

DIE PENSENREDUKTION ALS AUSHANDLUNGSSORT „GUTER“ ELTERN SCHAFT. NEUAUSHANDLUNGEN VON VERANTWORTLICHKEIT ZWISCHEN SCHULI- SCHEN AKTEUR*INNEN UND ELTERN IM KONTEXT VON UNGLEICHHEITSVERHÄLTNISSEN

Iris Glaser

Pädagogische Hochschule Bern

E-Mail: iris.glaser@phbern.ch

URL: <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/iris-glaser>

Zitationsvorschlag:

Glaser, Iris (2024): Die Pensenreduktion als Aushandlungsort „guter“ Elternschaft. Neuaushandlungen von Verantwortlichkeit zwischen schulischen Akteur*innen und Eltern im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen.. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation. Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 5 (2). DOI: <https://doi.org/10.26043/GISo.2024.2.10>

Link zum Artikel: <https://doi.org/10.26043/GISo.2024.2.10>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

DIE PENSENREDUKTION ALS AUSHANDLUNGSSORT „GUTER“ ELTERN SCHAFT. NEUAUSHANDLUNGEN VON VERANTWORTLICHKEIT ZWISCHEN SCHULISCHEN AKTEUR*INNEN UND ELTERN IM KONTEXT VON UNGLEICHHEITSVERHÄLTNISSEN

Iris Glaser

*Der Artikel befasst sich mit der Aushandlung von Unterrichtspensen¹ zwischen schulischen Akteur*innen und Eltern auf der Schuleingangsstufe in der Schweiz. In der Mehrzahl der Schweizer Kantone wurde in den letzten Jahren das Schuleintrittsalter vorverlegt. Im Zuge der früheren Einschulung von Schüler*innen wurden die reduzierten Unterrichtspensen im ersten obligatorischen Schuljahr in der schweizerischen Bildungslandschaft zunehmend bedeutsam. Diese Thematik wird in der vorliegenden Untersuchung aus einer subjektivierungsanalytischen Perspektive untersucht. Dabei werden zwei zentrale Aspekte aufgezeigt: Erstens wird dargestellt, inwiefern sich über neue Mitsprachemöglichkeiten von Eltern bei Unterrichtspensen Prozesse der Responsibilisierung (Jergus 2018) für Familien manifestieren. Zweitens wird anhand von zwei kontrastierenden Fallbeispielen herausgearbeitet, inwiefern sich diese Prozesse der Responsibilisierung im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen für Familien unterschiedlich manifestieren.*

*Keywords: Aushandlung von Unterrichtspensen, schulische Akteur*innen und Eltern, subjektivierungsanalytische Perspektive, Ungleichheitsverhältnisse, Responsibilisierung*

1. EINLEITUNG

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einem aktuellen, für die Bildungslandschaft der Schweiz hochrelevanten Phänomen: mit der rechtlich verankerten Möglichkeit der Eltern, im ersten Schuljahr das Unterrichtspensum für ihr Kind zu reduzieren. Mit der Einführung von HarmoS, der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, die 2005 in Kraft getreten ist, wurde die Vorschulstufe in der Schweiz obligatorisch und somit das Einschulungsalter in der Mehrzahl der Kantone (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren [EDK] 2015, 7) einheitlich geregelt. Die Vereinheitlichung des Schuleintrittsalters steht dabei im Einklang mit bildungspolitischen Zielen von HarmoS, wie der verstärkten Aufmerksamkeit der frühkindlichen Förderung und familienpolitischen Anliegen wie

der Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Wanack et al. 2006; Wirz 2006).

In Zusammenhang mit dem früheren Einschulungsalter wurde den Eltern auch eine neue Mitsprachemöglichkeit eingeräumt: Die Eltern können für das erste Unterrichtsjahr ihres Kindes ein reduziertes Pensum wählen. Die rechtlichen Grundlagen bzw. Bestimmungen über das Schuleintrittsalter bzw. die Vorgaben über mögliche Pensumreduktionen werden durch die jeweiligen Erziehungsdirektionen kantonal geregelt. Im Kanton Bern, auf den sich meine erhobenen Daten beziehen, sieht die Regelung folgendermaßen aus:

Die Eltern sind [...] berechtigt, ihr Kind während des ersten Jahres den Kindergarten, die Basisstufe oder den Cycle élémentaire mit reduziertem Pensum besuchen zu lassen. Das Pensum

¹ Unter Unterrichtspensum wird die Anzahl von Lektionen verstanden, die die*der Schüler*in pro Woche besucht.

kann höchstens um einen Drittel der angebotenen Unterrichtszeit reduziert werden. Wollen die Eltern ihr Kind während der ersten Wochen des ersten Semesters den Unterricht mit reduziertem Pensum besuchen lassen, melden sie dies der zuständigen Behörde bei der Anmeldung. (Bildungs- und Kulturdirektion 2023)

Bei den Pensumreduktionen handelt es sich also um ein Recht der Eltern, ein reduziertes Pensum zu beantragen. Die Analyse des empirischen Materials in der vorliegenden Untersuchung zeigt jedoch, dass die Praxis der Pensenaushandlungen nicht immer den rechtlichen Vorgaben entspricht (siehe Kapitel 4).

Anhand des Themas „reduziertes Pensum“ untersuche ich in diesem Artikel, inwiefern die zunehmende rechtliche Mitsprache von Eltern in der Schule zu einer gesteigerten Verantwortlichmachung der Eltern als Bildungsverantwortliche führen kann (Richter 2014; Jergus 2018). Verantwortlichmachung meint hier, dass Eltern im gleichen Zug, wie sie mitreden dürfen, auch verantwortlich gemacht werden für gelingende Bildungsbiografien ihrer Kinder. Die Verantwortlichmachung von Eltern wirkt sich im Kontext von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen für Familien unterschiedlich aus: Familien, die nicht der hegemonialen Norm bzw. der als weiß gelesenen, bürgerlichen Familie entsprechen, sind in besonderem Masse Adressat*innen von Defizitzuschreibungen und neoliberalen Aktivierungspolitiken im Kontext von Schule (Jergus 2018; Gomolla/Kollender 2019; Kollender 2022; Chamakalayil et al. 2022).

Das Phänomen der reduzierten Unterrichtspensen im ersten Schuljahr ist mir im Rahmen meines Dissertationsprojekts „Anerkennungsbeziehung zwischen Schule und Eltern“ aufgefallen, in welchem ich die Aushandlung von Verantwortung zwischen Schule und Eltern untersucht habe. Das Thema des „richtigen“ Pensums war in vielen der beobachteten Standortgespräche im ersten Schuljahr der Schuleingangsstufe präsent. Im vorliegenden Beitrag stelle ich Teilergebnisse des Dissertationsprojekts vor.

