation Schweiz im Zuge von Globalisierungsprozessen und damit verbundenen ökonomischen Umbrüche und Migrations- und Fluchtbewegungen Einheit zu verleihen (vgl. Nay 2017, 2019).

sogenannte Regenbogenfamilien die Produktion und Vermittlung von Wissen zu sozialer Gerechtigkeit nicht einfach ignoriert, sondern aktiv verhindert. Das verdeutlicht, wie diese Angriffe nicht alleine LGBT*Q Eltern und ihre Kinder ausschließen, sondern Demokratie an sich bedrohen. Meinen Beitrag schliesse ich mit einigen Gedanken zum Verhältnis von Demokratie und der Produktion und Vermittlung von Wissen zu sozialer Gerechtigkeit in einer Zeit, in der sich soziale Ungleichheiten verstärkt zuspitzen.

Die bürgerliche, christliche, weiße und heteronormative Familie als vermeintlich universelle Größe

Die erwähnte neuartige Ära des weltpolitischen Geschehens, die Hortense Spillers anspricht, und insbesondere die Angriffe von ‚Anti-Gender‘-Anhänger*innen lassen sich in der Schweiz vorwiegend im Bereich von sexueller Gewalt an Frauen*, gleichgeschlechtlicher Ehe inklusive Adoption beziehungsweise Verwandtschaftsrechte, rechtlicher Anerkennung geschlechtlicher Identität, sexueller Bildung sowie der Wissensproduktion in den Gender Studies feststellen (vgl. Maihofer/Schutzbach 2015; Schutzbach 2018). Im Folgenden erörtere ich anhand meiner Analysen der Schweizer bundesparlamentarischen Debatten über die Forderung nach Adoptionsrechten und der Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Elternpaare im Zeitraum von 2009 bis 2020, wie sich diese Angriffe im Rahmen der Debatten um Adoptionsrechte für LGBT*Q Eltern und des Zugangs zu medizinisch assistierten Technologien der Reproduktion für gleichgeschlechtliche Paare ausgestalten.

Die Schweizer bundesparlamentarischen Debatten⁵ finden im Zusammenhang mit der Forderung nach Adoptionsrechten und der Öffnung der Ehe für

5 In meiner Studie analysiere ich diskurstheoretisch die zwischen 2009 und 2016 stattgefundenen Debatten im Schweizer Bundesparlament (bestehend aus den beiden legislativen Kammern National- und Ständerat) sowie die Stellungnahmen der Schweizer Bundesregierung (Bundesrat) zur Behandlung der Petition „Gleiche Chancen für alle Familien“ des Vereins Familienchancen im Jahr 2009, der Motionen 10.3444 und 10.3436 zur Forderung nach Rechten für Stiefkindadoption sowie gemeinschaftlicher Adoption für gleichgeschlechtliche Paare und anhand der Wortprotokolle der zwei gesetzgebenden Parlamentskammern (AmtlBull 2012a, 2012b, 2013), wobei ich ergänzend den Bericht der Kommission für Rechtsfragen des Nationalrats vom 28. Juni 2012 (Kommission für Rechtsfragen Nationalrat 2012) und denjenigen der Kommission für Rechtsfragen des Ständerats vom 21.01.2013 (Kommission für Rechtsfragen Ständerat 2013) hinzuziehe. Weiter gründet meine Analyse auf die Wortprotokolle derselben Kammern zur Revision des Adoptionsrechts (AmtlBull 2016a, 2016b) sowie auf die Botschaft des Bundesrates zur Änderung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (Adoption) vom 28. 11.2014 (Botschaft zu ZGB und Adoption 2014). Ich habe zudem die Debatten im Schweizer Bundesparlament von 2016 bis 2020 zur Behandlung der parlamentarischen Initiative 13.468 „Ehe für alle“ anhand der

gleichgeschlechtliche Paare statt. Sie drehen sich um die Frage, welche biologischen und sozialen Verwandtschaftsverhältnisse LGBT*Q leben (können) und wie sie rechtlich und sozial als Familie anerkannt werden. Dabei gilt die debattenübergreifende Maxime des sogenannten Kindeswohls, dessen Überprüfung die Voraussetzung für die Gewährung von Adoptionsrechten darstellt (vgl. Nay 2018). Vor diesem Hintergrund wird kontrovers diskutiert, ob das Wohlergehen von Kindern, die mit einem Elternpaar des gleichen Geschlechts aufwachsen, gefährdet sei. Wie die Maxime des Kindeswohls darin zum Dreh- und Angelpunkt für rechtspopulistische und christlich-konservative Angriffe auf LGBT*Q-Eltern wird, zeigt sich in den Parlamentsdebatten um das Adoptionsrecht für gleichgeschlechtliche Paare in zweierlei Hinsicht.

Ein erstes Bedrohungsmoment wird in einem erhöhten Risiko für die geschlechtliche und sexuelle Entwicklung von Kindern mit gleichgeschlechtlichen Eltern gesehen. Laut den Wortprotokollen der parlamentarischen Diskussionen führt ein Vertreter mit einer rechtspopulistischen sowie christlich-konservativen Position folgende Argumentation gegen die Gewährung von Adoptionsrechten an gleichgeschlechtliche Paare an:

„Es geht darum, die Kinder vor Entwicklungen zu schützen, bei welchen man gar nicht in der Lage ist, das Wohl der Kinder oder ihre Sicherheit zu gewährleisten. Sie werden jetzt ein Adoptionsrecht für Homosexuelle schaffen. Sie wissen gar nicht, in was für ein soziales Umfeld Sie die Kinder stellen. Ich bin dagegen, dass man Kinder für solche sexuell-soziale Experimente missbraucht. Ich bin dafür, dass Kinder in harmonischen Familien aufwachsen, und dazu gehören nun mal ein Vater und eine Mutter. Soweit ich informiert bin, haben zwei Männer oder zwei Frauen noch nie ein Kind gezeugt“ (AmtlBull NR 2012, S. 5f.).

Auf der Grundlage einer als „natürlich“ gesetzten Form der Fortpflanzung, die als physisch-emotionale Verbindung zwischen zwei Personen eines binär und dichotom gedachten Geschlechts verstanden wird, werden „Homosexuelle“ und ihr „soziales Umfeld“ als Bedrohung für das Wohlergehen von Kindern stilisiert. Als Gegenpol dazu wird das Bild einer „harmonischen Familie“ gezeichnet, basierend auf dem heteronormativen Ideal eines monogamen, zwei- und cis-geschlechtlichen⁶, heterosexuellen Paares mit Kind(-ern). Die Bedrohung sieht der hier

Wortprotokolle der zwei gesetzgebenden Parlamentskammern analysiert (AmtlBull 2017, 2019 2020a, 2020b, 2020c, 2020d) sowie der Berichte der Kommission für Rechtsfragen des Nationalrates vom 11.05.2017 und vom 05.04.2019 (Kommission für Rechtsfragen Nationalrat 2019) sowie anhand des Berichts der Kommission für Rechtsfragen Nationalrat (2019) zur parlamentarischen Initiative „Ehe für alle“ vom 30.08.2019 und der Stellungnahme des Bundesrates (2020) zu diesem Bericht vom 29.01.2020.

