



Leseprobe aus Chamakalayil, Ivanova-Chessex, Leutwyler und Scharathow,
Eltern und pädagogische Institutionen, ISBN 978-3-7799-6219-9
© 2022 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6219-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6219-9)

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, Othring 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-Puhlmann 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 verletzliche 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 werden‘ 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 Ungleichverhältnisse 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 Vielfältigung 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 frühpädagogischen 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“.