

Anja Sieber Egger & Gisela Unterweger

Kompetent oder zu erziehend? Schulische Adressierungen von Eltern in unterschiedlichen sozioökonomischen Kontexten

Dass Eltern für die Schule wichtig sind, wissen die Mitarbeitenden der Bildungsinstitutionen schon lange. Die erste Begegnung zwischen Eltern und Schule ist der Eintritt in den Kindergarten, oft im Rahmen eines Elternabends. Wie werden Eltern angesprochen und adressiert, welche Annahmen über Eltern verraten die Elternabende, wenn genauer hingeschaut wird?

Einleitung – das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus

In diesem Beitrag blicken wir auf Verhältnisbestimmungen von Schule und Elternhaus, wie sie sich in einer ethnografischen Langzeitforschung gezeigt haben. Von besonderem Interesse ist die Ausgestaltung des ersten Kontakts zwischen schulischen und familialen Akteurinnen und Akteuren im Zuge der Einschulung von Kindern. Für den vorliegenden

Beitrag werden dabei insbesondere die Adressierungen von Eltern als Erziehungsbeauftragte durch schulische Akteurinnen und Akteure in den Mittelpunkt gerückt. Diese sind speziell aufschlussreich, wenn es darum geht, den impliziten Normen und Vorstellungen bezüglich der elterlichen Unterstützung schulischer Anliegen auf die Spur zu kommen, welche in Schulen wirkmächtig werden. Denn auch wenn in der pädagogischen Literatur der Begriff der „Erziehungspartnerschaft“ seit

einiger Zeit Konjunktur hat und die Idee einer Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus auf Augenhöhe markieren soll (vgl. kritisch dazu Betz, 2015; Betz et al., 2017), zeigt sich das Zusammentreffen dieser beiden Bereiche in der Realität in hohem Maß als spannungsgeladen und eingebettet in gesellschaftliche Machtverhältnisse.

Der vorliegende Beitrag fragt also, wie die Schule als bedeutsame staatliche Institution (Gilliam et al., 2017) den Beginn von Schullaufbahnen gestaltet. Dieser Anfang findet in weiten Teilen der Schweiz mit dem obligatorischen Schuleintritt in die Kindergartenstufe zwischen dem vierten und dem fünften Geburtstag der Kinder statt.

» Von diesem Moment an sind Schule und Familie zentrale Lebensbereiche im Alltag der Kinder und werden unweigerlich in einen engen Zusammenhang gebracht.

Dieser Übergang von der primären zur sekundären Sozialisation erzeugt viele unterschiedliche Kontakte zwischen schulischen und familialen Akteurinnen und Akteuren. Bemerkenswert ist, dass die Eltern der Beziehung zur Institution Schule nicht ausweichen können; sie erfolgt mit der Schulpflicht unter staatlichem Zwang. Dieser erzeugt für die Etablierung einer funktionierenden, auf Vertrauen aufbauenden Beziehung zwischen Schule und Eltern eine schwierige Ausgangslage (Oevermann, 1996). Den Kindergarten-Lehrpersonen schien dies in unseren Forschungsfeldern – drei Kindergärten in unterschiedlichen sozialräumlichen Lagen – bewusst zu sein. Sie versuchen, für den Aufbau der Beziehung zu den Eltern gerade nicht den Zwangscharakter in den Vordergrund zu rücken – ganz im Unterschied zuweilen zu den Schulleitungen. Viel eher dominiert in der direkten Ansprache der Eltern durch