6 Das Präfix ‚cis‘ bezeichnet die Geschlechtlichkeit von Menschen, die im ihnen bei Geburt zugeordneten Geschlecht leben und sich damit identifizieren (vgl. Aultman 2014).

zitierte Parlamentarier darin, dass gleichgeschlechtliche Eltern ein „sexuell-soziales Experiment“ (AmtlBull NR 2012, S. 4) mit Kindern machten, die in eine „diffuse Sexualität, die den menschlichen Wesen die Wahl ihrer sexuellen Ausrichtung offenlässt“ (ebd.), resultiere und verhindere, dass ein Kind mit gleichgeschlechtlichen Eltern „seine sexuelle Entwicklung harmonisch“ (ebd.) erlebe. Aus dieser Perspektive wird nicht alleine befürchtet, sondern vielmehr entgegen validierter Forschungsergebnisse⁷ behauptet, dass die Kinder aufgrund der Gleichgeschlechtlichkeit der Eltern einen Mangel an vorgelebten Geschlechtern erleiden. Dabei wird von einer dichotom angeordneten Zwei- und Cis-Geschlechtlichkeit ausgegangen, die sich mittels einer heterosexuellen Beziehung zwischen zwei Personen ergänzt und die Grundlage für die menschliche Reproduktion bildet. Diese heteronormative Setzung wird als unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung einer eindeutigen Geschlechtsidentität betrachtet, die zudem in Einklang mit dem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht sein soll. Daraus wird die Gefahr abgeleitet, dass Kinder mit gleichgeschlechtlichen Eltern kein heterosexuelles Begehren entwickeln können und damit schließlich die Reproduktion von Menschen („Soweit ich informiert bin, haben zwei Männer oder zwei Frauen noch nie ein Kind gezeugt“) und einer gesellschaftlichen Ordnung („sexuell-soziales Experiment“) nicht mehr gewährleistet ist.

Selbst gemäß den Befürworter*innen einer Öffnung der Stiefkindsadoption für gleichgeschlechtliche Paare gilt es, die befürchtete Gefährdung des Wohlergehens von Kindern in gleichgeschlechtlichen Partner*innenschaften ernst zu nehmen. Dementsprechend vorsichtig und geprägt von einer politischen Rhetorik, die zunächst an die Gegenposition anknüpft, um das eigene Argument zu verdeutlichen, trägt ein Parlamentarier zur Frage des Kindeswohls Folgendes bei:

„Hier muss ich auch persönlich sagen, dass ich ein gewisses Verständnis habe, wenn jemand Schwierigkeiten hat – sei es aus religiösen oder emotionalen Gründen, einfach gefühlsmäßig –, sich vorzustellen, dass ein Kind zwei Mütter oder zwei Väter hat. Doch auch wenn Sie diese Gefühle verspüren, wenn Sie diese Motion nun deswegen ablehnen, dann verhindern Sie ja keine einzige Regenbogenfamilie in der Realität draussen. Die sind ja da, und die Kinder sind da. Es geht also nur darum, ob wir diesen Kindern, die in diesen Familien ja sowieso da sind, rechtlich einen zweiten Elternteil ermöglichen wollen“ (AmtlBull NR 2012, S. 3).

Das geteilte „Gefühl“ der Befremdung durch die Vorstellung, ein Kind könne bei gleichgeschlechtlichen Eltern aufwachsen und die Tatsache, dass die bestehenden Familienverhältnisse mit gleichgeschlechtlichen Eltern bereits ‚da sind‘, lässt die Schweizer Bundesversammlung zunächst einzig ein Stiefkindsadoptionsgesetz

7 Für einen Überblick vgl. Nay 2021.

errichten, das im Jahr 2018 in Kraft trat, und das Verbot der gemeinschaftlichen Adoption beibehalten.

Letzteres verweist auf einen zweiten Angriffsmoment auf LGBT*Q-Eltern und deren Stilisierung als Bedrohung für Kinder. In der Diskussion, ob gleichgeschlechtliche Paare zu einer gemeinschaftlichen Adoption – d.h. als Elternpaar gemeinsam ein nicht leibliches oder genetisches Kind zu adoptieren – zugelassen werden sollen, wird das Kindeswohl in besonderem Maße als gefährdet angesehen. So äußert sich ein Parlamentarier:

„Zwar zeigen jüngere Studien auf, dass das Aufwachsen bei einem homosexuellen Paar die Entwicklung des Kindes nicht negativ beeinflusst. Dennoch dürfen die möglichen Auswirkungen nicht verharmlost werden, zumal die Kinder mit einer Adoption teilweise bereits andere Schwierigkeiten, z. B. kulturelle Differenzen, zu bewältigen haben.“ (AmtlBull 2016a, S. 111)

Diese in der bundesparlamentarischen Debatte schließlich mehrheitsfähige Auffassung der Gefährdung des Wohls von adoptierten Kindern wiederholt die bereits diskutierte Annahme, dass Kinder mit gleichgeschlechtlichen Eltern vor besonderen Herausforderungen stehen. Diese Annahme dient – trotz der in der politischen Debatte explizit erwähnten gegenteiligen Forschungsergebnisse – als Grundlage für die Befürchtung, dass adoptierte Kinder „kulturelle Differenzen [...] zu bewältigen haben“. Hier wird ein homogenes Bild der Schweizer Bevölkerung als durchgängig bürgerlich, weiß und nicht von postkolonialen und post/migrantischen Verhältnissen beeinflusst gezeichnet. Es wird davon ausgegangen, dass gleichgeschlechtliche Eltern der Mittel- oder Oberschicht angehören, weiß sind und aus dem Globalen Norden und Westen stammen, während adoptierte Kinder nicht weiß und im Globalen Süden oder Osten in prekären ökonomischen Bedingungen geboren sind. Eine Überschneidung von gleichgeschlechtlich liebenden und nicht weißen, nicht westlichen Subjektpositionen wird dadurch unvorstellbar. Bemerkenswert ist zudem die Einschätzung, dass „kulturelle Differenzen“ in der Schweiz „Schwierigkeiten“ verursachen. Diese werden allerdings als scheinbar unveränderlich und damit als unausweichliche „Herausforderung“ diskutiert. Damit werden zwar homo-, trans*feindliche sowie rassistische gesellschaftliche Strukturen angedeutet, in der gesamten parlamentarischen Debatte um das Kindeswohl werden diese allerdings nicht als dessen Bedrohungsgrundlage angesprochen. Darin zeigt sich, dass nicht an gesellschaftlichen Machtverhältnissen angesetzt werden soll, um das Kindeswohl zu gewährleisten. Vielmehr gilt deren Beständigkeit statt Veränderung als zukunftsichernd.

Das Aufkommen von Regenbogenfamilien und die Diskussion über deren rechtliche Forderungen zeigen, dass im aktuellen gesellschaftspolitischen Zusammenhang die bürgerliche, heteronormative und weiße Kleinfamilie als

scheinbar universelle und traditionelle Größe beziehungsweise als sogenannte Keimzelle von Gesellschaft und Nation gilt. Dass Regenbogenfamilien zur „Bedrohung“ dieser zukunftsichernden Entität werden können, verweist allerdings darauf, dass die hegemoniale Bedeutung von Familie ins Wanken geraten ist. Letzteres macht es notwendig zu legitimieren, warum einzig die als normatives Ideal gesetzte hegemoniale Figur Familie mit bürgerlichen, weißen, heterosexuell lebenden und zwei sich mit ihrem Geburtsgeschlecht identifizierenden Elternteilen rechtliche und soziale Anerkennung erfahren soll. Aus einem Legitimationsdruck heraus werden Regenbogenfamilien und weitere vielfältig gelebte Familienformen zu einer Bedrohung für das Kindeswohl stigmatisiert. Vielfältige Familienformen gilt es aus dieser Perspektive heraus zu verhindern und die scheinbar traditionelle, hegemoniale Figur von Familie, die Beständigkeit verspricht, zu stärken. Ferner wird deutlich, dass durch das Beibehalten des Verbots der gemeinschaftlichen Adoption für gleichgeschlechtliche Paare auch eine Vervielfältigung von Familie in ihrer Homogenität von Ethnie und Race gepaart mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt unterbunden wird. Denn zu viel Vielfalt wird, wie ich anhand der parlamentarischen Debatten gezeigt habe, als bedrohlich oder zumindest als ‚schwierig‘ für die Entwicklung von Kindern erachtet. Es besteht also die Sorge um den Erhalt dessen, was vermeintlich – im Sinne Judith Butlers Erörterungen zu Verwandtschaft – sowohl „menschliche Intelligibilität“ (Butler 2009, S. 171) als auch Gesellschaft und Nation ausmacht.

