

Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen

Lalitha Chamakalayil, Oxana Ivanova-Chessex,
Christine Riegel und Wiebke Scharathow

Hegemoniale Bilder von Familie und Elternschaft sind in pädagogischen Institutionen dominanten Normalitätskonstruktionen unterworfen und durch verschiedene Machtverhältnisse (Rassismen, Nationalismen, Klassismen, Heteronormativitäten, Ableismen) strukturiert. Sie stehen dabei in einem engen Zusammenhang zu institutionellen Perspektiven auf Adressat*innen. Dies wird für die Frage relevant, welche sozialen (Familien-)Konstellationen überhaupt in den Fokus pädagogischer Institutionen gelangen und welche Vorstellungen von und Erwartungen an Familie wirksam werden. Auch wenn in der Familienforschung und den Feldern kindheits-, schul- und sozialpädagogischer Arbeit inzwischen von einer Pluralisierung von familialen Praktiken ausgegangen wird, „bleibt die bürgerliche Kernfamilie als normativer Bezugspunkt bestehen“ (Oelkers 2012, S. 139). Aufgrund der Wirkmächtigkeit des hegemonialen Bildes der Normalfamilie werden Familienkonstellationen, die nicht der dominanten Vorstellung einer bürgerlichen, weißen, heterosexuell lebenden, gesunden und leistungsfähig konzipierten und naturalisierten Kernfamilie entsprechen, potenziell als Abweichung betrachtet.

In diesem Beitrag werden Aushandlungen von Familien im Kontext pädagogischer Institutionen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse und hegemonialer Vorstellungen von Familie fokussiert. Dabei wird zum einen der Frage nachgegangen, wie Familien in pädagogischen Institutionen und gesellschaftlichen Diskursen konstruiert werden und welche machtvollen Effekte damit verbunden sind. Zum anderen wird danach gefragt, was dies für unterschiedlich adressierte Familienkonstellationen bedeutet und welche Handlungsoptionen sie in diesem institutionellen Kontext entwickeln. Damit wird subjektivierungstheoretisch von ambivalenten Positionierungen der Familien ausgegangen, die innerhalb der hegemonialen Diskurse und Ordnungen agieren, d. h. diesen Rahmenbedingungen unterworfen sind und zugleich unter diesen Bedingungen ihre Handlungsfähigkeit entfalten (vgl. Butler 2001; 2006). Als theoretische Folie zur folgenden Analyse dieser Aushandlungsprozesse dient das Konzept der Artikulation von Stuart Hall (1997; 2000). Artikulationen beschreibt

Hall als Verbindung von verschiedenen, temporär und kontextspezifisch relevant werdenden Elementen sozialer Wirklichkeit, beispielsweise zwischen diskursiv vermittelten Bedeutungsangeboten und Subjekten (vgl. ebd. 2000, S. 65). So lässt sich danach fragen, wie das machtvolle Wissen, das in Diskursen hervorgebracht wird, effektiv wirkt: how it „regulates conduct, makes up or constructs identities and subjectivities, and defines the way certain things are represented, thought about, practiced and studied“ (ebd. 1997, S. 6). Zugleich stellt sich aber auch die Frage danach, welche Handlungsmöglichkeiten sich für Subjekte im Kontext hegemonialer Adressierungen und Artikulationen innerhalb und außerhalb der Institutionen ergeben.

1. Hegemoniale Bilder zu Familie in pädagogischen Institutionen und deren machtvolle Effekte

Im Zusammenhang mit der Selbstverständlichkeit hegemonialer Bilder von Familie und Elternschaft werden verschiedene Mechanismen und damit verbundene Prozesse der Ein- und Ausgrenzung virulent. Die aus den Postcolonial Studies stammende theoretische Figur des Othering ist dabei für die Analyse dieser Prozesse nützlich: Konstruktionen von ‚Anderen‘ (vgl. Said 1978) basieren auf einer Unterscheidung, in der das ‚Andere‘ als komplementärer Gegenpart und in binärer Opposition zu einem hegemonialen ‚Wir‘ konstituiert wird. Dabei ist die Bestimmung des ‚Anderen‘ unentbehrlich für die Definition und Selbstversicherung des Eigenen, Prioren und Normalen. Vor dem Hintergrund der Folie einer selbstverständlichen und wirkungsmächtigen Normalität werden sozial bedeutsame Differenzen hergestellt, die auch als Fortwirken kolonialer Verhältnisse sowie anderer machtvoller sozialer Ordnungen zu deuten sind. Deren historische Kontinuität zeigt sich auch an hegemonialen Diskursen zu Familie, etwa, indem bestimmte Familienkonstellationen als ‚Andere‘ hervorgebracht werden (vgl. Riegel 2016; 2017).

Vor dem Hintergrund der Orientierung am Konstrukt von Normalfamilie und Elternschaft sowie seiner Wirkmächtigkeit kommt es in Institutionen und Fachdiskursen zu verschiedenen Prozessen der Verbesonderung und Problematisierung auf der einen Seite und der Ignoranz und De-Thematisierung auf der anderen. Beide Prozesse, Othering und Ignoranz, sind in ihren Mechanismen und Wirkweisen eng miteinander verbunden, verweisen aufeinander und sind intersektional konturiert (vgl. Riegel 2016; 2017).