die Lehrpersonen der sanfte Druck in Richtung Kooperation: Die Eltern wurden wiederholt um Unterstützung gebeten, zu Beginn häufig in schriftlicher Form, später dann auch mündlich. Es sind allerdings gerade der unterschiedlich ausgeprägte Zwangscharakter und die unterschiedlichen Spielformen des Einsatzes von Macht, welche uns in der detaillierten Analyse der Einschulungsphase der drei untersuchten Forschungsfelder aufgefallen sind. Auf der Grundlage einer Analyse der Adressierungen vonseiten Schule gegenüber Eltern und Familien können wir an dieser Stelle festhalten, dass im privilegierten Kontext ungleich subtiler auf die Eltern zugegangen wird als in den beiden weniger privilegierten Forschungsfeldern. Für die Diskussion dieser vielleicht provokativ anmutenden Aussage führen wir zunächst die theoretischen und methodologischen Prämissen des Projekts aus. Vor diesem Hintergrund blicken wir dann anhand unserer ethnografischen Beobachtungen auf die Art und Weise, wie genau die Eltern in den drei Kindergärten von den schulischen Akteurinnen und Akteuren angesprochen werden. In der Zusammenschau betrachten wir die Frage der Adressierung der Elternschaften als Kollektive.

Theoretische Prämissen und empirische Basis

Die Grundlage des Beitrags bildet eine auf drei Jahre angesetzte Schulethnografie, die im Rahmen des SNF-Forschungsprojekts „Kinder, die auffallen“¹ durchgeführt wurde. Darin wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen zwischen Kindern unterscheiden und wie, auf der Grundlage welcher Normen, Subjektpositionen von Kindern ausgehandelt werden. Grundlagentheoretisch ist das Projekt in der Praxistheorie verortet, mit einem Fokus auf dem Konzept des „doing difference“ (West & Fenstermaker, 1995; Hirschauer, 2014), das davon ausgeht, dass Unterschiede in Praktiken

hergestellt werden und nicht einfach gegeben sind. Ergänzt wird diese Theorie mit Judith Butlers Überlegungen zu Normen der Anerkennbarkeit (2001, 2014).² Butler setzt voraus, dass die Subjektwerdung über Prozesse der Anerkennung erfolgt und dass dabei gesellschaftliche Normen wirksam werden. Anerkennung wird im Sinne Butlers nicht als (moralische) Anforderung an die pädagogische Praxis verstanden, sondern als Ausgangsbedingung für die Subjektivierung von Kindern als Schülerinnen und Schülern (vgl. dazu auch Sieber Egger, Unterweger & Kaiser, 2021) sowie auch als Ausgangsbedingung für die Subjektivierung von Eltern als Eltern von Schülerinnen oder Schülern (ausführlicher in Sieber Egger & Unterweger, 2019).

» Um ein solches Verhandeln von Anerkennung empirisch zugänglich zu machen, schlagen Reh und Ricken (2012) das Konzept der Adressierung vor, verstanden als verbale und non-verbale Form der sozialen Positionierung, zu der sich Subjekte verhalten müssen.

Über Praktiken der Adressierung wird Anerkennung in Interaktionen konkret realisiert.

Für die Analyse von Anerkennungsverhältnissen mittels Adressierung eignet sich das ethnografische Vorgehen mit seinen multimodalen und multiperspektivischen Daten besonders gut. Wir berücksichtigen Beobachtungsprotokolle und Gesprächsmitschnitte ebenso wie Felddokumente aus den erforschten Kindergärten. Letztere setzen sich zusammen aus so unterschiedlichen Dokumenten wie Anmeldeformularen, Elternbriefen, Klassen- und Hortlisten, diversen Listen für die Einteilung der Kinder im Kindergartenalltag, Liedtexten, Leitbildern, diversen behördlichen Informationsbroschüren (für Zahnpflege, für Deutsch als Zweitsprache, Broschüre „Kinder und Fremde“ etc.) oder architektonischen

Plänen der Kindergartenräume und des Außenbereichs. Für diesen Beitrag konzentrieren wir uns auf die mündlichen Adressierungen durch Schulleitungen und/oder Lehrpersonen am ersten Elternabend in den drei Forschungsfeldern.