Die Schweiz als nationaler Sonderfall in der Verfechtung von ‚Vaterschaft‘

Die Sorge um den Erhalt einer vermeintlich traditionellen Gesellschaft und Nation und die Frage danach, wer als dazugehörig gezählt wird, manifestiert sich auch in den bundesparlamentarischen Debatten um die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare. Parallel zur Gewährung von Stiefkindsadoptionsrechten für gleichgeschlechtliche Paare Anfang 2018 wurde die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare in der Schweiz diskutiert. In der politischen Debatte wurden insbesondere die Auswirkungen einer Öffnung der Ehe auf das Steuer- und Sozialversicherungsgesetz, auf das Adoptionsrecht und auf die Fortpflanzungsmedizin diskutiert, wobei sich wiederum das Wohlergehen von Kindern nicht-heterosexueller Eltern als Bedrohungs- und Angriffspunkt gegen eine Vervielfältigung von Familienformen im Zentrum stand. Folgende Aussage einer Parlamentarierin in der Debatte bringt dies auf den Punkt:

„Sie sprechen immer von der Gleichberechtigung, und zwar nur von der Gleichberechtigung erwachsener, homosexueller Paare. Vergessen gehen aber immer die Schwächsten in unserer Gesellschaft, nämlich die Kinder, die sich weder wehren noch

irgendetwas dazu sagen können. Wo bleiben in dieser Vorlage die Gleichberechtigung und vor allem die Rechte der Kinder auf Mutter und Vater?“ (AmtlBull 2020a, S. 615)

Dagegen argumentiert eine die Öffnung der Ehe befürwortende Parlamentarierin für die sogenannte originäre Elternschaft, d. h. gemeinsame Elternschaftsrechte von verheirateten Paaren mit der Geburt eines Kindes als Grundlage für das sogenannte Kindeswohl: „Ein gemeinsames Kind eines gleichgeschlechtlichen Paares [hat] ab Geburt zwei rechtliche Elternteile, was für das Kindeswohl zentral ist. Kinder von gleichgeschlechtlichen Eltern verdienen den gleichen Schutz und die gleiche Absicherung“ (AmtlBull 2020a, S. 616). Während Adoptionsrechte in dieser Debatte kaum mehr eine Rolle spielen, konzentrieren sich die hitzigen Debatten auf den Zugang zur Fortpflanzungsmedizin für verheiratete gleichgeschlechtliche Paare. Zumal das Verfahren der Eizellenspende und des Austragens eines Kindes durch eine dritte Person, der sogenannten Leihmutter-schaft, in der Schweiz für alle verboten ist, wird der Zugang zu Samenspenden durch lesbische Paare zum strittigen Punkt in der Diskussion. Die Öffnung der Ehe würde gleichgeschlechtlichen Frauenpaaren das gleiche Recht auf Samenspenden wie heterosexuellen Paaren gewähren. Dieser Umstand ist sowohl für die Gegner*innenschaft als auch für einige Befürworter*innen mit Sorge um das Kindeswohl behaftet. Mahnend fragt eine Parlamentarierin: „Sind Sie sich dessen bewusst, dass bei einer Homo-Elternschaft immer eine Trennung von mindestens einem biologischen Elternteil in Kauf genommen wird? Ist das nicht auch eine Diskriminierung für das Kind? Wo bleiben hier die Rechte der Kinder?“ (AmtlBull 2020a, S. 616). Darauf antwortet eine befürwortende Politikerin folgendermaßen: „Geschätzte Frau Kollegin, ich sehe darin keine Diskriminierung. Mit den bestehenden gesetzlichen Grundlagen kann ja schon klargemacht werden, wer der Vater ist, und zu diesem kann, wenn das gewünscht wird, eine Beziehung aufgebaut werden“ (AmtlBull 2020a, S. 616). Damit wird auf das Fortpflanzungsmedizingesetz verwiesen, das amtlich registrierte Samenspenden verheirateten Paaren erlaubt und anonyme Samenspenden verbietet. Folglich können Kinder, die mit Hilfe einer Samenspende zur Welt gekommen sind, mit der Erlangung ihrer Volljährigkeit Auskunft über den Samenspender erhalten (FMedG 1998, Art. 24). Die Debatte um die Öffnung der Ehe spitzt sich bei der Frage nach dem Recht eines Kindes auf das in der Verfassung verankerte Recht auf „Kenntnis seiner Abstammung“ (AmtlBull 2020a, S. 889) zu.

Während die Elternschaft eines verheirateten Paares bei heterosexuellen Eltern bis anhin und weiterhin vermutet wird, soll diese gesetzliche Regelung nicht für verheiratete gleichgeschlechtliche Paare gelten. Um diese Unterscheidung gesetzlich zu verankern und die verpflichtende Kenntnis des Samenspenders zu garantieren, beschließt das Bundesparlament, Elternschaftsrechte einem verheirateten gleichgeschlechtlichen Frauenpaar ab Geburt des Kindes einzig bei einer Samenspende innerhalb der Schweiz zu gewähren. Damit

wird – auf den eindringlichen Vorschlag der Schweizer Bundesregierung hin – das Recht auf originäre Elternschaft Frauenpaaren verwehrt, die ein Kind mit anonymer Samenspende aus dem Ausland, mittels Privatinsemination oder durch Geschlechtsverkehr mit einem Samenspender zeugen könnten (AmtlBull 2020a, S. 889). Obschon oder weil anerkannt wird, dass dies bereits geschieht, werden Elternschaftsrechte für ein verheiratetes gleichgeschlechtliches Paar ab Geburt des Kindes einzig bei einer Samenspende innerhalb der Schweiz gewährt. Mit dieser Einschränkung wird sichergestellt, dass Kindern aus einer Samenspende einen Rückgriff auf gewisse Informationen des Samenspenders gewährleistet ist.

Diese Regelung bildete die Grundlage dafür, dass sich schließlich eine Mehrheit des Schweizer Bundesparlaments für die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare aussprach.⁸ Diese Verknüpfung originärer Elternschaftsrechte mit dem Recht auf Kenntnis der Abstammung verweist nicht alleine auf ein Recht in der Verfassung, sondern auch auf die Vorstellung einer traditionellen Fortpflanzung, die nicht nur naturalisiert, sondern auch heteronormalisiert wird. Abstammung wird demnach als biologisch-genetisch verstanden und als unabdingbar von einem „Vater“, wie Samenspender in den bundesparlamentarischen Debatten fast durchgängig bezeichnet werden. Dies verkennt den Umstand, dass Menschen Elternschaft in vielfältiger Form und jenseits der biologisch-genetischen Parameter leben (vgl. Nay 2017). Dies ist denn auch der Grund, warum von rechtspopulistischer und christlich-konservativer Seite die Rechte von sogenannten Vätern vehement verteidigt werden. Die Argumente in der Debatte zeigen, dass nicht alleine eine ‚Bedrohung‘ für das Wohlergehen der Kinder stilisiert wird, wenn ein Frauenpaar eine Familie mit Kindern gründet. Darüber hinaus wird angemahnt, wie dieses beispielhafte Votum eines rechtspopulistischen Parlamentariers zeigt, dass Männern als „Vätern“ eine „Diskriminierung“ widerfahre:

„Wenn plötzlich das Kindsverhältnis zwischen Kind und Ehefrau der Mutter kraft der Ehe, also kraft des Gesetzes und kraft Anerkennung und Gerichte, entstehen soll, dann vereiteln Sie, wenn das Kind auf natürlicher Basis erzeugt wird, eine mögliche Vaterschaftsklage oder die Rechte des Vaters automatisch, von Gesetzes wegen. Diese Fragen sind nicht gelöst [...] die Rechte des Vaters bei solchen Kindern werden eingeschränkt. Sie sprechen von Diskriminierung und machen auch ein Gesetz. Gesetzgeberisch möchte die Minderheit eigentlich diskriminierungsfrei unterwegs sein,

8 Gegen diesen parlamentarischen Entscheid wurde von Vertreter*innen der *Schweizerischen Volkspartei*, *Eidgenössisch-demokratischen Union* und der *Christlichen Volkspartei* das Referendum ergriffen. Am 27.04.2021 hat das die Schweizer Bundeskanzlei bestätigt, dass das Referendum erfolgreich zustande gekommen ist, siehe www.bk.admin.ch/bk/de/home/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-83250.html (Abfrage: 30.04.2021). Folglich werden die Stimmberechtigten in der Schweiz über die Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare entscheiden.

aber dann diskriminieren Sie bzw. nehmen die Rechte von Vätern per Gesetz weg“ (AmtlBull 2020b, S. 893).