Wie sich diese Prozesse und Mechanismen in verschiedenen pädagogischen Kontexten zeigen und wie diese für verschiedene Familienkonstellationen unterschiedlich wirksam werden, wird im Folgenden dargelegt. Der Fokus wird dabei auf Familienkonstellationen gerichtet, die dem Bild der Normalfamilie nicht entsprechen und an deren Repräsentation in pädagogischen Kontexten die

genannten Mechanismen besonders deutlich werden: migrantisierte und/oder sozioökonomisch deprivilegiert positionierte Familien, queere Familien bzw. LSBTIQ*-Eltern sowie Ein- und Mehrelternkonstellationen.

1.1 Problematisierendes Othering und Optimierungserwartungen

Aufgrund der Orientierung von pädagogischen Institutionen wie der Schule an der Fiktion einer Normalfamilie (vgl. Gomolla 2009, S. 29 ff.; Killus/Paseka 2016, S. 166) werden Familien, die dieser Norm nicht entsprechen, über Problematisierungen und Defizitzuschreibungen (vgl. Gomolla 2009) zu ‚Anderen‘ gemacht. Institutionell als ‚Familien mit Migrationshintergrund‘ oder als ‚sozial benachteiligt‘ markierte Familien werden mit problematisierenden Anrufungen und Optimierungserwartungen konfrontiert und erfahren entlang kulturalisierender und klassenbezogener Adressierungen Abwertungen (vgl. Krüger-Potratz 2013, S. 14; Westphal 2014). „Familien in Armutslagen“ (Andresen 2018, S. 187) werden im Kontext der Schule und anderer Bildungsinstitutionen in ihrer spezifischen Lebenssituation nicht wahrgenommen (vgl. ebd., S. 199). Das Leben einer sozioökonomisch deprivilegiert positionierten Familie scheint in diesem institutionellen Kontext keine strukturelle Berücksichtigung zu finden. Diskriminierungserfahrungen dieser Familien erhalten meist keine Aufmerksamkeit (vgl. ebd., S. 200). Wiezorek und Pardo-Puhlmann (2013) zeigen bezogen auf Klassenverhältnisse auf, wie „Armut, Bildungsferne und Erziehungsunfähigkeit“ als „eine Trias sich gegenseitig bedingender Faktoren“ (ebd., S. 198) zur Erklärung der schulischen und erzieherischen Leistungen von Kindern und Eltern herangezogen werden. Die institutionellen Adressierungen von migrantisierten und/oder sozioökonomisch deprivilegiert positionierten Familien zeichnen sich damit durch ein problematisierendes und hinsichtlich der spezifischen ökonomischen Lebenslage ignorierendes Othering aus.

Mit schulpädagogischer Selbstverständlichkeit und gesellschaftlicher Legitimität werden als ‚Andere‘ hervorgebrachte Familien in der Schule, aber auch im Kontext vorschulischer Bildung und Erziehung, als ‚Herausforderung‘ betrachtet. Hieraus lässt sich für pädagogisch Tätige ein ‚erhöhter Handlungsbedarf‘ bezogen auf diese Familien postulieren und rechtfertigen, was wiederum an das Feld der Sozialen Arbeit weitergegeben wird. Im Kontext der Problematisierungsdiskurse werden migrantisierte und als armutsbetroffen markierte Eltern als „pädagogisches Optimierungsfeld“ (Kuhn 2018, S. 75) hervorgebracht. Zugleich ermöglicht diese Defizitorientierung und Problematisierung, die Alterität als durch Familien ‚mitgebracht‘ zu konstruieren, damit kulturalisiert zu denken und hierdurch die Beteiligung der Bildungsinstitutionen an der (Re-)Produktion von Differenz und Ungleichheiten auszublenden. So werden als ‚migrantisch identifizierte Eltern oft als der dominanten Schulsprache Deutsch nicht mächtig

oder als wenig am Bildungserfolg ihrer Kinder interessiert konzeptualisiert. Dies ist mit der Vorstellung verbunden, dass ihr erzieherisches Vermögen defizitär sei und sie ihre Kinder nicht hinreichend unterstützen können.

Strukturell entsprechen Bildungsinstitutionen weder der sprachlichen Vielfalt noch transnationalen Lebensrealitäten von Kindern und Familien. Zugleich wird „die Notwendigkeit von Einschluss“ (Kuhn 2018, S. 78) propagiert, indem die „Anpassung an und Einübung in etablierte Normen“ (ebd., S. 87) eingefordert werden. Auf diese Weise wird auch das institutionelle Ziel der Verbesserung des ‚Passungsverhältnisses‘ zwischen Eltern und Schule mittels einer Normalisierung der ‚Anderen‘ verfolgt. Eltern werden dem Druck ausgesetzt, sich im Sinne des ‚displaying family‘ (vgl. Finch 2007) der hegemonialen Norm (vermeintlich guter Elternschaft) und dem Optimierungsziel entsprechend als ‚gute Eltern‘ zu inszenieren (vgl. Westphal/Motzek-Öz/Otyakmaz 2017).