Für die Forschung wurden drei sozioökonomisch unterschiedlich situierte Kindergärten in einer Schweizer Großstadt ausgewählt. Der Kindergarten *Sonnwies* wird von Kindern aus wohlhabenden Familien besucht. Mit Ausnahme einer Familie verfügen sowohl Väter als auch Mütter über eine akademische Ausbildung und sind in prestigeträchtigen Berufen positioniert (Wissenschaft, Kunst, Beratung und Recht, global tätige Konzerne und Organisationen, Bildungsbereich). Die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu, 1982) innerhalb dieses gut situierten Milieus fehlen allerdings nicht. Die unterschiedliche Positionierung der Familien lässt sich mit der Etablierten-Außenseiter-Figuration von Elias und Scotson (1993) treffend umschreiben: Es gibt alteingesessene Familien, die seit Generationen im Quartier leben und clanähnliche Strukturen aufweisen. Hinzu kommen neu zugezogene Familien, häufig so genannte Expats,³ die im Quartier eher eine Außenseiterposition einnehmen. Die Familiensprachen der Kinder spannen sich von Schweizerdeutsch über Deutsch, Russisch und Englisch bis Spanisch. Die letzte Sprache weist auf eine Ausnahme in der Kindergartenklasse hin: Es handelt sich um ein Mädchen, dessen in die Schweiz migrierten Eltern Hausangestellte bei einer der etablierten Familien des Quartiers sind. Der Kindergarten *Auelihof* befindet sich im Gegensatz zum Kindergarten *Sonnwies* in einem ehemals klassischen Arbeiterquartier, das seit Kurzem einen Gentrifizierungsprozess durchläuft. Die Kinder stammen (noch) mehrheitlich aus wenig privilegierten Herkunftsfamilien, einige aus der Mittelschicht. Zwei Drittel der Familien der Kinder weisen Migrationserfahrung⁴ auf, wenngleich nicht

wenige der Familien das Schweizer Bürgerrecht erworben haben. Diverse Herkunftsländer finden sich auf der Liste der Kindergartenklasse: postjugoslawische Nachfolgestaaten, Albanien, Sri Lanka, Thailand, Libanon, Türkei etc. Zwei Drittel der Eltern sprechen wenig bis kein Deutsch. In beruflicher Hinsicht fehlen auch hier die „feinen Unterschiede“ nicht: Eltern, die selbstständig tätig sind in sogenannten „ethnic businesses“ (bspw. Reisebüro, Kiosk, Beauty-Salon oder ähnliches), und Eltern, die in Niedriglohnberufen arbeiten. Aber es finden sich auch Studierende, Musikerinnen sowie Gelegenheitsarbeitende in der Elternschaft.

Der dritte Kindergarten schließlich, den wir hier *Wiesengrund* nennen, befindet sich in einem städtischen Außenbezirk, der als „Problemviertel“ gilt. Das Viertel kann mit Vertovec (2007) als *super-divers* beschrieben werden, es ist geprägt von einer migrantischen Bevölkerung in häufig prekären Arbeitsverhältnissen und unterprivilegierten Wohnverhältnissen. Dies reflektiert sich deutlich in der Zusammensetzung der Kindergartenklasse, wenn man die Familiensprachen als Indiz heranzieht. Von allen Kindern sprechen zwei zuhause (auch) Schweizer Dialekt, ansonsten werden insgesamt 16 Familiensprachen gesprochen. Viele Eltern sind in Tieflohnjobs tätig, es gibt einige von Armut, Arbeitslosigkeit und häuslicher Gewalt (und den damit verbundenen behördlichen Interventionen) belastete Familien.

Wie sich das Zusammentreffen zwischen Familien und der staatlichen Institution „Schule“ in den drei Forschungsfeldern ausgestaltet, wird nun über die Analyse von Interaktionen an Elternabenden detailliert diskutiert.