Die Betonung der Rechte von ‚Vätern‘ verkennt, dass es sich bei der Gründung einer Familie durch ein lesbisches, verheiratetes Paar – sei diese mit einer anonymen Samenspende oder mit einem bekannten oder gar befreundeten Samenspender entstanden – den Initiant*innen der Öffnung der Ehe für alle gerade in erster Linie darum geht, dass verheiratete Frauen beide Elternrechte erlangen können und sie nicht der Willkür eines Samenspenders ausgesetzt sind, der eine Vaterschaftsanerkennung einklagen könnte. Es geht also in der Tat in den politischen Forderungen um die Öffnung der Ehe dezidiert um die Rechte von Frauen, die Frauen lieben. Genau diese Vorstellung, dass Frauen das Recht auf ihre Körper gewährt wird und gegebenenfalls eine von Männern unabhängige Lebensweise führen könnten, stösst insbesondere – wenn auch nicht alleine – bei rechtspopulistischen und christlich-konservativen Parlamentarier*innen auf Ablehnung. Der Vorschlag nach Elternrechten für zwei verheiratete Frauen führe, so die Gegner*innenschaft, „au coeur de l’absurdité de cette démarche et de son caractère diabolique puisqu’il s’agit au fond de poser le principe de la paternité de la femme sur l’enfant“ (AmtlBull 2020b, S. 892).⁹ Dieser „teuflische“ Vorschlag ermögliche es, „[de] donner le pouvoir à une femme enceinte“ (ebd.).¹⁰ Diese Aussagen sind ein anti-feministischer Angriff auf die hart erkämpften Rechte von Frauen in der Schweiz. Es zeigt sich, dass die zu Beginn dieses Beitrags skizzierten gegenwärtigen rechtspopulistischen Angriffe auf breiter Front auch in dieser politischen Debatte in der Schweiz präsent sind. Die körperliche Selbstbestimmung von Frauen, die in feministischen Kämpfen zentral war und ist, trifft in der Form der Familiengründung lesbischer Frauen einen empfindlichen Nerv einer patriarchalen Vorstellung von Familie und Elternschaft. Die legislativen Instanzen der Schweiz haben sich schließlich auf eine Sonderlösung für Rechte lesbischer Elternpaare geeinigt, die sich von benachbarten, liberaleren Europäischen Nationen unterscheidet. Damit schaffen rechtspopulistische und christlich-konservative politische Akteur*innen einen nationalen Sonderfall in der Verfechtung einer traditionellen, patriarchalen und heteronormativen Vorstellung von ‚Vaterschaft‘.

9 Übersetzung YvE.Nay: „ins Herzstück der Absurdität dieses Vorgehens und seines teuflischen Charakters, da es sich im Grunde darum handelt, das Prinzip Vaterschaft einer Frau zu einem Kind überzustülpen“.

10 Übersetzung YvE.Nay: „einer schwangeren Frau die Macht zu geben“.

Die Produktion und Vermittlung von Wissen durch politisch aktive LGBT*Q Eltern

Diese Debatten bilden den Kontext für den politischen Aktivismus von LGBT*Q Eltern und ihren Unterstützer*innen. Im Folgenden gehe ich exemplarisch anhand eines von mir durchgeführten Interviews mit einer sogenannten Regenbogenfamilie (vgl. Nay 2017)¹¹ der Frage nach, wie diese ausgehend von den politischen Diskussionen auf bundesparlamentarischer Ebene in pädagogischen Institutionen intervenieren.

Bei meinem Besuch in ihrem Zuhause in einer mittelgroßen Stadt in der Schweiz erzählen Stefanie und Susanne, wie sie sich als Mütter ihrer zwei Kinder Elternrechte erfechten. Sie engagieren sich im Schweizer *Dachverband Regenbogenfamilien*¹² und betreiben Lobbypolitik für die Forderungen nach Adoptionsrechten und nach der Öffnung der Ehe für gleichgeschlechtliche Paare. In dieser Gemeinschaft von Aktivist*innen nehmen Stefanie und Susanne im Zuge der Debatten das Gespräch mit Schweizer Bundesparlamentarier*innen auf. In diesem Austausch wird den beiden weißen, gut gebildeten, finanziell abgesicherten Frauen ohne körperliche und psychische Beeinträchtigungen Folgendes klar:

„Wir sind eine Bedrohung ihres Weltbildes. Das sind wir! Das sind wir erstens durch den Lebensstil, den wir haben. Und zweitens auch noch, weil da jetzt halt auch noch Kinder mit dabei sind. Das ist eine Erschütterung all dessen, was sie leben, was sie glauben und wie sie es eigentlich gerne haben möchten“ (1:56:22).

Darauf reagieren Susanne und Stefanie, indem sie zeigen möchten, dass auch lesbische und schwule Eltern „nur Menschen, Väter und Mütter [sind], die nichts Böses wollen“ (1:55:30). Sie verschreiben sich einer politischen Strategie der „Aufklärung“, denn Susanne ist der Auffassung:

„Die Aufklärungsarbeit in der Schweiz läuft wirklich nicht optimal. Die Leute hier schließen zehn Prozent der Bevölkerung aus. Das meinen sie gar nicht mal böse. Wenn ihnen das mal klar wird, wenn sie sich dessen bewusst werden, dann wird sich das ändern. Ich bin überzeugt, dass die Schweiz sicherlich in diese Richtung gehen wird.“ (3:13:05)

Gemeinsam mit anderen aus dem Dachverband bemühen sie sich deshalb erfolgreich um eine Intervention jenseits ihres politischen Aktivismus auf legislativer

11 Das Gespräch fand am 03.01.2013 statt. Ich zitiere im Folgenden aus diesem Interview und gebe jeweils den Zeitpunkt der Aussage im Gespräch an.

12 Siehe www.regenbogenfamilien.ch/ (Abfrage: 30.04.2021).

Ebene. So benennen die beiden Frauen die Leerstellen in der Wissensvermittlung zur Vielfalt von Familie im Bildungsbereich. Susanne sagt: „Ich bin wütend, dass sie das in der Schule nicht integrieren, diese Vielfalt“ (2:49:20). Sie fragt sich:

„Was soll so schwierig sein, Bücher zur Verfügung zu stellen, in denen gleichgeschlechtlich Liebende vorkommen. Warum sollte das nicht gehen, Frau, Frau, Mann, Mann? Diese Lebensrealität wird nicht gezeigt. Und solange das so ist, solange das nicht als mögliche Vielfalt vorkommt, und zwar nicht erst mit 16 [...], wird die Angst weiter geschürt, dass Lesben und Schwule etwas Komisches sind.“ (2:57:33)

Die Tatsache, dass ihre Kinder in der Schule die Erfahrung machen, dass ihre Familienform nicht repräsentiert ist, findet Susanne „grauselig“ (3:39:20). Stefanie möchte vermeiden, „dass der Lehrer sagt: Zwei Mütter? Das gibt es ja nicht“ (3:39:35). Doch bislang stellt Stefanie „einen großen Nachholbedarf [fest]. Ich finde nicht, dass die Schweiz hier superweit ist“ (2:58:05). Ihren Vergleichshorizont bilden die beiden Frauen auf der Basis ihres Aktivismus auf internationaler Ebene. Um in der Bundespolitik und in Bildungsinstitutionen in der Schweiz angemessener über homofeindliche Ausschlüsse aufzuklären, starten Susanne und Stefanie eine immer intensiver werdende Zusammenarbeit mit LGBT*-Organisationen außerhalb der Schweiz: „Wir haben jetzt sehr viele Freunde und Freundinnen international, mit denen wir einen Austausch haben. Es ist spannend. Ich kann dir gar nicht sagen, mit was für genialen Leuten wir zum Teil Austausch hatten. Das ist wirklich sehr speziell!“ (3:21:10). Die „Ballung an Wissen und Aktivität“ (3:22:05) findet Stefanie „gigantisch“ (3:22:10), was Susanne bestätigt und ergänzt: „Die Leute haben es drauf! Und dann zu merken, dass man es dabei auch noch gut haben kann!“ (3:22:25). Mit der Rückenstärkung aus ihrem internationalen Austausch fasst Susanne den Entschluss, in der Schweiz dezidiert gegen Diskriminierungen gegenüber LGBT*Q und dabei insbesondere für ‚Regenbogenfamilien‘ zu kämpfen: „Jemand muss daran erinnern: Es gibt Ausgrenzungen! Das muss man denen zeigen. Dass das nicht von heute auf morgen geht, ist klar. Aber wenn man es denen nicht zeigt, wird sich das nicht in zehn Jahren und auch nicht in 20 Jahren ändern“ (3:14:10).