Im Folgenden wird zuerst der Stand der Forschung dargelegt, im Anschluss daran die Fragestellung erläutert und theoretisch verortet. Im

empirischen Teil werden anhand zweier kontrastierender Fallbeschreibungen die unterschiedlichen Subjektivierungsweisen von Eltern und deren Verschränkung mit Verantwortlichmachungen bei Pensumreduktionen herausgearbeitet. Zudem wird die Transformation der institutionellen in eine individuelle Verantwortung am Beispiel der Pensumreduktionen im Kontext von knappen Ressourcen auf der Schuleingangsstufe verortet.

2. NEUAUSHANDLUNGEN VON VERANTWORTLICHKEIT IM ELTERN-SCHULE-VERHÄLTNIS: FORSCHUNGSSTAND

Das Verhältnis von Familie und öffentlichen Institutionen ist im Kontext gegenwärtiger wohlfahrtsstaatlicher Transformation im Wandel (Oelkers 2012; Richter 2014). Die Aushandlung von öffentlicher und privat-familialer Verantwortung ist von unterschiedlichen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskursen und institutionellen Veränderungen gerahmt: Einerseits werden gewisse Verantwortlichkeiten etwa bei Betreuungszeiten an staatliche Institutionen delegiert (z. B. Ganztageschulen, Blockzeiten etc.), andererseits wird Familie bzw. werden Eltern in zunehmendem Masse für gelingende Bildungsbiografien ihrer Kinder verantwortlich gemacht. Was genau von Familien erwartet wird, ist keineswegs widerspruchsfrei, wie Nina Oelkers (2012) ausführt. Sie beschreibt diese sich in Veränderung befindende Verantwortungsaufteilung zwischen Staat und Familie als „Re-Familiarisierung“. Mit dem Konzept der Re-Familiarisierung beschreibt Oelkers, wie in der aktuellen wohlfahrtsstaatlichen Konzeption die Familie, insbesondere die Mütter, für die Herstellung und den Erhalt von gelingenden Sozialisationsprozessen und die Stabilisierung privater Lebens- und Familienformen verantwortlich gemacht wird (Oelkers 2012, 157). „Dabei lässt sich diese Umverteilung von Verantwortung weder lediglich als Sparprogramm noch als Rückzug des Staates an sich angemessen fassen, sondern beschreibt eine vor allem moralische Agenda der Aktivierung gemeinwohlkompatibler Eigenverantwortung“ (Oelkers 2012, 155).

Die zugrundeliegende Norm dieser moralischen Agenda über die „richtige“ Elternschaft, so die

Autorin, liegt im Ideal der bürgerlichen Kleinfamilie (Oelkers 2012, 157). Ein weiterer wichtiger Aspekt der neuen Verantwortungsaktivierung, wie sie von Oelkers (2012) beschrieben wird, besteht darin, dass Verantwortung voraussetzungsvoll ist. Denn den Familien wird von staatlicher Seite zwar Autonomie und Verantwortung zugeschrieben, die Ressourcen dafür werden aber nicht zur Verfügung gestellt. Dadurch werden bestehende Ungleichheiten noch verstärkt (Oelkers 2012, 166). Diese Aktivierung von elterlicher Verantwortung und insbesondere die Betonung der Eigenverantwortung von Eltern für die Bildungsprozesse ihrer Kinder ohne Berücksichtigung von strukturellen Ungleichheiten, fassen Richter (2014) und Jergus (2018) unter dem Konzept der Responsibilisierung zusammen.

Unter der Prämisse der partnerschaftlichen und engen Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern wird auch ein stärkerer Zugriff auf sozialstrukturell benachteiligte Familien legitimiert (Jergus 2018, 7). Eltern sind in Abhängigkeit ihrer gesellschaftlichen Positionierung unterschiedlich von diesen Prozessen der Responsibilisierung betroffen: „Dass Eltern die neuen Mitwirkungsmöglichkeiten nicht immer in gleicher Weise wahrnehmen können oder wollen, wird vor dem Hintergrund fortschreitender neoliberaler Orthodoxien von Freiheit, Gleichheit und Leistungsgerechtigkeit in der öffentlichen Debatte vielfach ausgeblendet“ (Kollender 2022, 73).

Ellen Kollender (2020) beschreibt die diskursive Verschränkung von neoliberalen Politiken der Responsibilisierung mit rassistischen Logiken im Kontext von Schule und zeigt auf, welche Konsequenzen sich daraus für Familien ergeben: Eltern werden entlang natio-ethno-religiös-kultureller Grenzziehungen bewertet bzw. abgewertet, wenn sie nicht der hegemonialen Norm entsprechen. Die defizitären Zuschreibungen und Adressierungen der Eltern eröffnen schulischen und bildungspolitischen Akteur*innen einen aktivierenden und responsabilisierenden Zugriff (Fürstenau/Gomolla 2009; Betz 2015; Jergus 2018; Gomolla/Kollender 2019; Kollender 2020). Im Kontext dieses Zugriffs wird der Begriff der sogenannten „bildungsfernen Eltern“, wie von Werthern (2017) analysiert, quasi inflationär gebraucht. Mit der Bezeichnung „bildungsfern“ wird in diesem Diskurs konnotiert, dass Familien

die Verantwortung für mangelnden Schulerfolg sowie für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern selbst verschulden.

Wie rassistische und klassistische Logiken die Handlungsmöglichkeiten und Strategien von Eltern beschränken, analysiert Anette Lareau (2011) in ihren ethnografischen Untersuchungen über ungleiche Kindheiten in den USA: Eltern aus der Arbeiter*innenklasse tendieren dazu, sich gegenüber Institutionen ängstlich und zurückhaltend zu verhalten, und suchen weniger den engen Kontakt mit Lehrpersonen. Zudem fehlt Eltern in Armutslagen teilweise das Vokabular, um ihre Erwartungen gegenüber Institutionen deutlich zu machen. Im Unterschied dazu verhandeln mittelschichtszugehörige Mütter gegenüber Institutionen viel fordernder. Institutionen werden als Dienstleisterinnen betrachtet und Forderungen nach Unterstützung und Berücksichtigung persönlicher Anliegen werden deutlich gemacht (Lareau 2011, 199) Ebenso untersuchen Lalitha Chamakalayil et al. (2022) anhand der Analyse biographischer Interviews wie ungleiche Adressierungen und „Veränderungen“ durch schulische Akteur*innen die Handlungsstrategien von Eltern mitgestalten: Eltern müssen sich mit unterschiedlichen, oft aufwändigen Strategien um schulische Teilhabe bemühen, um sich gegenüber „hegemonial gestützte[m] Otherring und damit verbundenen Ausschlüssen“ zu positionieren (Chamakalayil et al. 2022, 175).