Empirische Einblicke: Das Einfordern elterlicher Mithilfe zu Beginn der Schullaufbahn

Wir möchten unsere empirischen Einblicke mit dem Kindergarten „Wiesengrund“ starten. In der ersten Schulwoche des neuen Schuljahres werden die Eltern zum Elternabend eingeladen. Nach einer knappen Begrüßung durch einen der Schulleiter eröffnet bemerkenswerterweise die Schulsozialarbeiterin den Informationsreigen. Sie präsentiert nach der Begrüßung ihr umfassendes Beratungsangebot für alle, für Kinder, Eltern „und sonst Personen aus dem Quartier“. Sie führt Kurse auf, die sie vermitteln kann, und ergänzt: „Falls Sie sonst Fragen hätten zu Finanzen, Sozialhilfe, wo wie was, da kann ich Ihnen meistens auch weiterhelfen.“ Über den Umstand, dass die Sozialarbeiterin ihr Angebot als Erste präsentiert, sowie über die inhaltlichen Ausführungen dazu werden die anwesenden Eltern bereits in einer spezifischen Art und Weise adressiert, nämlich als potenzielle Nutzerinnen und Nutzer diverser Angebote, die als gut, günstig, niederschwellig und vertrauensvoll (Schweigepflicht) präsentiert werden. Mit dieser Inszenierung normalisiert die Schulsozialarbeiterin, dass die Anwesenden Unterstützung brauchen, ihnen das entsprechende Wissen über grundlegende Angebotsstrukturen fehlt (bspw. zur Freizeitgestaltung) oder sie sogar bedürftig sind (Finanzen & Sozialhilfe). Nach der Sozialarbeiterin übernimmt der zweite Schulleiter das Wort, ohne explizite Begrüßung und Vorstellung seiner selbst:

*„Ihr Kind darf jetzt in den Kindergarten, respektive es **muss** jetzt in den Kindergarten. Bei uns ist ja Schulpflicht. Das heißt einerseits, die Stadt muss Ihnen den Kindergarten anbieten, aber Sie müssen Ihr Kind auch in den Kindergarten schicken.“ (Elternabend Wiesengrund, August 2016)*

Hatte die Sozialarbeiterin zuerst die Rechte der Eltern auf Unterstützung, Begleitung und Beratung durch schulische oder mit der Schule verknüpfte Angebote angesprochen, werden hier sehr deutlich und sehr basal die Pflichten der Eltern (und damit der Kinder) thematisiert: Das Kind muss in den Kindergarten. Mit der lapidaren Bemerkung „Bei uns ist ja Schulpflicht“ konstruiert der Schulleiter implizit eine auf Differenzen basierende Gegenüberstellung – „bei uns vs. nicht bei uns“ und damit: wir und die anderen. Er adressiert so die anwesende Elternschaft latent als nicht-zu-uns-gehörend und als zu Instruierende in Bezug auf alle Regeln, die für das konstruierte Wir gelten. Der Schulleiter fährt mit weiteren direkten Anweisungen fort, was allfällige Abwesenheiten von Kindern anbelangt. Er nimmt Bezug auf die sogenannten Jokertage, mittels denen Eltern ihre Kinder begründungsfrei aus der Schule nehmen können:

„Es geht auch darum, Sie haben zwei Tage zur Verfügung und nicht drei, das ist auch auf diesem Formular festgehalten, das gibt es bei der Lehrerin, und wenn Sie das dritte Mal kommen, dann werden Sie hören, das geht leider nicht.“

Und schließlich formuliert er an einem Beispiel noch einmal ganz konkret ausbuchstabiert ein Begehren, das die Schule ablehnen muss:

„Wenn man jetzt am Montag schon fliegt vor den Ferien, weil da der Flug billiger ist, wenn man mit dieser Begründung kommt, dann werden wir es ablehnen müssen.“

In der ganzen längeren Passage des Schulleiters werden die anwesenden Eltern als Personen adressiert, die ihr Kind nicht oder nicht im erforderlichen Maß der Schule übergeben möchten, die sozusagen die Tragweite der Schulpflicht noch nicht richtig erfasst haben. Der mit der Schulpflicht einhergehende Zwang

wird in aller Deutlichkeit ausgesprochen und weist auf eine spezifische Adressierung der Elternschaft als zu Erziehende.