In der außerschulischen Pädagogik und der Sozialen Arbeit werden diese gesellschaftlich wirksamen Bilder, Diskurse und Adressierungen (vgl. Bauer/Wiezo-rek 2011; Fegter et al. 2015) ebenso aufgerufen. Dabei werden in Konstruktionen wie ‚(Multi-)Problemfamilien‘ und ‚Risikofamilien‘ Differenzlinien wie Klasse, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten und Geschlecht relevant gemacht, wobei hier v. a. von Armut betroffene und migrantische Familien in den Fokus sozialpädagogischer Aufmerksamkeit und Interventionen geraten. Etikettierungen von Familien als ‚bildungsfern‘ oder ‚bildungsbenachteiligt‘ spielen auch für das Selbstverständnis sozialpädagogischer Bildung sowie der Kinder- und Jugendarbeit eine bedeutsame Rolle (vgl. bspw. Rauschenbach et al. 2010, S. 247 f.). Diese Etikettierungen rekurrieren bei der Konstruktion eines spezifischen Bildungsbedarfs auch auf Prozesse des Othering. Bilder und Vorstellungen von ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Eltern sind zum Teil auch Bestandteil sozialpädagogischer Diskurse, in denen Eltern, und hier v. a. Müttern, Verantwortung zugeschrieben wird (vgl. Oelkers 2014). Bilder über so markierte Eltern und darin implizite Normalitätsvorstellungen enthalten natürlich auch Implikationen für Familien- und Elternbildung. Entsprechend kommen auch im Kontext Sozialer Arbeit Diskurse der Optimierung, Anpassung und Normalisierung zur Anwendung.

1.2 Ignoranz und De-Thematisierung

In Prozessen des Othering kann es auch zu Situationen kommen, in denen bestimmte Familienkonstellationen nicht gesehen werden, solange sie einem bestimmten Erwartungshorizont nicht entsprechen. Dieser Erwartungshorizont ist zum einen normativ an den Vorstellungen über ‚gute‘ Elternschaft ausgerichtet, zum anderen ist er an dem Bild der bürgerlichen Normalfamilie orientiert. Die normative Implikation, dass es sich bei Familie um die zweigeschlechtliche heterosexuelle Konstellation von Vater, Mutter, Kindern handelt bzw. bei Eltern

selbstverständlich von einer cis-Vater-cis-Mutter-Konstellation 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 Familie anerkannt werden, auf jeden Fall nicht selbstverständlich mitgedacht werden (vgl. Hartmann 2014; Riegel 2019). An der (De-)Thematisierung von Familien, die der heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Norm nicht entsprechen, wird das ‚Unsichtbar-Machen‘ sowie das Zusammenspiel von Ignoranz und Othering in besonderer Weise deutlich (vgl. Riegel 2017).

Die geringe Sichtbarkeit von LSBTIQ*-Familien zeigt sich sowohl in der pädagogischen Ausbildung, in pädagogischen Materialien und Artefakten, wie z. B. Kinder- oder Schulbüchern, in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Fachliteratur sowie in der pädagogischen Bildungs- und Unterstützungspraxis. Mit Blick auf pädagogische Institutionen wird deutlich, dass LSBTIQ*-Familien, Eltern und Kinder, selbstverständliche Nutzer*innen von Kita, Schule, Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit oder von Familienzentren sind. Im Alltag dieser Institutionen bleiben sie dennoch oft unsichtbar. Auch wenn im Selbstverständnis von pädagogischen Einrichtungen eine gewisse Aufgeschlossenheit und Akzeptanz gegenüber den konkreten Personen besteht und diese – eine z. T. verbessernde, exotisierende oder auch fetischisierende – Aufmerksamkeit und Anerkennung erfahren, bleiben LSBTIQ*-Lebensweisen und -Familien strukturell weitgehend unberücksichtigt. Dies führt dazu, dass Eltern gezwungen sind, ihre ‚besondere Situation‘ zu erklären und Verantwortung dafür zu übernehmen, dass sich ihre Kinder in der pädagogischen Einrichtung wohl fühlen, nicht diskriminiert werden und auch dafür, dass ihre Familien- und Lebensform zum Thema gemacht wird (vgl. Streib-Brzic/Quadflieg 2011; Riegel 2017).

Gesellschaftliche Anerkennung und Sichtbarkeit in pädagogischen Kontexten erfahren Konstellationen, die in ihrer Lebensweise der bürgerlichen Vorstellung von Familie am ehesten entsprechen. Dies sind i. d. R. sogenannte Regenbogenfamilien: gleichgeschlechtliche Paare, die mit Kindern leben und deren Beziehung idealerweise durch Eheschließung und Verpartnerung legitimiert ist. Dies führt dazu, dass fast ausschließlich auf diese Konstellation fokussiert wird, wenn in Fachdiskursen, erziehungswissenschaftlichen Publikationen, in pädagogischen Institutionen und Praktiken Familienkonstellationen jenseits der heterosexuellen Norm in den Blick geraten. Dass in sozialpädagogischen Unterstützungsangeboten im Bereich der Hilfen zur Erziehung LSBTIQ*-Familien kaum sichtbar werden, kann möglicherweise in diesem Zusammenhang gesehen werden. Denn das vorherrschende Bild einer Regenbogenfamilie entspricht dem von akademisch gebildeten, sozioökonomisch abgesicherten, gesunden, möglichst verheirateten gleichgeschlechtlichen Paaren mit Kindern. Sie gelten gemeinhin nicht als Adressat*innen und Nutzer*innen Sozialer Arbeit mit sozialpädagogischem Hilfebedarf.