Der vorliegende Artikel leistet einen Beitrag zu der Debatte, wie sich Responsibilisierungsprozesse und soziale Ungleichheit in Beziehungen zwischen schulischen Akteur*innen und Eltern verschränken.

3. AUSHANDLUNG VON VERANTWORTUNG IN MACHTVOLL STRUKTURIERTEN RÄUMEN: FRAGESTELLUNG, THEORETISCHER RAHMEN UND METHODOLOGIE

Für den vorliegenden Beitrag wird analysiert, wie die Verantwortlichkeit zwischen den schulischen Akteur*innen und den Eltern bei reduzierten

Pensen ausgehandelt wird. Den Fokus bilden folgende zwei Fragen:

1. Wie werden die Eltern durch die schulischen Akteur*innen bei der Aushandlung von Pensenreduktionen adressiert und responsabilisiert?
2. Wie unterscheiden sich die beobachteten Positionierungen, Adressierungen und Responsibilisierungen hinsichtlich der Betroffenheit der Familien von Ungleichheitsverhältnissen?

Um die Adressierungen von Eltern im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen theoretisch zu fassen, bietet es sich an, einen subjektivierungsanalytischen Zugang zu wählen, wie von Judith Butler konzeptualisiert. Im Butler'schen Sinne verweist das Konzept der Subjektivierung „auf hochbrisante politische, juristische und ökonomische Fragen, auf dramatische Kämpfe um Ressourcen, Zugangsrechte und Aufmerksamkeit“ (Ricken/Balzer 2012, 67). Butler knüpft an Michel Foucault an, indem sie die Entstehung von Subjekten als diskursiv bedingt betrachtet. Einer der zentralen Begriffe in ihren subjektivierungstheoretischen Ausführungen ist die Anerkennung: Ob wir ein Individuum anerkennen, hängt nach Butler (2009, 98) davon ab, ob wir eine bestimmte Norm wiedererkennen oder nicht. Es sind „Kategorien, Konventionen und Normen, die ein Subjekt zum möglichen Subjekt der Anerkennung machen und überhaupt erst Anerkennungsfähigkeit herstellen“ (Butler 2010, 13). Anerkennung beschreibt nicht eine positive, wertschätzende Form der Wahrnehmung, sondern kann theoretisch als „Unterwerfung wie auch als Überschreitung gedacht werden, d. h. als ein Macht- und Kampfgeschehen der Auseinandersetzung um sozial etablierte intelligible Normen der Anerkenn- und Sichtbarkeit und deren soziale Verschiebung“ (Reh/Ricken 2012, 42).

Die Anerkennungsbeziehungen zwischen Eltern und schulischen Akteur*innen bilden in dem Sinne die „normativen Ordnungen“ (Kuhlmann 2023, 89) bzw. die machtvoll strukturierten Räume, in welchen die Aushandlungen über Pensen geführt werden. In konkreten Adressierungen und Positionierungen lässt sich empirisch

analysieren, „wie innerhalb dieser Ordnung differenziert und hierarchisiert wird“ (Kuhlmann 2023, 89).

Wie im Abschnitt 2 bereits ausgeführt, entfalten Verantwortungszuschreibungen und responsabilisierende Praktiken ihre Wirkmächtigkeit in besonderem Maß gegenüber Familien, die nicht der hegemonialen Norm entsprechen. Indem in der vorliegenden Untersuchung die Adressierungen an die Eltern sowohl hinsichtlich struktureller Hierarchien wie auch hinsichtlich Responsibilisierungen untersucht werden, wird die Verschränkung dieser Prozesse sichtbar gemacht.

Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf Material, das ich im Rahmen meines Dissertationsprojekts erhoben habe: Für das Dissertationsprojekt wurden fünf Schulstandorte im städtischen Raum ausgewählt. Zwei der Quartierstandorte sind zentral gelegen und stark gentrifiziert, bezüglich des Wohnraums teuer und die Eltern verfügen zum größten Teil über akademische Bildungsabschlüsse. Drei andere Standorte sind eher peripher gelegen und die Wohnangebote sind unterschiedlich: Es gibt sowohl eher günstigen Wohnraum, wie auch neuere, teurere Siedlungen und Einfamilienhäuser. Die Eltern sind bezüglich der formalen Bildungsabschlüsse heterogen situiert. Durch die Auswahl unterschiedlicher Quartierstandorte konnten Familien einbezogen werden, die sich bezüglich des sozioökonomischen Status und somit der Betroffenheit von Ungleichheitsverhältnissen unterscheiden.

An den fünf Schulen wurden verschiedene Daten erhoben: Zuerst wurden 16 Elterngespräche der neu eintretenden Schüler*innen im ersten obligatorischen Schuljahr teilnehmend beobachtet, aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert. In den beobachteten Elterngesprächen wurden das Phänomen der Pensenreduktion in den unterschiedlichen Ausprägungen sowie die dazugehörigen Bedingungen (Adressierungen und Positionierungen der Akteur*innen) und die Konsequenzen (Responsibilisierungen) mittels Kontrastierungen in Anlehnung an Verfahren der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) kodiert und analysiert. In einem zweiten Schritt wurden im Sinne des theoretischen Samplings von den

16 Elterngesprächen acht kontrastive Fälle ausgewählt und mit den an den Gesprächen beteiligten Eltern (acht Interviews) und Lehrpersonen (sechs Interviews) problemzentrierte Interviews (Witzel/Reiter 2012) durchgeführt. Die ausgewählten Fälle stehen exemplarisch für Unterschiede erstens bezüglich des sozioökonomischen Status der Familien, zweitens bezüglich ihrer sozialräumlichen Einbettung und drittens bezüglich der Vorgehensweisen bei der Pensenentscheidung als ein Aushandeln von Responsibilisierung. Zudem wurden an den fünf Schulstandorten die Schulleitungen (fünf Interviews) interviewt. Die Interviews wurden im gleichen Analyseverfahren wie die Elterngespräche kodiert und dienen dem „[V]erifizieren des Fadens in der Geschichte“ (Witzel/Reiter 2012, 158) und der Überprüfung der Beziehungen zwischen den Kategorien (hier der Adressierungen und Positionierungen zwischen schulischen Akteur*innen und Eltern).