In allen drei Kindergärten erfragen die Lehrpersonen die E-Mail-Adressen und die Telefonnummern der Eltern. Letztere sind zentral, um den sogenannten „Telefonalarm“ auslösen zu können: Erkrankt eine Kindergartenlehrperson oder kann ein geplanter Ausflug aufgrund des Wetters nicht stattfinden, rufen die Lehrpersonen die zuoberst auf der Liste aufgeführten Eltern an, welche die Informationen danach an die zweitaufgeführten Eltern weitergeben usw. usf. In den zwei Kindergärten Auelihof sowie Sonnies wurden deshalb am Elternabend diese Angaben eingeholt. Dabei zeigen sich interessante Unterschiede, die grob mit „direkter, öffentlicher Zugriff“ versus „versteckter, zurückhaltender Zugriff“ umschrieben werden können.

Im wenig privilegierten Kindergarten Auelihof geriet die ganze Runde zu einem langfädigen, öffentlichen Abfragen der Telefonnummern der Eltern. Die Kindergartenlehrpersonen fragten die Eltern nach „eurer Telefonnummer“. Damit wurde nicht die Höflichkeitsform verwendet, was eigentlich in diesem Rahmen zu erwarten gewesen wäre, sahen sich die Eltern und die Kindergartenlehrpersonen doch zum ersten Mal. Ebenfalls bemerkenswert war die Vorgabe, jeweils die Telefonnummer von Vater *und* Mutter zu nennen. Dies scheint nicht zwingend notwendig zu sein; schlüssiger wäre es, diejenige Nummer abzufragen, unter welcher sicher immer jemand erreichbar ist. Mit dem Rekurs auf Vater und Mutter wird auf den Idealtyp der bürgerlichen Kleinfamilie verwiesen, der andere familiäre Lebensformen wie Einelternfamilien oder das Einbinden sorgebeauftragter Großeltern als Abweichung von der Norm konstruiert, wie es an folgendem Beispiel ersichtlich wird: Zwei Mütter werden vor versammelter Runde – und ohne, dass sie dagegen Einspruch hätten

erheben können – als Alleinerziehende öffentlich bekannt gemacht:

Kindergartenlehrperson: Gibt es noch eine zweite [Nummer] oder sind Sie mit dem Kind?

Mutter von X: Alleine.

*Kindergartenlehrperson: Okay, gut.
(Elternabend Auelihof, Juni 2016)*

Das im Zitat aufscheinende *direkte* Abfragen vor versammelter Runde prägt den Charakter dieser Erstbegegnung in einer bestimmten Art und Weise: Nicht nur wird die Mutter als Alleinerziehende öffentlich bloßgestellt, was mit Stigmatisierung verbunden sein kann. Es wird auch deutlich gemacht, dass der Informationsbedarf der Lehrpersonen hier prioritär durchgesetzt wird. Beide Aspekte zusammen vermitteln den Eindruck einer gewissen Rücksichtslosigkeit gegenüber den Bedürfnissen der Eltern.

Ganz anders zeigte sich die Situation im Kindergarten Sonnwies. Der Zugriff dort lässt sich als bedeutend sanfter und einfühlsamer beschreiben. Das Abfragen der Angaben war eingebettet in zurückhaltende, teilweise fast schon entschuldigende Erklärungen, um an die für den Kindergartenalltag wichtigen Informationen zu kommen.