Eine besondere Form der rechtlichen und sozialen Diskriminierung erfahren Trans*Familien bzw. Trans*Eltern, von denen sich (mindestens) eine Person transgeschlechtlich oder genderfluide verortet. Im Familien- und Elternschaftsrecht ist eine geschlechtsunabhängige Bezeichnung der Mutter- oder Vaterschaft bisher nicht möglich, sondern es wird naturalisiert und vereindeutigt, sodass darin der geschlechtlichen Identifizierung und einer gelebten Genderpraxis in ihrer Vielfalt nicht entsprochen wird. Dies ist nicht nur diskriminierend für die Eltern, sondern ist auch für den Alltag der Kinder folgenreich und führt zu einer belastenden Situation für die gesamte Familie. So kann es auch zu diskreditierenden Situationen im Kontakt mit pädagogischen Institutionen, Schulen oder Kindergärten kommen. Intergeschlechtliche Eltern sowie Eltern, die asexuell leben, werden im Kontext Familie meist gar nicht wahrgenommen.

Es wird deutlich, dass es innerhalb der allgemeinen Strukturen der Sozialen Arbeit kaum Hilfs- und Beratungsangebote gibt, die nicht heteronormativ sind. So sehen sich LSBTIQ*-Familien in Interaktionen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und v. a. im Kontakt mit Ämtern und Behörden z. T. mit Unwissenheit, Ignoranz, Verbesonderung oder gar Problematisierung konfrontiert. Sie werden in hegemonialen Diskursen, wenn auch subtil, als Abweichung von der Norm betrachtet bzw. zu ‚Anderen‘ gemacht (vgl. Riegel 2017). Dies gilt besonders für Trans* und Inter*Personen, gleich ob Elter(n) oder Kind(er), die nicht nur im medizinischen und therapeutischen Kontext mit Pathologisierungen konfrontiert werden (vgl. Gregor 2016).

Ähnlich verhält es sich beim Thema der multiplen Elternschaft (vgl. Schadler 2019). In rechtlicher Hinsicht sieht das bestehende Sorgerecht Elternkonstellationen, bei denen sich mehr als zwei Personen die Fürsorge, Verantwortung und alltägliche Versorgung von Kindern teilen und sich als Eltern verstehen, nicht vor. Dies können lesbische und schwule Co-Eltern sein, aber auch ganz andere Familienkonstellationen, in denen mehrere Erwachsene sich in einer verantwortlichen Fürsorgebeziehung zu einem Kind verstehen. Hier ist der Diskurs stark normativ aufgeladen und impliziert nicht selten die pädagogische Sorge um das Wohlergehen der Kinder, was wiederum einhergeht mit einer potenziellen Problematisierung einer solchen multiplen Eltern-Kind-Konstellations, insbesondere wenn es sich um polyamore Beziehungsnetzwerke handelt.

Darüber hinaus werden normative Vorstellungen von ‚guter‘ Elternschaft wirksam, in denen die heterosexuelle und zweigeschlechtliche Norm eingeschrieben ist. So gibt es in normativer Hinsicht auch deutlich mehr Zweifel und Bedenken, ob queere und multiple Familienkonstellationen und Elternschaftsmodelle gut für die Entwicklung von Kindern und deren Wohlergehen seien. Generell findet, trotz zunehmender Akzeptanz und Sichtbarkeit von queeren Familienkonstellationen, ein Diskurs statt, der die Frage aufwirft, ob diese Familienformen dem Kindeswohl entsprächen (vgl. bspw. Nave-Herz 2012 hinsichtlich der Frage des Adoptionsrechts für homosexuelle Paare). Inwiefern

sich dies rechtlich und in institutionalisierten Praktiken in Verfahren der Stiefkindadoption auch diskriminierend auswirkt, zeigen u. a. Arns (2019) und Nay (2019) auf.

Scheinen zunächst mit Blick auf queere und multiple Elternschaften v. a. Prozesse der De-Thematisierung und des Unsichtbar-Machens im Vordergrund zu stehen, die auch mit einer mangelnden rechtlichen und sozialen Anerkennung einhergehen, zeigen sich durchaus auch Verbesserungen und Problematisierungen in pädagogischen Kontexten. Hier überlagern sich in den Anrufungen und Adressierungen intersektional verschiedene Macht- und Normalitätsverhältnisse und es zeigen sich Verschränkungen von Heterosexismus, Klassismus und Rassismus. So sind migrantische oder sozial-deprivilegierte queere Familien in mehrfacher Weise von Diskriminierungen betroffen. Dabei bleiben sie oft als queere Familie unsichtbar, da in hegemonialen gesellschaftlichen und (sozial-) pädagogischen Kontexten oft selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass LSBTIQ* weiss, nicht-migrantisch, gesund, gebildet und sozial gut situiert sind. Hier wird auch das angesprochene problematisierende Bild über Migrationsfamilien wirksam, die in diesem Kontext v. a. als patriarchal geprägt und potenziell homophob markiert werden. Kosnick spricht hinsichtlich der einseitigen Perspektive in Diskursen zu Migration von einem „heteronormativen Othering“ (Kosnick 2010, S. 145). Vor diesem Hintergrund werden bei der Vermittlung von Pflegefamilien migrantische Familien als (problematisierte) Herkunftsfamilien betrachtet, sind sie doch, im Gegensatz zu weißen, gut situierten akademisch gebildeten homosexuellen Paaren, kaum als Pflege- oder Adoptiveltern vorstellbar.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass Akzeptanz und Anerkennung von Familien jeweils davon abhängig sind, wie sehr sie dem Bild der Normalfamilie entsprechen bzw. welche Zuschreibungen diesbezüglich an sie herangetragen werden. Angesichts der hegemonialen Konstruktionen von Familie und Elternschaft, die in pädagogischen Institutionen diskriminierend wirksam werden, stellt sich die Frage, wie Familien mit diesen an sie implizit und/oder explizit gerichteten Bildern und Adressierungen umgehen und was diese für ihre Handlungsoptionen bedeuten.