Die Erfahrungen des Ausschlusses ihrer Lebensweise und ihrer Bedürfnisse nicht nur in Belangen der rechtlichen Absicherung, sondern auch in der pädagogischen Institution Schule lassen Stefanie und Susanne verstärkt politisch aktiv werden. Zusammen mit dem *Dachverband Regenbogenfamilien* kämpfen sie für eine Repräsentation im Bildungsbereich, indem sie Unterrichtsmaterialien und didaktische Zugangsweisen für den vorschulischen Bildungsbereich und für die Schuleintrittsstufe entwickeln (vgl. DVRF 2019). In Form einer sogenannten Materialbox für pädagogische Fachpersonen im Schulkontext stellt der Dachverband einen Leitfaden, der Fach- und Lehrpersonen über „die Lebensrealitäten und die Besonderheiten von Regenbogenfamilien“ (ebd., S. 1) informiert.

Darin sind Begriffsklärungen, Handlungsempfehlungen, Vorschläge für Unterrichtseinheiten und eine Auflistung von Kinderbüchern zum Thema enthalten. Darüber hinaus wird in der Materialbox eine weiterführende Literaturliste zu Kinderliteratur, Dokumentarfilmen, Erlebnisberichts-literatur und Fachliteratur bereitgestellt und ein Kartenspiel sowie ausgewählte Kinderbücher zu vielfältigen Familienformen und ein Poster sowie ein Ausmalplakat, auf denen unterschiedliche Lebensweisen abgebildet sind. Der Dachverband bietet über diese Materialbox hinaus Beratungen und Weiterbildungen für Fachpersonen im Bildungs- und Sozialbereich an und organisiert zusammen mit weiteren LGBT*Q-Vereinen Schulbesuche von LGBT*Q-Personen.¹³ Was Stefanie und Susanne im Gespräch mit mir als ‚Aufklärungsarbeit‘ bezeichnen, ist folglich eine politische Arbeit einer Schweizweiten und internationalen Gemeinschaft, die proaktiv in den Bildungsbereich interveniert. In dieser Gemeinschaft erarbeiten sie Strategien und Methoden, um das vielerorts in den öffentlich-staatlichen pädagogischen Institutionen fehlende Wissen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt in familialen Lebensweisen einzuführen.

Dieses exemplarische Beispiel zeigt, wie Eltern aus ausschließenden Erfahrungen in pädagogischen Institutionen sich gemeinschaftlich organisieren und den spezifischen politischen Kontext aktiv mitgestalten. Vor dem Hintergrund der weiter oben ausgeführten bundesparlamentarischen Debatten wird deutlich, dass sie nicht per se annehmen können, dass die öffentlich-staatlichen Institutionen wie beispielsweise die Schule politisch umstrittene Lebensweisen aus eigenen Bemühungen ins Curriculum aufnehmen. Für den Kontext der Schweiz zeigen Monika Hofmann, Janine Lüthi und Christa Kappler (2019) überblicksartig, dass pädagogische Institutionen die herrschenden Normen von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit verstärken und dadurch die Entfaltung von Kindern und Jugendlichen jenseits dieser Normen hemmen. Christa Kappler und Patricia Schär (2019) zeigen darüber hinaus auf, dass die Lehrpersonen in der vorschulischen Bildung und auf der Schuleintrittsstufe das im offiziellen Lehrplan festgehaltene Lernziel, Geschlecht und Geschlechterrollen zu reflektieren, entweder nicht beachten oder der Umsetzung dieses Lernziels nicht gewachsen sind.

Dieses Lernziel zusammen mit dem Ziel der verbindlichen sexuellen Bildung waren bei der Erarbeitung des *Lehrplans 21*, einem kantonsübergreifenden Lehrplan für die deutsch- und rätoromanischsprachige Schweiz, Gegenstand eines rechtspopulistischen Angriffs auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im

13 Der *Dachverband Regenbogenfamilien* hat im Jahr 2019 den Gleichstellungspreis der Stadt Zürich erhalten. In der Pressemitteilung wurde das Engagement im Bildungs- und Sozialbereich des Vereins gelobt: „Mit seinem Weiterbildungsangebot sensibilisiert der Verband Fachpersonen und Behörden zum Thema“. www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/ueber_das_departement/medien/medienmitteilungen/2019/mai/190515a.html (Abfrage: 30.04.2021)

Bildungsbereich. Die von rechtspopulistischen, christlich-konservativen und wirtschaftsliberalen Parteiangehörigen 2013 eingereichte Initiative „Schutz vor Sexualisierung in Kindergarten und Primarschule“¹⁴ wurde 2015 zurückgezogen. Das Initiativkomitee begründete den Rückzug damit, dass ihre Forderungen in der Ausgestaltung des Lehrplans 21 berücksichtigt worden seien – so beispielsweise die Abänderung von Unterrichtsmaterialien zur Sexualpädagogik, die Schließung des Kompetenzzentrums Sexualpädagogik und Schule an der Pädagogischen Hochschule in Luzern und die Streichung des „ideologisierten Ausdrucks ‚Gender‘“ im gesamten Lehrplan.¹⁵

An diesem Beispiel und dessen Anpassung an rechtspopulistische und christlich-konservative Vorstellungen kindlicher Entwicklung und normativen Werten zeigt sich, dass die politischen Akteur*innen und amtlichen Behörden sich nicht nur den Angriffen beugen, sondern diese Vorstellungen unterstützen. Damit liegt die Verantwortung für die Bemühungen um Einschluss von geschlechtlichen und sexuellen vielfältigen Lebensweisen in pädagogischen Institutionen bei LGBT*Q Personen. Es zeigt sich hier, dass die derzeit in der Schweiz und in Europa herrschende rechtspopulistische und christlich-konservative Diskurs dominiert. Denn eine sich homogen stilisierte, privilegierte Position von anerkannten Staatsbürger*innen sieht sich durch unterschiedliche Lebensweisen und gesellschaftspolitische Thematiken als bedroht. Meine Analysen zeigen, wie die Sorge um den Erhalt einer normativ gesetzten Familie als einer scheinbar natürlichen Basis sozialer Beziehungen und gesellschaftlicher Institutionen, beziehungsweise dessen, was vermeintlich sowohl Menschheit als auch Gesellschaft und Nation ausmacht, in der Schweiz auf der Ebene der Legislative und auf bildungspolitischer Ebene nicht nur Rückhalt von einer politischen Mehrheit erfährt, sondern sich mit ihren anti-feministischen und anti-gender Auffassungen durchsetzt.