*Kindergartenlehrperson: Ich gebe vielleicht gerade noch schnell die Liste rum. Es gibt jetzt hier eine solche Adressliste. Dann können Sie schauen, ob das draufsteht, was Sie draufhaben wollen. Wir haben diese jeweils rausgegeben. Da sind auch die Namen drauf der Eltern und wo sie wohnen und so. Alles, was Sie nicht draufhaben wollen, müssten Sie streichen.
(Kindergarten Sonnwies, Elternabend, September 2016)*

Im Kontrast zum Auelihof wurden hier die Eltern als kompetente Akteurinnen und

Akteure adressiert, die über ihre eigenen Daten und Angaben Verfügungsgewalt haben, die explizit (mit-)entscheiden können, was sie wem mitteilen wollen und was nicht. Die entsprechenden Daten wurden bereits am Besuchstag eingefordert – dort aber ebenfalls subtil und diskret („Wenn Sie hier noch ausfüllen könnten ...“). Der Zwang der Datenerfassung wird auf diese Weise stark abgemildert. Auch wenn es für die Sonnwies-Eltern ebenso unumgänglich ist, ihre Angaben öffentlich zu machen, wird die Macht, die für die Erreichung dieses Ziels eingesetzt wird, verschlei-erter ausagiert. Es scheint, als bräuchte es in Sonnwies nicht viele Worte, sondern viel eher subtile Zeichen, um die Eltern an ihre Kooperationspflichten zu erinnern.

Ein ähnliches Muster zeigt sich, wenn die Vermittlung von Handlungsanweisungen in Bezug auf die Organisation des Kindergartenalltags genauer betrachtet wird. Gerade zu Beginn des Schuljahrs ist auffällig, wie sowohl die Eltern als auch die Kinder in Bezug auf Abläufe, Regeln, aber auch die richtigen Artefakte instruiert werden: Welche „Finken“ (Hausschuhe) sollen die Kinder in den Kindergarten bringen? Wie wird der „Znüni“ (morgendliche Zwischenmahlzeit) organisiert und woraus soll er bestehen? Was müssen die Eltern tun, wenn ein Kind infolge Krankheit nicht am Unterricht teilnehmen kann? Wie werden die Geburtstage der Kinder gefeiert und was braucht es für den Turnunterricht?

Im Kindergarten Wiesengrund wird viel erklärt und ausbuchstabiert – und darüber hinaus mit Bildern veranschaulicht. So wird der „gesunde Znüni“ nicht nur mit Worten erklärt, sondern es werden auch Bildtafeln mit Fotografien von in der Schule akzeptierten Lebensmitteln gezeigt. Im Kindergarten Auelihof nehmen die Ausführungen zur richtigen materiellen Ausstattung der Kinder am Elternabend sehr viel Raum und Zeit ein. Die Eltern werden hinsichtlich des adäquaten Verhaltens mit einem beherrschenden Ton instruiert. Dies

sei hier am Beispiel des Turnens verdeutlicht: Nachdem die Kindergartenlehrpersonen während fünf Minuten den Ablauf des Geburtstagsrituals erläutert haben, wird alles rund um das Turnen ausgeführt: Vom richtigen Sportbeutel – einen zum Zuziehen – über die richtige Bekleidung – kurze Hosen und ein Leibchen – bis hin zur adäquaten Fußbekleidung. Die Eltern werden inständig gebeten, ihre Kinder nie in Turnkleidern in den Kindergarten zu schicken, weil sie lernen sollen, sich vor dem Turnunterricht allein umzuziehen.

Im privilegierten Kindergarten Sonnwies ist das Turnen am Elternabend selbst kein Thema, und auch in Tür- und Angelgesprächen mit den Eltern wird dessen Thematisierung von den Forschenden nie beobachtet. Die Information dazu, was es für das Turnen braucht, wurde den Eltern vor Kindergartenbeginn mit dem sogenannten ‚Kindergarten-ABC‘ brieflich zugeschickt. Diese Kindergartenfibel beinhaltet von A bis Z alle wichtigen Informationen: „Absenzen“, „Finken“, „Läuse“, „Verhaltensregeln“, „Znüni“ – um nur einige zu nennen. Unter „T“ findet sich ein lapidarer, dreizeiliger Eintrag zur Turnausrüstung. Damit scheint die Sache im Kindergarten Sonnwies erledigt zu sein. Nur kleine „Korrekturen“ drängen sich im Kindergartenalltag dann noch auf, so zum Beispiel, wenn ein Kind im Verlaufe des Schuljahres den Gymnastikschuhen entwächst.