2. Aushandlungsprozesse und Umgangsweisen mit hegemonialen Adressierungen und Artikulationen

Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen soll im Folgenden beispielhaft dargelegt werden, wie die beschriebenen institutionalisierten hegemonialen Vorstellungen sich lebensweltlich manifestieren und welche Handlungsspielräume sich im Umgang mit einer daraus resultierenden institutionellen Diskriminierung für Subjekte (nicht) ergeben. Dazu wird auf Textpassagen aus einem

biografischen Interview zurückgegriffen.¹ Die Konstellation der im Mittelpunkt stehenden Mutter-Tochter-Familie ist nicht nur hinsichtlich einer als ‚normal‘ imaginierten dyadischen Eltern-Kind-Konstellation ungewöhnlich, sie weicht auch aufgrund ihrer Fluchtgeschichte – Mutter und Tochter sind aus Eritrea geflohen – von der als Maßstab geltenden, sprachlich und natio-ethno-kulturell konturierten Norm ab. Diese Familienkonstellation unterscheidet sich damit auch hinsichtlich ihrer „Mitspielkompetenz“ (Kotthoff 2012, S. 31) im Bildungssystem. In diesem Kontext werden Zuschreibungen von ‚Bildungsferne‘, ‚Armutsbetroffenheit‘ und defizitärer elterlicher Unterstützung (vgl. Wiezorek/Pardo-Puhlmann 2013, S. 197) relevant, die auf Heteronormativitäten, klassistische und rassistische Bedeutungsstrukturen verweisen. Diese lassen sich in den nachfolgend geschilderten Erzählungen der Mutter und ihrer Nicht-Adressierung als verantwortungsvolle, an der Schule und Bildung ihrer Tochter interessierte Person rekonstruieren. Erfahrungen mit institutionell geteilten hegemonialen Bildern und Zuschreibungen werden sichtbar, wenn es im biografischen Interview mit der Mutter Eden Tesfu um die schulischen Laufbahnentscheidungen der Tochter Semret geht:

... ähhm als sie fünfte Klasse war [...] Darf ich sagen, oder? Es ist wahr.//((mh))// Sie hat eine: bisschen rassistisch:e Fra- Lehrerin gehabt //mhm// und (.) [...] Und sie sagt immer sie wollt- die Lehrerin wollte- sie [Semret] [...] Sek B² schicken. [...] und meine Tochter (.) weiß genau (.) wenn wer geht Sek B und wer geht Sek A. Und immer ihre Note ist immer gut. Und Mama meine meine Person ist in Sek A und sie wollte immer.

Eden Tesfu leitet ihre Schilderung in einer Art ein, wie sie sich auch in anderen Artikulationen von Rassismus negativ betroffener Personen wiederfindet (vgl. Scharathow 2014), nämlich mit einem Rückversichern, dass Rassismus auch als Rassismus benannt werden darf. Das verweist einerseits auf Strukturen, die es Personen, die Rassismuserfahrungen machen, erschweren, über Rassismus zu sprechen, und andererseits auf die Selbstverständlichkeit und Normalität der Existenz solcher diskriminierenden Strukturen in Institutionen. Es lässt sich auch die Schwierigkeit erkennen, sich gegen diese Form der Diskriminierung von institutioneller Seite zu wehren, da Rassismus von ihr als individuell zu

-
- 1 Grundlage ist ein biografisches Interview, welches im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projektes „Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse – eine subjektivierungs- und biografietheoretisch orientierte Studie“ erhoben wurde. Projektlaufzeit: 01/2018 bis 12/2020, Projektleitung: Prof. Dr. Bruno Leutwyler, PH Zürich; Mitarbeitende: Oxana Ivanova-Chessex, PH Zürich, Lalitha Chamakalayil, FHNW, Wiebke Scharathow, PH Freiburg.
 - 2 Der Strang Sek A gilt im betroffenen Kanton der Schweiz als höher qualifizierend, ausgerichtet auf eine Matura bzw. ein Abitur, während Sek B zunächst eher einen niedriger qualifizierenden Bildungsweg ermöglicht.