In der Konsequenz wird eine Wissensproduktion zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, analog zu den weiter oben skizzierten Entwicklungen im weiteren Europäischen Raum, auch in der Schweiz zum einen auf Schulstufe und zum anderen auf Hochschulstufe unterbunden. Letzteres geschieht im Kontext der Schweiz erstens durch die erwähnte Schließung eines der wenigen Lehr- und Forschungszentrums zum Thema Sexualpädagogik an einer Schweizer Hochschule und zweitens durch eine an der weiter oben skizzierten weitverbreiteten Diskreditierung der Analysekategorie ‚gender‘ und damit den Gender Studies, die als ‚ideologisch‘ verunglimpft werden. Damit wird die vorwiegend in der feministischen und geschlechtertheoretischen Forschung gewonnenen

14 www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20140092 (Abfrage: 30.04.2021)

15 www.schutzinitiative.ch/pressecommuniqu-14-07-15-volksinitiative-schutz-vor-sexualisierung-in-kindergarten-und-primarschule-hat-ihren-zweck-erfu%CC%88llt/ (Abfrage: 30.04.2021)

Erkenntnis, dass die „möglicherweise existierenden Unterschiede [der Geschlechter] *nicht* das unentrinnbare Schicksal von Frauen* darstellen und folglich darüber entscheiden, welcher Platz ihnen zugestanden werden sollte“ (Hark/Villa 2015, S. 16, Herv. i. O.), als ‚ideologisch‘ und damit als nicht wissenschaftlich eingestuft. In der Folge wird machtkritische Wissensproduktion diskreditiert oder gar unterbunden.

Rechtspopulistische und christlich-religiöse Angriffe auf die Wissensproduktion zu sozialer Gerechtigkeit und ihr Verhältnis zu Demokratie

Meine Ausführungen in diesem Beitrag haben gezeigt, dass die geschlechtliche und sexuelle Herrschaftsordnung in der hegemonialen Vorstellung von Familie mit dem vermehrten Aufkommen von LGBT*Q-Eltern mit Kindern und der teilweisen rechtlichen Anerkennung ihrer politischen Forderungen zunehmend brüchig wird. Gleichzeitig lässt sich eine vehemente Beharrlichkeit von normativen Vorstellungen der sogenannten traditionellen Familie erkennen, die sich in Form rechtspopulistischer und christlich-konservativer Ablehnung von LGBT*Q-Familien und der damit assoziierten geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt ausgestaltet. Wie ich dargelegt habe, wird aus rechtspopulistischen und christlich-konservativen Kreisen argumentiert, dass die biologisch-genetische ‚Vereinigung‘ – vorzugsweise im Rahmen der Ehe – eines zwei- und cisgeschlechtlichen Liebespaares eine anthropologische Konstante und die Grundlage für eine beständige Gesellschaftsordnung sei, die vermeintlich durch eine Vielfalt familialer Lebensweisen bedroht werde. In Sabine Harks und Paula-Irene Villas Worten sind aus dieser Perspektive eine „asymmetrisch organisierte inverse Strukturierung von Männlich-Universalem und Weiblich-Besonderem sowie die Alltagstheoreme der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hark/Villa 2015, S. 29) bedroht, die „bis in unsere Gegenwart hinein wesentlich die politische, kulturelle, soziale und symbolische Architektur moderner Gesellschaften“ (ebd.) prägen. Zugleich habe ich verdeutlicht, wie die sogenannte moderne Gesellschaft sich auch und wesentlich über die Herstellung und Ausschluss von rassisierten und ethnisierten Anderen konstituiert. Im Kontext der politischen Debatten um die gemeinschaftliche Adoption für gleichgeschlechtliche Paare wurde deutlich, dass die scheinbare Universalität der bürgerlichen, weißen, nicht-migrierten, heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Familie sich über den Versuch herstellt, eine (in weiten Teilen der Bevölkerung in der Schweiz längst verbreitete) Vervielfältigung von Familie in ihrer Homogenität von Ethnie und Race gepaart mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt zu verhindern. Diese Vielfalt an Lebensweisen und Familienformen wurde in den analysierten politischen Debatten zum Ausgangspunkt für die Stilisierung einer Bedrohung für den Verfall

„moderner“ Gesellschaften, die sich zentral in der emotional aufgeladenen Figur des schützenswerten Kindes begründet. Es wurde deutlich, dass und wie die in meinem exemplarischen Fallbeispiel erwähnten Ausschlüsse der Lebensrealitäten von LGBT*Q Eltern und ihren Kindern aus pädagogischen Institutionen in diesen aktuellen und spezifischen politischen Kontext einzubetten sind.

Das eingangs skizzierte, aktuelle weltpolitische Geschehen und die damit verbundene Erstarkung globaler rechtsnationaler Kräfte bezeichnen Agnieszka Graff, Ratna Kapur und Suzanna Danuta Walters (2019) als „the rise of the global Right“. Diese über weite Teile dieser Welt vernetzte politische Rechte bestärkt die dominante Essentialisierung und Naturalisierung von rassisierenden, ethnizierenden, vergeschlechtlichten und heterosexistischen Normen. Meist geschieht dies mittels einer Verknüpfung dieser Annahmen mit einer angeblichen Überlegenheit christlicher, weißer und patriarchaler ‚Kulturen‘, die in einer universalisierenden Art und Weise vorwiegend mit dem Globalen Norden und Westen in Verbindung gebracht werden (vgl. Kuhar/Paternotte 2018; Koettig/Bitzan/Pető 2017). Machtkritischen Wissenschaftsrichtungen wie die Critical Race Studies, Ethnic Studies oder Gender Studies wird unterstellt – meist geschieht dies im Rahmen eines außerwissenschaftlichen Feldes (vgl. Butler 2019) –, dass sie aus einer sogenannten Ideologie heraus Race, Ethnie, Geschlecht und Sexualität als Resultat gesellschaftlicher Machtverhältnisse betrachten würden, letztere anprangern und verändern wollen und damit den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährden würden (vgl. Scott 2016; Pető 2016). Diese rechtspopulistischen Bewegungen haben eine erhebliche Anzahl an Bürger*innen erfolgreich gegen zahlreiche Menschenrechte und Gleichheitspostulate wie in diesem Beitrag dargestellt von LGBT*Q-Rechten mobilisiert.

Selbst wenn diese Attacken nicht generalisierbar sind (vgl. Paternotte/Kuhar 2018), müssen wir dennoch feststellen, dass sie – mehrheitlich unter den Begriffen ‚Gender-Ideologie‘ und ‚Anti-Genderismus‘ – eine Bedrohung der Wissensproduktion zu sozialen Ungleichheiten durch den Entzug ihrer Finanzierung und in gewissen Fällen durch die Diffamierung, Verurteilung oder Beraubung der beruflichen Anstellung und Bürger*innenschaftsrechte von machtkritischen Wissenschaftler*innen (vgl. Pető 2016, 2018; Korolczuk 2016). Wie unter anderem David Paternotte (2019) treffend feststellt werden durch diese Angriffe die akademische Freiheit und damit demokratische Grundwerte infrage gestellt. Diese Entwicklungen lassen sich auch in der Schweiz feststellen, wie ich in diesem Beitrag gezeigt habe.