Durch die Methodentriangulation werden teilnehmende Beobachtung und Interviews in der Analyse miteinander verknüpft: So kann einerseits das Aushandlungsgeschehen in Bezug auf die Responsibilisierung zwischen den Akteur*innen analysiert werden und andererseits werden die Deutungs- und Sinnkonstruktionen der jeweiligen Akteur*innen rekonstruiert. Mit diesem Vorgehen lässt sich auch herausarbeiten, wie sich die Eltern gegenüber den Subjektivierungsweisen positionieren.

Der Einbezug der Perspektiven unterschiedlicher Akteur*innen (Eltern, Lehrpersonen und Fachpersonen) an unterschiedlichen Standorten im Sinne einer Datentriangulation ermöglicht eine vertiefte und differenzierte Analyse, welche die Verschränkung von Responsibilisierung und Subjektivierungsweise in den Blick nimmt.

4. AUSHANDLUNG VON PENSEN: EMPIRISCHE ERGEBNISSE

Beim Vergleich der Vorgehensweisen der fünf untersuchten Schulen zeigt sich, dass das Thema „Pensenreduktion“ sehr präsent ist, wobei unterschiedliche Ansätze sichtbar werden: Es gibt nur einen Schulstandort, an welchem die Schulleitung die Eltern ausschließlich über die Möglichkeit der Pensenreduktion informiert, jedoch keine

zusätzlichen Empfehlungen ausgesprochen werden. An den anderen vier Schulen wird allen Eltern von der Schulleitung oder den Lehrpersonen empfohlen, die Kinder im ersten Jahr der obligatorischen Schule mit einem reduzierten Pensum anzumelden. Die generellen Empfehlungen erfolgen teilweise bereits vor dem Start der Einschulung an einführenden Elternabenden oder Besuchstagen. Als Begründung dafür wird von Seiten der Schulleitung und der Lehrpersonen die These vertreten, dass das Programm für die vier oder fünfjährigen Kinder noch sehr anstrengend sei und der Übergang in die Schulleingangsstufe oft besser verlaufe, wenn die Kinder ein kleineres Pensum hätten. An vier der fünf Standorte wird zudem das Thema der Pensenreduktion im ersten Standortgespräch noch individuell verhandelt. An zwei Schulstandorten ist ein institutionelles Vorgehen zu finden, das mit individuellen Verordnungen arbeitet, in welchen den Eltern Pensenreduktionen nahegelegt werden bzw. wenn die Eltern nicht einlenken, diese mit Unterstützung der Schulleitung durchgesetzt werden.

4.1 Fallbeispiele

Um die Analyse zu vertiefen, werden im Folgenden zwei Fälle ausführlich dargelegt, bei denen eine Pensenreduktion im ersten Standortgespräch von den Lehrpersonen vorgeschlagen bzw. verordnet wird. Die beiden Fälle sind aus der gleichen Basisstufenklasse. Die Fälle wurden ausgewählt, weil sie sich bezüglich der sozioökonomischen Position der Familien und bezüglich der konkreten Vorgehensweise von Seiten der Lehrpersonen bei der Verhandlung der Pensenreduktion stark unterscheiden. Der Vergleich erlaubt auf prägnante Weise, die beobachteten Mechanismen der Responsibilisierung detailliert zu analysieren und zu veranschaulichen.

Familie Drime

Die Familie Drime lebt seit zehn Jahren in der Schweiz. Vater und Mutter sind mehrsprachig, sie sprechen tibetisch, Mandarin und deutsch. Der Vater arbeitet als Küchenhilfe und die Mutter ist erwerbslos. Am Gespräch nehmen die zwei Lehrpersonen, Frau Drime, Herr Drime und ihr Sohn Jurin teil. Den Eltern wird mitgeteilt, dass

die Lehrpersonen eine Pensenreduktion wünschen.

Wir treffen uns ja heute eigentlich zum Besprechen wegen den Nachmittagen. Es ist so, dass im ersten Basisstufenjahr die Kinder am Nachmittag nicht kommen müssen, und Jurin kommt jetzt am Nachmittag und wenn wir merken, dass es für die Kinder etwas zu viel ist, wenn sie am Nachmittag auch noch kommen, dann suchen wir das Gespräch mit den Eltern. (Standortgespräch Lehrperson)

Hier deutet sich an, dass die Lehrpersonen bereits vor dem Gespräch über eine Pensenreduktion entschieden haben. Im Gesprächsverlauf wird zunehmend deutlich, dass die Akteur*innen nicht gleichberechtigt an einer Lösungsfindung beteiligt sind. Zudem wird das Wohl von Jurin bzw. seine im Zitat angesprochene Überforderung im Gespräch nicht weiter thematisiert. Die Lehrpersonen begründen die Pensenreduktion damit, dass Jurin zu viele Ressourcen der Lehrpersonen in Anspruch nimmt: „Er [Jurin] braucht uns noch sehr. Er kann nicht gut ruhig sitzen im Kreis und wenn er mit den anderen Kindern spielt, hat er häufig Streit und braucht auch Begleitung“ (Standortgespräch Lehrperson).

Die Lehrpersonen sagen, dass Jurin an den Nachmittagen wieder am Unterricht teilnehmen kann, sobald er etwas grösser ist, sich in der Basisstufe besser zurechtfindet und die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen weniger braucht. Hier zeigt sich, dass es sich bei der Entscheidung über eine Pensenreduktion nicht um eine gemeinsame Aushandlung zwischen den Eltern und den Lehrpersonen handelt. Die Eltern werden nicht gefragt, ob sie diese Einschätzung der Überforderung teilen und eine Reduktion aus pädagogischen Gründen sinnvoll finden. Sie werden nur gefragt, ob sie sich dahingehend organisieren können, dass er an den Nachmittagen zu Hause bleiben kann.

Die Mutter argumentiert, dass Jurin sich morgens immer freut, in die Basisstufe zu kommen. Sie macht deutlich, dass sie sich für ihren Sohn keine Reduktion des Pensums wünscht. Die Eltern stellen sich der Pensenreduktion jedoch nicht

entgegen, äußern sich zustimmend, dass sie es organisieren können.

Einige Wochen nach dem Gespräch führe ich mit den Lehrpersonen ein kurzes Interview und frage nach, wie sie das Gespräch erlebt haben und wie sich die Situation mit Jurin entwickelt hat. Jurin wird als herausfordernd beschrieben; es wird nochmals bestätigt, dass die Lehrpersonen aus Ressourcengründen froh sind, wenn er an den Nachmittagen die Basisstufe nicht besucht: „[U]nd die Nachmittage habe ich das Gefühl sind so ein bisschen entspannt (lacht), weil, ich habe wie ein bisschen das Gefühl man kann ein bisschen auf die anderen eingehen an diesen Nachmittagen“ (Interview Lehrperson).