verantwortendes Phänomen verstanden wird. So deutet Eden Tesfu das Handeln der Lehrerin als in deren rassistischen Einstellung begründet. Gleichzeitig scheint es sich bei der Frage, in welche Schulform die Tochter gehen soll, um eine Alleinentscheidung der Lehrerin zu handeln. Denn weder die betroffene Tochter Semret noch die erziehungsberechtigte Mutter werden in diese Entscheidung einbezogen. Diese Nicht-Einbindung der Familie verweist auf institutionell wirkmächtige Diskurse, wie z. B. dass Eltern, die als ‚Migrationsandere‘ ausgemacht werden, am Schulerfolg wenig interessiert seien oder nicht in der Lage sind, diesen zu unterstützen. Hier kommt einerseits die Konstruktion der familialen Abweichung von institutionell erwarteten Homogenität zum Ausdruck, andererseits aber auch die oben eingeführte De-Thematisierung von und Ignoranz gegenüber Familien, die den normativen Erwartungen und Anpassungsforderungen nicht gerecht werden. Deutlich werden zudem institutionelle Logiken der Benachteiligung, bei denen das deklarierte meritokratische Kriterium der guten Noten nicht in der gleichen Selbstverständlichkeit für alle gilt. Als Repräsentantin der Institution fungiert die Lehrperson als machtvolle Gatekeeperin, die Chancen vorenthält, prinzipiell aber auch eröffnen könnte. Sichtbar werden institutionalisierte Praktiken, die als rassialisierte Zuschreibungen relevant werden (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Dass Semret letztlich doch in die Sek A darf, verdankt sie, so die Darstellung ihrer Mutter, ihrer eigenen Hartnäckigkeit sowie der Tatsache, dass sie „schlau“ und „clever“ ist, aber auch einer Person, die sich mit Semret und ihrer Mutter solidarisch zeigt:

...und äh meine Tochter ist ein bisschen schlau. Clever und sie hat eine Frau die sie beim Aufgabehilfe hilft kennengelernt. [...] und sie ist Lehrerin in Uni, Uni? University //mhm// ähm sie ist von Irak. Und ich habe auch sie kennengelernt, [...] die Noor kennengelernt und sie hat ihre Geschichte uns erzählt. Als sie in der Schweiz gekommen ist war sie sieben Jahre oder acht Jahre oder so und sie hat uh: schli::mme Er- Erlebnisse in der Schule gehabt. //rassistische Erlebnisse?³// ja die Lehrerin immer ah das macht sie ja, das schafft sie nicht, das schafft sie ja nicht. [...] °Und sie war plötzlich Lehrerin° in in @der Uni@ //ja// und sie sagt, sie erzählt immer für Semret. Und einmal war äh Abendseltern und sie ist mit uns gekommen. Und sie hat alles mit die mit die Lehrerin; es war die Entscheidung für sechste Klasse. Alle Noten, sie weiß ja alles die Regeln für die Schule, das das das kann sie ja schon. Das das das das. Dann haben an einem Punkt °geguckt° und sie ist Sek A gegangen. //mhm// Das war die Punkt.

Für Eden Tesfu ist es besonders erwähnenswert, dass sie und ihre Tochter eine Person kennengelernt haben, die trotz rassistischer Zuschreibungen im

3 Dies ist eine Nachfrage der Nicht-weißen Interviewerin, die hier Begrifflichkeiten aufgreift, die Eden Tesfu einige Sätze vorher selbst eingebracht hat.

Schulsystem bildungserfolgreich ist und eine bedeutsame und anerkannte Position im Hochschulsystem besetzt. Denn der Universitätsdozentin Noor gelingt es aufgrund ihrer Kenntnisse über die im Bildungssystem geltenden formellen und informellen Regeln sowie ihrer Position, für bzw. gemeinsam mit Semret durchzusetzen, dass die Noten letztlich die legitime Basis für Semrets Einordnung in den höher qualifizierenden Bildungsstrang werden. Dass sie im Aushandlungsprozess mit der Schule eine im Bildungskontext statushöhere Person zu Hilfe nimmt, um die angestrebte schulische Einordnung durchsetzen zu können, bezeichnet die Mutter als clever von ihrer Tochter. Doch dieses Vorgehen verweist auch darauf, dass Mutter und Tochter um die institutionell wirksamen Macht- und Anerkennungsverhältnisse wissen; u. a. dass sie – in ihrer Positionierung als geflüchtete, alleinerziehende Mutter und Tochter – allein nicht gehört werden. Die Kenntnis darüber, wer in der Institution Schule ernstgenommen und gehört wird und welche Eltern als adäquate Ansprechpartner*innen von der Schule gesehen und akzeptiert werden, lässt es für beide sinnvoll erscheinen, die Unterstützung durch Noor, die in gewisser Weise ähnlich wie sie positioniert ist, aber im Bildungssystem eine anerkannte Position erlangen konnte, anzunehmen und geschickt einzusetzen. Eden Tesfu findet trotz der ihr im Diskurs zugewiesenen relativ machtlosen Position einen Weg, den institutionellen Logiken der Benachteiligung zumindest temporär⁴ zu begegnen, indem sie eine Verbündete findet, welche die marginalisierte Position in rassistischen Strukturen teilt, aber in der Matrix der Bildungs- und Klassenverhältnisse eine stärkere, mit weitaus mehr Handlungsmacht ausgestattete Position einnimmt.