Wie die eingangs zitierte Hortense Spillers feststellte, leben wir in einer Welt, die bereits bestehende soziale Ungleichheiten verstärkt und neue schafft. Die globale Ausweitung rechtsnationaler Strömungen und Regierungen sowie der gesellschaftspolitische Umgang der COVID-19-Pandemie tragen stark zu einem populistischen politischen Klima bei. Im Zuge rechtspopulistischer und nationalistischer Formierung abgegrenzter Gemeinschaften wie ‚Volk‘ und

„Nation“ wird ein Sentiment der Bedrohung und des Verlusts von vermeintlich tradierten Gewissheiten geäußert sowie eine zeitlose männlich imaginierte Wahrheit beschworen. Die in diesem Kontext weitverbreiteten Verschwörungstheorien von Anhänger*innen der QAnon-Bewegung oder Klimaerwärmungsleugner*innen zeigen, dass wir dringend auf Bürger*innen angewiesen sind, die vertieft über soziale Ungleichheiten und Privilegienverteilung informiert sind und diese in einer nicht wiederum Ungerechtigkeiten produzierenden Art und Weise reflektieren können. Damit meine ich, dass eine sozial gerechtere Welt von Menschen gestaltet werden sollte, die Informationen und Quellen auf Fakten basierend evaluieren können, um darauf gründende machtkritische Entscheidungen zu treffen. Dafür benötigen pädagogische Institutionen Bildungspläne, die Recherchekompetenz, analytische Fähigkeiten, praktische Erfahrungen in (Be-)Urteilungen der eigenen Privilegien und einen ungerechtigkeitsmindernden Umgang mit sozialen Ungleichheiten vermitteln. Die Produktion und Vermittlung dessen ist vital für eine funktionierende Demokratie und eine Gesellschaft, die sich nicht Verschwörungsideen und rassistischen, sexistischen, homo- und trans*feindlichen sowie befähigungszentrierten politischen Illusionen hingibt. Die aktivistischen Interventionen in Bildungsinstitutionen von Seiten von LGBT*Q Eltern sind ein Schritt auf dem Weg nach einer Produktion und Vermittlung von Wissen zu sozialer Gerechtigkeit, der zugleich zu kurz greift, zumal ein solches Vorhaben einer breiten solidarischen Verantwortung seitens privilegierten gesellschaftspolitischen Positionierungen bedarf. Nur in einer derartigen Verantwortung können nachhaltig akademische Freiheit, machtkritische Wissensproduktion und -vermittlung sowie demokratische Grundwerte bestehen und weiterentwickelt werden.

Literatur

- Amtliches Bulletin der Bundesversammlung (2012a): Wortprotokolle Ständerat, Frühjahrsession 2012, Zehnte Sitzung 14.03.2012, 11.4046. (zit. AmtlBull 2012a).
- (2012b): Wortprotokolle Nationalrat, Wintersession 2012, Dreizehnte Sitzung 13.12.2012, 11.4046. (zit. AmtlBull 2012b).
 - (2013): Wortprotokolle Ständerat, Frühjahrsession 2013, Erste Sitzung 04.03.2013, 11.4046. (zit. AmtlBull 2013).
 - (2016a): Wortprotokolle Ständerat, Frühjahrsession 2016, Sechste Sitzung 08.03.2016, 14.094 (zit. AmtlBull 2016a).
 - (2016b): Wortprotokolle Nationalrat, Sommersession 2016, Erste Sitzung 30.05.2016, 14.094 (zit. AmtlBull 2016b).
 - (2017): Wortprotokolle Nationalrat, Sommersession 2017, Erste Sitzung 16.06.2017, 13.468 (zit. AmtlBull 2017).
 - (2019): Wortprotokolle Nationalrat, Sommersession 2019, 17. Sitzung 21.06.2019, 13.468 (zit. AmtlBull 2019).
 - (2020a): Wortprotokolle Nationalrat, Sommersession 2020, Zweite Sitzung 03.06.2020, 13.468 (zit. AmtlBull 2020a).
 - (2020b): Wortprotokolle Nationalrat, Sommersession 2020, Zehnte Sitzung 11.06.2020, 13.468 (zit. AmtlBull 2020b).

- (2020c). Wortprotokolle Ständerat, Wintersession 2017, Zweite Sitzung 01.12.2020, 13.468 (zit. AmtlBull 2020c).
- (2020d): Wortprotokolle Nationalrat, Wintersession 2020, Neunte Sitzung 09.12.2020, 13.468 (zit. AmtlBull 2020d).
- Aultman, B Lee (2014): Cisgender. In: TSQ. Transgender Studies Quarterly 1 (1-2), S. 61–62.
- binaohan, b. (2014): Decolonizing Trans/Gender 101. Toronto: Biyuti.
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2019): The backlash against „gender ideology“ must stop. In: New Statesman, 21 January 2019. www.newstatesman.com/2019/01/judith-butler-backlash-against-gender-ideology-must-stop (Abfrage: 30.04.2021).
- DVRF Dachverband Regenbogenfamilien (2019): Materialbox für pädagogische Fachpersonen im Schulkontext. Zürich: o. V. www.regenbogenfamilien.ch/material/ (Abfrage: 30.04.2021).
- FMedG (1998): Bundesgesetz über die medizinisch unterstützte Fortpflanzung vom 18. Dezember 1998. fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2000/554/201301.01/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2000-554-20130101-de-pdf-a.pdf (Abfrage: 30.04.2021)
- Graff, Agnieszka/Kapur, Ratna/Walters, Suzanna Danuta (2019): Introduction: Gender and the Rise of the Global Right. In: Signs: Journal of Women in Culture and Society, 44(3), S. 1–20.
- Gramling, David/Dutta, Aniruddha (2016): Introduction. In: TSQ Transgender Studies Quarterly, 3(3-4), S. 333–356.
- Hark, Sabine/Villa, Paula (Hg*innen) (2015): (Anti-)Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript.
- Hofmann, Monika/Lüthi, Janine/Kappler, Christa (2019): Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt in pädagogischen Settings der Deutschschweiz. www.izfg.unibe.ch/unibe/portal/center_generell/title_fak_ueberg/izfg/content/e7734/e7741/e815327/e909005/Recherchebericht_AkzeptanzsexuellerundgeschlechtlicherVielfalt_2019_ger.pdf (Abfrage: 30.04.2021).
- Kappler, Christa/Schär, Patricia (2019): GeRo21: Reflexion von Geschlecht und Rollen – Umsetzung des Lehrplans 21. https://phzh.ch/MAP_DataStore/161973/publications/Schlussbericht_2019_Geschlecht_Rollen_LP21.pdf (Abfrage: 30.04.2021).
- Koettig, Michaela/Bitzan, Renate/Petö, Andrea (Hg*innen) (2017): Gender and Far Right Politics in Europe. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kommission für Rechtsfragen Nationalrat (2019): Bericht Parlamentarische Initiative „Ehe für alle“ vom 30.08.2019.
- Korolczuk, Elżbieta (2016): The Vatican and the Birth of Anti-Gender Studies. In: Religion & Gender, 6(2), S. 293–296.
- Kuhar, Roman/Paternotte, David (Hg*innen) (2017): Anti-Gender Campaigns. Mobilizing Against Equality. London, New York: Roman & Littlefield.
- Maihofer, Andrea/Schutzbach, Franziska (2015): Vom Antifeminismus zum ‚Antigenderismus‘ – Eine zeitdiagnostische Betrachtung am Beispiel Schweiz. In: Hark, Sabine/Villa, Paula (Hg*innen): (Anti-)Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 201–217.
- Nay, YvE. (2017): Feeling Family. Affektive Paradoxien der Normalisierung von ‚Regenbogenfamilien‘. Wien: Zaglossus.
- Nay, YvE. (2018): Das ‚Kindeswohl‘ im Rahmen von ‚Regenbogenfamilien‘-Politiken. In: Zeitschrift psychosozial, 41(151), S. 79–88.
- Nay, YvE. (2019): Homonormative und nationalistische Politiken des Fortschritts in Debatten um nicht-hegemoniale Familien und Verwandtschaft. In: Gender. Journal for Gender, Culture and Society, 11(2), S. 41–55.
- Nay, YvE. (2021): Zusammenschau der Forschung zu Regenbogenfamilien. <https://www.regenbogenfamilien.ch/download/3490/> (Abfrage: 30.08.2021).
- Paternotte, David/Kuhar, Roman (2018): Disentangling and Locating the „Global Right“: Anti-Gender Campaigns in Europe. In: Politics and Governance, 6(3), S. 6–19.
- Paternotte, David (2019): Gender Studies and the Dismantling of Critical Knowledge in Europe. Assaults on gender studies are part of an attack on democracy. In: AAUP American Association of University Professors, Fall 2019. www.aaup.org/article/gender-studies-and-dismantling-critical-knowledge-europe#_X_Q-kudCfSF (Abfrage: 30.04.2021).