Von den Lehrpersonen wird Frau Drime als kooperativ beschrieben. Die Lehrpersonen schätzen ihre offene Art und insbesondere ihre Bereitschaft, sich anzupassen.

Sie hat auch gesagt, das habe ich schön gefunden, wir haben gerade das Thema „Feste und Bräuche“ und feiern Weihnachten, genau, und dann hat sie gesagt, sie fände es gut, dass wir das machen, und vielleicht würden sie dieses Jahr auch mal Weihnachten feiern. Sie ist offen dort. (Interview Lehrpersonen)

Durch die signalisierte Anpassungsbereitschaft von Frau Drime sehen sich die Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Autorität bestätigt. Sowohl in der Adressierung der Lehrpersonen wie auch in der Positionierung von Frau Drime zeigt sich der Anpassungsdruck bzw. Integrationsimperativ (Mecheril/Thomas-Olalde 2019, 20), der die Interaktion zwischen den Akteur*innen rahmt: Die positive Einschätzung der Lehrpersonen basiert auf der kooperativen Haltung Frau Drimes, wobei neben der generellen Bestätigung ihrer pädagogischen Autorität auch deren Offenheit gemeint ist, sich an lokale Bräuche anzupassen. Frau Drimes Bereitschaft und ihr Interesse daran, Weihnachten zu feiern, und die positive Einschätzung durch die Lehrpersonen verweisen auf eine sinnkonstituierende und normative natio-ethno-kulturelle Grenzziehung zwischen einem „Wir“ und den Migrationsanderen (Kollender 2020). Aus Sicht der Lehrpersonen wird dabei selbstverständlich erwartet, dass von diesen „Anderen“ eine solche Anpassung an hiesige

Bräuche stattfinden sollte oder zumindest eine Offenheit dafür bestehen soll. Diese Adressierung leitet sich weniger von einem pädagogischen Fokus auf die Entwicklung Jurins ab als von einer normativen Ordnung der Integration, in der kulturelle Assimilationsforderungen mit-schwingen (Mecheril/Thomas-Olalde 2019).

Dieser unterschwellige Integrationsimperativ zeigt sich auch in der entgegengesetzten Einschätzung von Herrn Drime. Die Lehrpersonen haben wenig Kontakt mit Herrn Drime. Er bringt sich, wohl auf Grund geringer Deutschkenntnisse, kaum im Gespräch ein. Doch auch ohne aktive Beteiligung am Gespräch deuten die Lehrpersonen sein Verhalten bzw. seine Mimik am Elterngespräch so, dass er über die Pensensreduktion nicht erfreut sei, weil er in dieser Zeit die Betreuung von Jurin übernehmen müsse: „[U]nd da habe ich wie das Gefühl gehabt, das hatte ich gespürt, auch wenn er nicht geredet hat aber wie das Gefühl gehabt, uff, jetzt muss ich auch zu diesem Buben auch noch schauen“ (Interview Lehrperson). Hier zeigt sich, wie sich Adressierung und Responsibilisierung verschränken: Die Verantwortung für die „richtige“ Betreuung wird klar den Eltern zugewiesen. Obwohl sich Herr Drime zur Pensensreduktion nicht äußert, ist es aus Sicht der Lehrpersonen nicht legitim, dass er sich dagegenstellen könnte. Als Familie mit zugeschriebenem Migrationshintergrund wird von den Drimes zusätzlich erwartet, dass sie sich anpassungsbereit zeigen. Da Herr Drime aus Sicht der Lehrpersonen nicht aktiv darum bemüht ist, sich kooperativ zu positionieren, wird er von den Lehrpersonen als wenig verantwortungsvoll beschrieben.

Im Interview mit Frau Drime beschreibt diese die Einschulung von Jurin in die Basisstufe für sich und ihren Mann als anspruchsvoll. Erstens erhält die Familie seitens der Schule viele komplexe Informationen auf Deutsch deren Übersetzung eine stete Herausforderung darstellt. Zweitens ist sie mit vielen „Beschwerden“ aus der Basisstufe und der Tagesschule über das Verhalten von Jurin konfrontiert und wird aufgefordert, in verschiedenen Bereichen (Konzentration, Regeln) zu Hause korrigierend auf sein Verhalten

einzuwirken. Die Mutter ist, wie sie sagt, interessiert an den Rückmeldungen der Lehrpersonen und bemüht sich um eine gute Zusammenarbeit.

Bezüglich der vorgeschlagenen Pensensreduktion seitens der Lehrpersonen war Frau Drime jedoch überrascht, da sie diese Praxis nicht kannte. Sie weist darauf hin, dass sie auch von ihren Kolleg*innen noch nicht gehört hat, dass ein Kind im Kindergarten oder in der Basisstufe das Pensum reduzieren muss: „Wir sprechen ja mit Kolleginnen über Kindertagsachen. Aber die anderen Kolleginnen, niemand hat das gesagt, dass dein Kind ist müde und muss zu Hause bleiben, Pensum reduzieren. Nur ich habe das gehört“ (Interview Frau Drime). Frau Drime nimmt die Pensensreduktion als Ungleichbehandlung wahr. Sie erzählt, dass auch ihr Sohn nicht verstanden hat, weshalb einige Kinder am Nachmittag bleiben und andere nicht. Ihr Wissen, das sie über die reduzierten Pensens hat, bezieht sie auf den Austausch mit ihren Kolleginnen. Nachdem sie sich bei Kolleginnen informiert hat und feststellt, dass diese nicht mit Pensensreduktionen konfrontiert sind, wendet sie sich nach einigen Monaten wieder an die Lehrpersonen und spricht an, die Pensensreduktion zumindest an einem Nachmittag aufzuheben. Auf ihr Insistieren hin kann Jurin jeweils am Montag die Basisstufe den ganzen Tag besuchen. Ein paar Wochen später schreiben die Lehrpersonen der Mutter eine Mail, dass Jurin am Montag immer sehr müde sei. Sie fragen nach, wann er abends schlafen gehe. Frau Drime antwortet, dass er jeweils um 20 Uhr schlafen geht, außer an den Wochenenden. Die Lehrpersonen fragen in einer zweiten Mail nochmals nach den Schlafenszeiten und weisen Frau Drime darauf hin, dass er am Wochenende auch früh ins Bett gehen sollte. Zudem beklagen sie, dass Jurin sich besser an die Regeln halten solle: „Ich war überrascht; als ich gesagt habe um 8 Uhr, hat die Lehrperson gefragt: Wirklich? Wir wissen, wann er ins Bett geht, ich kann nicht ein Foto oder Video machen. Da habe ich nicht mehr geantwortet“ (Interview Frau Drime). Der Mutter wird von den Lehrpersonen nicht geglaubt und die Lehrpersonen sehen sich berechtigt, der Mutter nachdrücklich Empfehlungen abzugeben, was erneut eine mater- bzw. paternalistische Haltung im Rahmen des Integrationsimperativs nahelegt. Hier wählt Frau Drime die Strategie, dass sie sich nicht mehr als kooperativ positioniert. Indem sie