Schluss: Die kollektive Adressierung von Eltern als kompetente versus zu erziehende Akteurinnen und Akteure

Auf einer inhaltlichen Ebene werden allen Familien, unabhängig von ihrem Wohnort, dieselben Anforderungen in puncto Koordination mit der Schule vermittelt. In der detaillierten Analyse wird jedoch deutlich,

dass die gleichen Inhalte nicht gleich vermittelt werden. Werden bei den Auelihof- und Wiesengrund-Eltern am Elternabend basale Pflichten und alltägliche Routinen ausführlich erläutert, weist man die Sonnwies-Eltern nur subtil auf zentrale Abläufe hin. Diese Instruktionen adressieren die Eltern unterschiedlich: als einzuweisend bzw. als kompetent.

» Damit werden die Eltern als bestimmte Personen in bestimmten sozialen Positionen und mit bestimmten Fähigkeiten verstanden.

Folgen wir einem subjektivierungstheoretischen Verständnis nach Butler (2001), werden mit diesen Adressierungen Normen der Anerkennung performativ zur Geltung gebracht und damit unterschiedliche Positionierungen eröffnet. Zum einen wird eine übergeordnete Norm der Unterstützung der schulischen Anliegen *durch die Eltern* etabliert: Die Eltern werden in allen drei Kontexten als Zuständige angesprochen, wenn es darum geht, die Kinder zu kompetenten Mitgliedern der Institution „Schule“ (mit) zu erziehen – ohne die Eltern geht es nicht. Aber diese übergeordnete Norm wird in ganz unterschiedlicher Weise an die Eltern herangetragen. Im Kindergarten Wiesengrund wird einerseits Begleitung und Unterstützung *für* die Eltern angeboten, es wird aber auch das Vorhandensein von grundsätzlichen elterlichen Pflichten erläutert, als ob dieses Fundament noch nicht selbstverständlich und sozial geteilt wäre. Im Kindergarten Auelihof wird die Norm der Unterstützung der Schule durch die Eltern als Norm einer gefügigen Elternschaft, welche die ihnen aufgetragenen Pflichten erfüllt, konkretisiert. Im Kindergarten Sonnwies dagegen werden die Souveränität und die Selbstbestimmung der Eltern als Norm etabliert. Es wird implizit vorausgesetzt, dass die Eltern der Norm der Unterstützung unaufgefordert gerecht werden – sie wissen, wie der Hase läuft. Den

unterschiedlichen Eltern-„Kollektiven“ wird damit eine je andere Form von Anerkennung gleich zu Beginn des Schuljahres zuteil – sie werden nur einmal mehr, öfters weniger ausgeprägt als vollwertige, ernstzunehmende Akteurinnen und Akteure angesprochen. Dies bedeutet, dass die Eltern in den drei Kontexten unterschiedlichen schulischen Kulturen der Zusammenarbeit begeben.

Die gewählten Formen der Adressierung mögen auf der einen Seite ihren praktischen Nutzen haben und erhöhen unter Umständen die Aussicht auf eine erfolgreiche Kooperation aus der Sicht der Lehrperson. Auf der anderen Seite kann machtheoretisch argumentiert werden, dass die unterschiedlichen Formen der Adressierung dazu beitragen, die bestehenden gesellschaftlichen Differenzlinien zu verfestigen und unterschiedliche Anerkennungsverhältnisse zu etablieren. Dies besonders, wenn man bedenkt, dass die aus Individuen bestehende, überall in vielerlei Hinsicht eben auch heterogene Elternschaft homogenisierend angesprochen wird. Diese Adressierungen subjektivieren Eltern pauschal als Kollektiv (Alkemeyer, Bröckling & Peter, 2018) mit je unterschiedlichen zugeschriebenen Eigenschaften (z. B. unterstützungsbedürftig vs. kompetent): Eigenschaften, die potenziell auch für die Wahrnehmung der schulischen Sozialisation der Kinder Relevanz haben.