- Pető, Andrea (2016): How are Anti-Gender Movements Changing Gender Studies as a Profession? In: *Religion & Gender*, 6(2), S. 297–299.
- Pető, Andrea (2018): Attack on Freedom of Education in Hungary. The case of gender studies. In: Blog post series on transnational anti-gender politics jointly called by the LSE Department of Gender Studies and Engenderings. <https://blogs.lse.ac.uk/gender/2018/09/24/attack-on-freedom-of-education-in-hungary-the-case-of-gender-studies/> (Abfrage: 30.04.2021).
- Scott, Joan W. (2016): Gender and the Vatican. In: *Religion & Gender*, 6(2), S. 300–301.
- Schutzbach, Franziska (2018): Die Rhetorik der Rechten. Rechtspopulistische Diskursstrategien im Überblick. Zürich: Xantippe.
- Stellungnahme des Bundesrates (2020): Bericht Parlamentarische Initiative „Ehe für alle“ Bericht der Kommission für Rechtsfragen des Nationalrates vom 30. August 2019. Stellungnahme des Bundesrates BBI 2020 1273 vom 29.01.2020.
- Strube, Sonja A./Perintfalvi, Rita/Hemet, Raphaela/Metze, Miriam/Sahbaz, Cicek (Hg*innen) (2021): Anti-Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung – Vernetzung – Transformation. Bielefeld: transcript.
- Tompkins, Avery (2014): Asterisk. In: *TSQ. Transgender Studies Quarterly* 1 (1-2), 26-27.
- Valentine, David (2007): *Imagining Transgender. An Ethnography of a Category*. Durham, London: Duke University Press.

Zu den Autor*innen

Donja Amirpur, Prof. Dr. phil., lehrt und forscht am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Niederrhein. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Intersektionalität, Rassismus- und Ableismuskritik, Inklusion, Kindheits- und Familienforschung.

Maria Anzengruber, MA of Arts, Universität Wien. Schwerpunkte: Familien- und Intersektionalitätsforschung, Normativitäts- und Diskriminierungskritik, Bildungsberatung.

Simone Brauchli, Dr. phil., wissenschaftliche Oberassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Eltern im Kinderschutz und in den Frühen Hilfen; Sozialpädagogische Familienbegleitung, Autonomietheorien; Vulnerabilität und Familie; Abklärungs- und Entscheidungsprozesse im Kinderschutz und in Jugendstrafverfahren; interprofessionelle Zusammenarbeit und Arbeitsbeziehungen in der Sozialen Arbeit; Methoden qualitativer Sozialforschung, insbesondere ethnographische Ansätze und rekonstruktiv-interpretative Verfahren.

Lalitha Chamakalayil, Dipl.-Psych., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Schwerpunkte: Aushandlungen und Positionierungen in Verhältnissen sozialer Ungleichheit; familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft; Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten; Jugend und Übergänge; Rassismuskritik, Diversität, Genderfragen; Mütter/Eltern unter 20; qualitative Forschungsmethoden.

Isabel Dean, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Siegen. Schwerpunkte: Diversität, Intersektionalität, Bildungsforschung, (migrations-)gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten, Rassismuskritik, postkoloniale Theorien, Gender- und Gouvernementalitätsstudien, qualitative Forschungsmethoden und insbesondere ethnografisches Forschen.

Oxana Ivanova-Chessex, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Zürich. Schwerpunkte: Bildung und (migrations-)gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten, Lehrer*innenbildung in der Migrationsgesellschaft; Subjektivierungstheorie, postkoloniale Theorie, Intersektionalität; rekonstruktive Sozialforschung.

Ellen Kollender, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich für interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich u.a. mit Bildungspolitik, Schulentwicklung und pädagogischer Professionalisierung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Diskurse und Ungleichheitsverhältnisse sowie mit Rassismus und intersektionaler Diskriminierung in ihren Wechselwirkungen mit neoliberalen Transformationsprozessen in Staat, Schule und Gesellschaft.

Sabrina Künzle, lic. phil., Doktorandin, forscht im Rahmen der Dissertation zu konfliktreichen Interaktionsgeschichten zwischen Eltern und Akteur*innen der Schule in der Schweiz und Deutschland. Schwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, Eltern und Schule, Elternschaft, Biographieforschung, Professionsforschung.

Bruno Leutwyler, Prof. Dr., Prorektor Forschung & Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Nach mehrjähriger Unterrichtstätigkeit im In- und Ausland Studium der Pädagogik und der Psychologie; Promotion in empirischer Bildungsforschung an der Universität Zürich. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildungsfragen, Internationalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Katharina Mangold, Dr., Universität Hildesheim, Sozial- und Organisationspädagogik. Schwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Hilfen zur Erziehung, Transnationalität und Internationale Freiwilligendienste, Jugend, Intersektionalität, LGBTI*Q.

Yv E. Nay, Dr. phil., Dozent*in und Forschungsprojektleiter*in an der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften ZHAW. Schwerpunkte: intersektionale Gender, Queer und Transgender Theorien, Affect Theory, soziale Bewegungen von LGBT*IQ+, geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in Pädagogik und Gesundheitswesen, globalisierte Reproduktionstechnologien, Familiensoziologie sowie partizipative Ethnographie.

Angela Rein, Prof. Dr., Dozentin, Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz. Schwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Hilfen zur Erziehung, Leaving Care, Queer Theory und Diversität in der Sozialen Arbeit, Adressat*innenforschung sowie Biographieforschung.

Christine Riegel, Prof. Dr., Professur für Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Kritische Migrations-, Familien- und Intersektionalitätsforschung; Differenz und Ungleichheit in Bildung und Sozialer Arbeit, Normativitäts- und Diskriminierungskritik.

Wibke Scharathow, Dr. phil., lehrt und forscht im Arbeitsbereich Sozialpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu Fragen sozialer Differenz und sozialer Ungleichheit sowie diversitätsbewusster und diskriminierungskritischer (Sozial-)Pädagogik. Schwerpunkte: Rassismuskritik, Jugend, gesellschaftspolitische Bildungsarbeit, Möglichkeitsräume ‚kritischer‘ Sozialer Arbeit, rekonstruktive Sozialforschung.

Anna Schnitzer, Dr. phil., lehrt und forscht im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Schwerpunkte: qualitative Migrations-, Bildungs- und Ungleichheitsforschung, insbesondere transnationale Familienbiographien, Mehrsprachigkeit und Bildung im Migrationskontext, Möglichkeiten der Mitbestimmung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen sowie Solidarität im Bereich zivilgesellschaftlichen Engagements.

Pia Schubert, MA of Arts, Universität Wien. Schwerpunkte: Familien- und Intersektionalitätsforschung, Normativitäts- und Diskriminierungskritik.

Oksana Schulz, BA Pädagogik der Kindheit und Familienbildung, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungsschwerpunkt: Bildungsräume in Kindheit und Familie an der TH Köln.

Anja Sieber Egger, Prof. Dr., Co-Leiterin Zentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Zürich. Sie forscht und lehrt im Bereich der Bildungsanthropologie, der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und der rekonstruktiven Sozialforschung mit besonderem Augenmerk auf die ethnographische Erforschung der schulischen Alltagskultur, der gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, der Intersektionalität sowie der Mitbetroffenheit von Kindern von häuslicher Gewalt.

Anja Steinbach, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Pädagogik, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Schwerpunkte: Pädagogisches Handeln im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenzordnungen, diskriminierungskritische Professionalisierung und Schulentwicklung, Rassismus- und Subjektivierungstheorie, rekonstruktive Sozialforschung.

Christine Thon, Prof. Dr., forscht und lehrt am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Bildung und (Geschlechter-)Politik, qualitativ-rekonstruktive Forschung (insb. Diskursforschung und Biographieforschung).

Gisela Unterweger, Dr. phil., Co-Leiterin des Forschungszentrums Kindheiten in Schule und Gesellschaft, Pädagogische Hochschule Zürich. Sie ist Kulturwissenschaftlerin und Ethnologin mit einem Forschungsschwerpunkt im Bereich der Ethnografie schulischer Alltagskultur, mit speziellem Fokus auf Praktiken im Rahmen von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, Identität und Subjektivierung.