die E-Mail nicht beantwortet, leistet sie „stillen Widerstand“ (Lareau 2011, 199) und positioniert sich als nichteinverstanden.

Frau Drime erzählt, dass Herr Drime sich in der Interaktion mit den Lehrpersonen tendenziell unwohl fühlt. Er findet es schwierig mit den Lehrpersonen und ist manchmal wütend über die Situationen. Er möchte, dass Frau Drime sich mehr wehrt, weil sie gut Deutsch spricht. Er könne sich auf Deutsch nicht einbringen. Er denkt, dass sie als Ausländer*innen anders behandelt werden. Frau Drime teilt diese Einschätzung: „Wir haben auch gedacht Schweizer sagen es direkt, wenn etwas nicht gut ist, etwas passiert. Aber wir sagen es nicht, die Ausländer, wir sagen es nicht direkt“ (Interview Frau Drime).

Es wird von Frau Drime explizit formuliert, dass sich Ausländer*innen nicht fordernd zeigen oder wehren dürfen. Ausländer*innen würden dazu angehalten, sich anzupassen. Die Erwartungen und Forderungen seitens der Mutter scheinen unsichtbar zu werden, sie scheint „nicht gehört“ und ihr scheint „nicht geglaubt“ zu werden. Im Butler'schen Sinne ausgedrückt, kann sie nicht als erwartungsvolle und kompetente Mutter in Erscheinung treten, da ihr diese Adressierung auf Grund des wirkmächtigen normativen Rahmens nicht zur Verfügung steht (Butler 2009).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: In den Argumenten für eine Pensenreduktion seitens der Lehrpersonen bzw. der responsabilisierenden Adressierungen zeigt sich erstens, dass die Verantwortlichkeit für die Betreuung von Jurin klar den Eltern zugewiesen wird. Begründet wird dies mit den Defiziten, die der Junge „noch“ aufweist. Zweitens gehen die Lehrpersonen nicht davon aus, dass die Eltern eine Pensenreduktion zurückweisen können.

Zudem werden in der Subjektivierungsweise von Familie Drime zwei weitere zentrale Aspekte deutlich: Erstens wird den Eltern, insbesondere dem Vater, ein Unvermögen zu „guter“ und „richtiger“ Elternschaft unterstellt. Gleichzeitig und zweitens wird die Mutter als anpassungswillig und kooperativ beschrieben, diese Defizite und Abweichungen der Norm anzugehen, bzw. sie sei gewillt, sich um Anpassung, wie sie durch die

Lehrpersonen gefordert wird, zu bemühen (Mecheril/Thomas-Olalde 2019). Um in dieser asymmetrischen (Anerkennungs-)Beziehung handlungsfähig zu bleiben, muss Frau Drime sich dabei immer neue aufwändige Wege suchen, um Beschränkungen abzuwehren und ihre Position deutlich zu machen.

Familie Janke

Frau Janke ist mehrsprachig, sie spricht muttersprachlich Deutsch und Englisch. Herr Janke spricht Dialekt. Beide Eltern sind berufstätig, die Mutter ist Kinderärztin, der Vater arbeitet im Bankwesen. Ihr Sohn Uri hat eine ältere Schwester, die bereits in der 2. Klasse ist. Am Gespräch nehmen die zwei Lehrpersonen, Frau Janke, Herr Janke und Uri teil.

Die Lehrpersonen schlagen eine Pensenreduktion vor, die den Mittwochmorgen betrifft, mit der Begründung, dass das Programm der Woche für Uri noch zu herausfordernd sei und die Lehrpersonen befürchten, dass sich das negativ auf seine Motivation auswirken werde.

Ich finde eben, er hilft sehr gut mit und er will auch, ich habe auch das Gefühl freudig nach wie vor, ist so dabei, aber es sind halt schon Bereiche eben das ... ich sage jetzt mal ... man merkt schon, es braucht ihn oder, ich verstehe wenn er am Mittag sagt: „Ja, es hat Spaß gemacht, aber ach, ich bin müde“, das ist schon und wir finden halt, von dort her macht es schon auch noch Sinn, ein Mittwoch, finde ich, halt ist in der Mitte von der Woche und was halt auch noch ist, am Mittwoch ist Turnen und das Turnen ist an einem andern Standort. (Standortgespräch Lehrperson)

In der Argumentation haben – im Unterschied zur Argumentation bei Jurin – die Ressourcen der Lehrpersonen keine Bedeutung, sondern es wird ausschließlich Uris Wohl ins Zentrum gestellt. Die Lehrpersonen begründen ihren Vorschlag mit der Deutung, dass Uri noch überfordert sei von dem hohen Pensum.

Die Eltern sind mit dem Vorschlag einer Pensenreduktion nicht einverstanden. Frau Janke hält fest, dass Uri aus ihrer Sicht von dieser Pensenreduktion nicht profitieren würde, da er an diesem Mittwochmorgen jeweils zur Tagesmutter

geht und nicht zu Hause bleiben kann. Außerdem verpasst er so den Sportunterricht, den er besonders mag. Eine Reduktion am Freitagmorgen wäre aus ihrer Sicht ein „Benefit“ für ihren Sohn. Die Lehrpersonen verweisen jedoch darauf, dass eine Reduktion am Freitagmorgen nicht vorgesehen ist. Reduktionen sind nur an den Nachmittagen oder mittwochmorgens möglich. Die Mutter erzählt, dass sie diesbezüglich nochmals mit der Schulleitung gesprochen habe.