Hier ist die Rolle, die Noor in dieser Auseinandersetzung spielt, interessant. Denn immer wieder müssen Eden Tesfu und ihre Tochter – wenn auch mit gemischten Gefühlen⁵ – auf in gesellschaftlichen Kontexten dominanter positionierte Fürsprecher*innen und Unterstützer*innen zurückgreifen, um sich in der Arbeitswelt oder auf dem Wohnungsmarkt durchzusetzen. Noor wird als Frau – ebenso wie sie mit einer Migrationsgeschichte – geschildert, die sich trotz institutioneller Diskriminierung und Rassismus im Bildungssystem behaupten konnte und sich nun sogar in einer machtvollen Position befindet. In ihren Narration deutet Eden Tesfu an, dass Noor ähnliche Kämpfe und Schmerzen in einem ungleichen Bildungssystem selbst erfahren hat und nun diese bei Personen mit potenziell ähnlichen Erfahrungen nachvollziehen kann – nämlich Erfahrungen der Migration und des Neu-Ankommens und wahrscheinlich auch damit

4 Letztlich gelingt es Semret weder ihren schulischen Erfolg beizubehalten und eine weiterführende schulische Laufbahn einzuschlagen noch einen Ausbildungsplatz zu finden. Nach einiger Zeit im Übergangssystem ist sie nun in einer Grundausbildung im Pflegebereich.

5 Eden Tesfu thematisiert, dass sie zwar Lösungswege findet, mit hegemonialen Adressierungen und Diskriminierungen umzugehen, u. a. durch diese Fürsprecherinnen, hinterfragt aber, warum dies in einem sich als fair und gerecht verstehenden System notwendig sei.

verbundener ökonomischer Benachteiligung sowie sich damit überlagernden Erfahrungen von Rassismus und Sexismus. Inwieweit sich hinter Noors Unterstützung auch eine Form der Solidarität verbirgt oder eine Absicht, im Schulsystem ignorierte und sprachlos gemachte Mädchen und Frauen in ähnlichen Lebenssituationen zu empowern und für diese einzustehen, kann aufgrund der Erzählung von Eden Tesfu nicht abschließend geklärt werden. Ein solches Agieren und dieses Ausdrücken von Solidarität unter von Rassismus betroffenen Frauen kann jedoch in einer weitergehenden Überlegung auch in einen Zusammenhang mit community-bezogenen Versuchen, Rassismus und Ungleichheiten im Bildungssystem zu begegnen, gestellt werden (z. B. Black Supplementary School Movement, vgl. Andrews 2014).

Aus der Erzählung von Eden Tesfu geht jedoch hervor, dass Mutter und Tochter innerhalb der Institution Schule keine für sie erwähnenswerte Unterstützung erfahren. Pädagogische Akteur*innen werden von Eden Tesfu und ihrer Tochter offensichtlich nicht in ihrer Funktion als potenzielle Unterstützer*innen wahr- und in Anspruch genommen, auch erscheinen institutionell möglicherweise verfügbare Lösungswege nicht gangbar. Helfende Personen werden von Eden Tesfu und Semret nicht auf institutioneller Ebene, innerhalb der Schule oder bei Projekten und Maßnahmen der Sozialen Arbeit, gesucht und auch nicht gefunden. Unterstützung und Hilfe erfahren sie über Einzelpersonen. Im Umgang mit schulischer Diskriminierung kommt jedoch auch – in ebenfalls nicht institutionalisierter Form – eine Form der solidarischen Unterstützung und des Zusammenhalts in intersektional verschränkten sexistischen, klassistischen und rassistischen Verhältnissen zum Tragen.

3. Fazit

Hegemoniale Familienbilder entfalten in ihrer gesellschaftlichen Verankerung weitreichende Wirkungen. Sie sind institutionalisierter Bestandteil von Überlegungen zur Ausgestaltung von pädagogischen Einrichtungen und Unterstützungsangeboten sowie professionellen Handlungsentscheidungen. Als solche manifestieren sie sich in verschiedenster Weise, mit unterschiedlichen, aber diskriminierenden Effekten für jene Familien, die als abweichend von dem machtvollen, normalisierten Familienbild, an dem institutionelles und pädagogisches Handeln nach wie vor ausgerichtet ist, identifiziert werden.

Als Teil dieser diskriminierend wirksam werdenden Normalitätsimaginationen muss die Tatsache verstanden werden, dass über-individuelle Bemühungen und strukturell verankerte Wege, gegen institutionelle Benachteiligung vorzugehen, oftmals fehlen. So bleibt jenen Familien, die in pädagogischen (und anderen) Institutionen mit Ignoranz und Othering konfrontiert sind, häufig nur die Option, in individualisierter Weise mit Benachteiligungen umzugehen und

eventuell auch nach Unterstützung jenseits der diskriminierenden Einrichtungen zu suchen. Solche Taktiken bleiben ambivalent, denn sie sind einerseits voraussetzungsvoll, setzen sie doch entsprechende Ressourcen voraus, und müssen andererseits immer unvollständig und prekär bleiben, denn sie sind nicht in der Lage, die Strukturen der Benachteiligung nachhaltig anzugreifen. So stellen sie sich häufig als kurzfristige Lösung heraus, ohne dass Zuschreibungen, Otheringprozesse und Benachteiligungen irritiert werden können.