Literatur

- Akbaba, Y. (2017). *Lehrer*innen und der Migrationshintergrund. Widerstand im Dispositiv*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Alkemeyer, T., Bröckling, U. & Peter, T. (Hrsg.) (2018). *Jenseits der Person: Zur Subjektivierung von Kollektiven*. Bielefeld: transcript (Praktiken der Subjektivierung, 10).
- Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Betz, T. et al. (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2014). „Epilog“. In: B. Kleiner & N. Rose (Hrsg.), (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 181–187.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1993). *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gilliam, L. et al. (2017). *Children of the Welfare State. Civilising Practices in Schools, Childcare and Families*. London: Pluto Press (Anthropology, Culture and Society).
- Hirschauer, S. (2014). *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 43(3), S. 170–191.
- Oevermann, U. (1996). *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). *Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung*. In: I. Miethke & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2019). „Jetzt gilt’s richtig ernst“ – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: A. Sieber Egger et al. (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung), S. 153–174. doi:10.1007/978-3-658-23238-2_8.
- Sieber Egger, A., Unterweger, G. & Kaiser, F. (2021). *Snack time in kindergarten as a cultural practice – Implications for processes of subjectivation*. In: *Children & Society* 35(4), pp. 563–576. doi:10.1111/chso.12436.
- Vertovec, S. (2007). *Super-diversity and its implications*. In: *Ethnic and Racial Studies* 30(6), pp. 1024–1054.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). *Doing Difference*. In: *Gender and Society* 9(1), pp. 8–37.

Kontakte:

anja.sieber@phzh.ch

gisela.unterweger@phzh.ch

- 1 Schweizerischer Nationalfonds, Projektförderung Abt. 1, Nr. 100019_159328: „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im Kindergarten“. Laufzeit 1.2.2016 bis 31.7.2019. Projektleitung: Anja Sieber Egger, Gisela Unterweger. Mitarbeitende: Christoph Maeder, Ursina Jaeger, Fränzi Buser (ab 1.9.2017), Alex Knoll (bis 30.6.2017) und Fabienne Kaiser. <http://p3.snf.ch/project-159328>. (1.9.2022).
- 2 Für die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Rezeption vgl. auch Ricken und Balzer (2012) sowie Kleiner und Rose (2014): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung.
- 3 Der Begriff „Expat“ steht für „Expatriate“. Damit werden (üblicherweise weiße) gut ausgebildete Menschen bezeichnet, die für eine bestimmte oder auch unbestimmte Zeit in anderen Ländern arbeiten (vgl. <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/mar/13/white-people-expats-immigrants-migration> (22.4.2022)).
- 4 Häufig spricht man von „Menschen mit Migrationshintergrund“, ein Begriff, den wir vermeiden wollen. Laut Akbaba (2017, S. 41 ff.) ist der Begriff „Migrationshintergrund“ meist mit einem zugeschriebenen Bedarf nach Integration verweben. Damit wird er zu einem Synonym für „problembehaftete Migration“; er schließt bestimmte Herkunftsländer ein- und andere explizit aus. Somit ist es nicht zufällig, dass in unserem Setting bei den Kindern vom Kindergarten Auellihof von „Kindern mit Migrationshintergrund“ gesprochen wird, bei den Kindern aus dem Kindergarten Sonnwis hingegen nicht, auch wenn diese Migrationserfahrung mitbringen. Dadurch wird eine Zweiklassenmigrationserfahrung eingeführt. Wir behelfen uns für diesen Beitrag mit dem Begriff „Migrationserfahrung“ im Wissen darum, dass die Probleme damit nicht behoben sind.



Anja Sieber Egger
Prof. Dr. phil., Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Bildungsanthropologische Kindheitsforschung.



Gisela Unterweger,
Dr. phil., Forschungszentrum Kindheiten in Schule und Gesellschaft der Pädagogischen Hochschule Zürich. Forschungsschwerpunkte: Ethnographische Kindheitsforschung.