Ich habe auch nochmals die Schulleitung angerufen, weil ich das Gefühl hatte, ich frag noch mal selbst, erkläre ihnen unsere Gründe. Natürlich sagen sie dann halt, es hat jeder irgend gute Gründe, sich den Tag auszusuchen, aber das wollen sie halt nicht machen. Er muss sowieso früh aufstehen und sich anziehen und zur Tagesmutter gehen. Von dem her kann er eh nicht zu Hause einen gemütlichen Morgen haben. Er liebt halt das Turnen, das würde ich ihm ungern noch wegnehmen. Und das ist halt gerade der Mittwoch und das spricht auch so ein bisschen gegen den Mittwoch. Und dass wir halt nicht daheim das Gefühl haben, dass er irgendwie erschöpft wird, ich weiß einfach nicht, wie groß der Benefit ist für ihn, weil er sowieso zur Tagesmutter muss, er kann nicht zu Hause bleiben, das ist keine Option. (Standortgespräch Frau Janke)

Mit den ausgeführten Argumenten begründet die Mutter, weshalb die Eltern mit einer Pensensreduktion nicht einverstanden sind. Anhand der Aussage zeigt sich deutlich, dass Frau Janke die Entscheidungsmacht der Lehrpersonen beim Thema Pensensreduktion als begrenzt wahrnimmt. Indem sie sich direkt an die Schulleitung wendet, setzt sie sich über die Lehrpersonen hinweg und stellt so auch die Autorität der Lehrpersonen in Frage.

In den Ausführungen von Herrn Janke macht dieser zudem deutlich, dass die Eltern die Einschätzung der Überforderung von Uri nicht teilen.

Und wir haben das Gefühl gehabt, er ist sehr gut gestartet. Die Ablösung ist unproblematisch gewesen. Er geht jeden Morgen gerne, das ist bei Emma [Schwester] auch ähnlich gewesen; sie ist noch, noch ein bisschen müder gewesen, dann, oder es hat sie noch ein bisschen mehr gefordert bis zu den Herbstferien. Und bei ihm ist das jetzt

eigentlich ziemlich entspannt, ähm genau, man merkt einfach, dass er auch ein bisschen gefordert ist, das ist schon eine neue Konstellation, aber das ist eigentlich alles so, wie ich es, wie wir es auch erwartet haben. (Standortgespräch Herr Janke)

Hier zeigt sich, dass sich die Eltern Janke als Expert*innen für ihren Sohn bei der Begleitung des Übergangs in die Schule positionieren. Die Eltern nehmen sehr viel Redezeit ein und führen ihre Sichtweise zu den verschiedenen Themen im Standortgespräch sehr ausführlich aus. Die Lehrpersonen halten trotz der Argumente an ihrem Vorschlag der Pensensreduktion fest. Sie verweisen jedoch darauf, dass sie die Sichtweise der Eltern auch verstehen und stellen klar, dass sie die Entscheidung den Eltern überlassen.

Im Interview mit den Lehrpersonen einige Wochen nach dem Elterngespräch äußern diese die Deutung, dass die Eltern von Uri durch ihre Berufstätigkeit etwas überfordert und überlastet seien und ihre Kinder zu einem großen Pensum fremdbetreuen lassen: „Und beim Uri, was dort noch ist, wir haben eben das Gefühl gehabt sie seien etwas überfordert und etwas chaotisch. Sie arbeiten beide viel, sie haben einfach etwas viel und die Kinder sind viel in der Tagesschule“ (Interview Lehrpersonen).

Die Familie Janke weicht vom Ideal der kleinbürgerlichen Familie ab und wird von den Lehrpersonen auf Grund der Arbeitstätigkeit beider Eltern und der außerfamiliären Betreuung der Kinder defizitär wahrgenommen. Im Gespräch mit der Familie Janke äußern die Lehrpersonen zwar ihre Bedenken über eine mögliche Überforderung Uris, die den Eltern zugeschriebene Überlastung wird jedoch nicht angesprochen und die Sichtweise der Eltern wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Es scheint so, als würde dies auf Grund des hohen beruflichen Prestiges und ihrer sozialen Position nicht im Bereich des „Sagbaren“ liegen, diese Kritik an den Eltern zu äußern. Diese Asymmetrie wird von den Lehrpersonen als unangenehm empfunden und der Kontakt mit Frau Janke wird in den Interviews mit den Lehrpersonen als weniger befriedigend und

unangenehmer beschrieben als der Kontakt mit Frau Drime.

4.2 Die Pensenreduktion als Aushandlungsort „guter“ Elternschaft und (Erziehungs-)Verantwortlichkeit: Die Verschränkung von Subjektivierungsweise und Responsibilisierung

Die Lehrpersonen weisen die Verantwortung für die Wahl und Organisation eines „richtigen“ Pensums in beiden Fällen den Eltern zu. Es zeigt sich jedoch, dass die Aushandlung eines reduzierten Pensums sehr unterschiedlich gestaltet wird und sich responsabilisierende Praktiken gegenüber Eltern im Zusammenspiel mit unterschiedlichen Subjektivierungsweisen verschieden entfalten.

Die Eltern werden in beiden gewählten Fallbeispielen von den Lehrpersonen zwar als abweichend positioniert; die defizitären Zuschreibungen sind jedoch unterschiedlich: Familie Drime wird, wie sich anhand der Adressierungen zeigt, auf Grund des bildungsfernen Status, des zugeschriebenen Migrationshintergrunds und der geringen Deutschkenntnissen des Vaters als defizitär zur gängigen Norm gelesen. Frau Drime muss auf Grund der Subjektivierungsweise basierend auf rassistischen und klassistischen Diskursen, den sie ausgesetzt ist, immer wieder neue Strategien entwickeln bzw. neue aufwändige Wege suchen (Chamakalayil et al. 2022), um Beschränkungen abzuwehren und ihre Anliegen anzubringen. Durch die Positionierung der Mutter als von der Norm abweichend und hilfsbedürftig werden die Anschlussmöglichkeiten von Frau Drime beschränkt, auch wenn sie die Position gegen eine Pensenreduktion bezieht. Der durch die Subjektivierungsweise eingeschränkte „Antwortraum“ (Kuhlmann 2023, 89) zeigt sich darin, dass sie sich nicht gegen die Entscheidung stellen kann, denn, wenn sie sich nicht kooperativ positioniert, muss sie Sanktionen befürchten.

Familie Janke wird bezüglich der Arbeitstätigkeit und der Fremdbetreuung auch als abweichend adressiert. Die Familie Janke positioniert sich nicht als verantwortlich, den Übergang in die Schule für Uri durch die eigenen Ressourcen zu optimieren. Auch diese Positionierung wird von den Lehrpersonen als unverantwortlich kritisiert und die Eltern werden als eher unorganisiert und

überfordert beschrieben. Die Jankes entsprechen jedoch bezüglich Sprache, Herkunft und Beruf der Norm der bildungsbürgerlichen Familie und befinden sich auf Grund der sozialen Stellung in einer mächtigen Position gegenüber den Lehrpersonen.