Es bleibt daher abschließend festzuhalten, dass der Abbau von Diskriminierungen und eine Transformation hin zu Institutionen, die in der Lage sind, ihre diskriminierenden Wirkungen anzuerkennen und die daran arbeiten, hegemoniale Ordnungen und damit verbundenes Othering nicht zu reproduzieren, zentral sein muss. Pädagogische Institutionen sind aufgefordert, dominante Bilder von Familie und Elternschaft und deren Effekte (selbst-)reflexiv und intersektional informiert zu hinterfragen und mit Blick auf Repräsentationen, Angebote und Strukturen der Einrichtungen entsprechend zu verändern.

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.
- Andrews, Kehinde (2014): Resisting racism: The Black Supplementary School Movement. In: Clennon, O. (Hrsg.): Alternative Education and Community Engagement: Making Education a Priority. London: Palgrave Macmillan, S. 56–73.
- Arns, Melanie (2019): Queere Familien einfach mitdenken. Diskriminierungserfahrungen von queeren Familien im pädagogischen Kontext. In: Sozial Extra 43, H. 6, S. 376–379.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (2011): Familienbilder in der Sozialen Arbeit. In: Klinische Sozialarbeit. Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung, 7, H. 4, S. 7–9.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht: Zur Politik des Performativen. Berlin: Suhrkamp.
- Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (Hrsg.) (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis, Sonderheft 12, S. 3–11.
- Finch, Janet (2007): Displaying Families. In: Sociology, 41, H. 1, S. 65–81.
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–49.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Gregor, Anja (2016): „There is an ‚I‘ in LGBT*QI*“. Inter* als kritischer Spiegel für queer theory. In: GENDER 2016, H. 2, S. 15–30.
- Hall, Stuart (1997): Introduction. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage, S. 1–11.
- Hall, Stuart (2000): Postmoderne und Artikulation. Ein Interview mit Stuart Hall. Zusammengestellt von Lawrence Grossberg. In: Hall, Stuart: Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Herausgegeben von Nora Räthzel. Hamburg: Argument, S. 52–77.

- Hartmann, Jutta (2014): Re-thinking Family Norms. In: Bundesstiftung Magnus Hirschfeld (Hrsg.): *Forschung im Queerformat. Aktuelle Beiträge der LSBTI*-, Queer- und Geschlechterforschung*. Bielefeld: transcript, S. 215–232.
- 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, H. 2, S. 151–168.
- Kosnick, Kira (2010): Sexualität und Migrationsforschung. Das Unsichtbare, das Oxymoronische und heteronormatives ‚Othering‘. In: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (Hrsg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–164.
- Kotthoff, Helga (2012): „(Un)common ground“ zwischen Lehrer(inne)n und Eltern in schulischen Sprechstunden. Kulturelles Zusammenspiel in interinstitutionellen Gesprächen. portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/kotthoff2012.2, (Abfrage: 20.10.2020).
- 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 VS, S. 75–93.
- Nave-Herz, Rosemarie (2012): Fremdadoptionsrecht auch für homosexuelle Lebenspartnerschaften? Hinweise auf bislang nicht beachtete Herausforderungen. In: *Soziale Passagen* 4, H. 2, S. 263–268.
- Nay, Yv E. (2019): Die heterosexuelle Familie als Norm. In: *Sozial Extra* 43, H. 6, S. 372–375.
- Oelkers, Nina (2012): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie. Herausforderung 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.
- Oelkers, Nina (2014): Eltern im Diskurs: Elternverantwortung als sozialpädagogische Zielkategorie. In: *Fachzeitschrift Sozialpädagogische Impulse* 2014, H. 1, S. 20–22.
- Rauschenbach, Thomas/Borrmann, Stefan/Düx, Wiebken/Liebig, Reinhard/Pothmann, Jens/Züchner, Ivo (2010): *Lage und Zukunft der Kinder und Jugendarbeit in Baden-Württemberg. Eine Expertise*. Dortmund, Frankfurt am Main, Landshut und München: Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Senioren.
- 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.): *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Band 13/2017. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag 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, H. 6, S. 367–371.
- Said, Edward (1978): *Orientalism. Western Concepts of the Orient*. New York: Vintage.
- Schadler, Cornelia (2019): „Kinder brauchen viele Eltern“. Elternschaftsmodelle in Mehrfachpartnerschaften. In: Küppers, Carolin/Harasta, Eva (Hrsg.): *Familie von morgen. Neue Werte für die Familie(npolitik)*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 81–91.
- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript.
- Streib-Brzic, Uli/Quadflieg, Christiane (2011): *Vergleichende Studie „Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“*, durchgeführt in Deutschland, Slowenien und Schweden. Teilstudie Deutschland. Herausgegeben im Auftrag des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin. www.gender.hu-berlin.de/de/rainbowchildren/downloads/studie/siodt, (Abfrage: 20.10.2020).

- Westphal, Manuela (2014): Elternschaft und Erziehung im interkulturellen Vergleich. In: Miller-Kipp, Gisela/Matthes, Eva (Hrsg.): *Bildung und Erziehung. Familienerziehung multikulturell und interkulturell* 67, H. 2, S. 187–201.
- Westphal, Manuela/Motzek-Öz, Sina/Otyakmaz, Berrin Özlem (2017): Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37, H. 2, S. 142–157.
- Wiezorek, Christine/Pardo-Puhlmann, 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.