Die Analyse der Aushandlung über ein reduziertes Pensum im Fall der Familie Janke zeigt auf, dass erstens die Argumentation seitens der Lehrpersonen anders aufgebaut ist: Die Ressourcen der Lehrpersonen werden nicht thematisiert, das Wohl von Uri steht im Zentrum. Zweitens unterscheidet sich die Entscheidungsfindung gänzlich vom ersten Fall: Eine allfällige Pensenreduktion wird als „Vorschlag von den Lehrpersonen“ bezeichnet. Die Entscheidung, auf diesen Vorschlag einzugehen, wird den Eltern überlassen. In der Aushandlung zwischen den schulischen Akteur*innen und der Familie Janke zeigt sich, dass die Eltern die Deutungsmacht bei der richtigen Betreuung und damit der guten Elternschaft für sich beanspruchen und sich von den responsabilisierenden Adressierungen abgrenzen können bzw. diese neu verhandeln. Dahingegen zeigt die Aushandlung zwischen den Lehrpersonen und der Familie Drime, dass sich die Verschränkung von defizitären Adressierungen mit responsabilisierenden Praktiken sehr disziplinierend auswirkt.

Dabei ist der teilweise Ausschluss des Schülers Jurin vom Unterricht aus rechtlichen Gründen nicht nachvollziehbar. Wenn ein Kind herausfordernd ist, gibt es heilpädagogische oder unterstützende Maßnahmen über zusätzliche beantragte Lektionen, die von den Lehrpersonen eingefordert werden können. Die rassifizierende und klassistische Markierung der Familie und die damit einhergehende Zuschreibung des Unvermögens zu „guter“ Elternschaft ermöglicht es erst, die schulische Ressourcenfrage in eine Pensenreduktion zu übersetzen. Die institutionelle Diskriminierung (Gomolla 2023, 3) die sich hier zeigt, wird zwar von der Familie Drime wahrgenommen, ist jedoch auf Grund der gängigen Diskurse so eingebettet, dass sie von der Familie nicht angesprochen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in den responsabilisierenden Adressierun-

gen für Pensenreduktionen seitens der Lehrpersonen sowohl in den dargelegten Fallbeispielen wie auch im gesamten untersuchten Material zwei zentrale Argumente zeigen: Erstens werden Pensenreduktionen mit der Überforderung der Kinder begründet. Das Pensum wird reduziert, weil Eltern und Lehrpersonen befinden, dass ein Kind belastet ist oder zu stark ermüdet. Über die formulierten Thesen der Überforderung werden die Eltern dazu angehalten, selbst die Aufgabe wahrzunehmen, den Übergang durch eine Reduktion des Pensums zu optimieren. Diese Verantwortungszuweisung und Aktivierung der Eigenverantwortung der Eltern entspricht aktuellen responsabilisierenden und re-familiarisierenden Diskursen (Jergus 2018 Oelkers 2012, die im bildungspolitischen Kontext wirkmächtig sind.

Als zweites zentrales Element in der Argumentation werden die Ressourcen der Lehrpersonen thematisiert. Pensenreduktionen werden als Strategie der Lehrpersonen herangezogen, um den Anforderungen der Praxis zu entsprechen: Indem Lehrpersonen Pensenreduktionen vorschlagen oder einfordern, reduzieren sie die Belastung auf ihre Unterrichtsführung durch die jüngeren Kinder. Die Mehrbelastung der Lehrpersonen durch die jüngeren Kinder wird seit der Einführung von HarmoS verhandelt und ist im bildungspolitischen Diskurs präsent (Edelmann 2020, 111). Es wird beklagt, dass trotz vorgezogener Einschulung der Betreuungsschlüssel auf der Schuleingangsstufe kaum angepasst wurde (Imlig et al. 2019, 110). Für die Aushandlung der Verantwortung von Pensenreduktionen zwischen Eltern und schulischen Akteur*Innen spielt die „Ressourcenfrage“ eine zentrale Rolle und die darin enthaltene neoliberale Logik (Kollender 2020) zeigt sich nochmals drastischer: Einzelne Kinder bzw. die dahinterstehenden Eltern werden für die monierte Ressourcenknappheit individuell verantwortlich gemacht und müssen entsprechend in eine Pensenreduktion einwilligen.

5. SCHLUSS

Die Analyse der Elterngespräche und Interviews verweist darauf, dass Pensenreduktionen im Kontext von knappen Ressourcen (Edelmann 2020, 111) an vielen Schulstandorten aktiv

empfohlen werden und Eltern ebenso wie auch schulische Akteur*innen in der Aushandlung der Pensen herausgefordert sind. Indem Lehrpersonen und Schulleitungen den Eltern generell empfehlen, eine Pensenreduktion vorzunehmen, wird die Verantwortlichkeit für die Betreuung an die Familien delegiert und das Recht der Eltern, ein reduziertes Pensum zu wählen, wird in eine „eigenverantwortliche Pflicht“ gewandelt. Die Wahl des „richtigen“ Pensums des Kindes wird individualisiert und damit wird legitimiert, dass die Familien mit eigenen Ressourcen die Betreuungszeit kompensieren müssen. Mit Jergus (2018) habe ich diese Aktivierung von Familien, sich eigenverantwortlich um die Optimierung des Übergangs zu kümmern, als Responsibilisierung untersucht.

Die Responsibilisierungen auf Grund von schulorganisationalen Zwängen führen zu Aushandlungen von Erziehungsverantwortlichkeit mit Eltern. Diese finden in einem machtdurchdrungenen Raum statt, wo Eltern unterschiedlich positioniert sind und unterschiedlich adressiert werden, wie sich anhand der ausgewählten kontrastierenden Fallbeispiele zeigt: Die prekäre Subjektivierung von Familie Drime aufgrund der Distanz zur hegemonialen Norm der weiß gelesenen, bürgerlichen Familie führt zu einer Hierarchisierung des Schule-Eltern-Verhältnisses, in welchem Familie Drime rassistischen und klassistischen Zuschreibungen ausgesetzt ist. Frau Drime muss „auf unwegsamem Pfaden“ (Chamakalayil et al. 2022, 163) gegen Disziplinierungen und Beschränkungen ankämpfen. Diese anspruchsvollen Wege werden durch das „Nichtsprechen-Können“ (Butler 2009; Kuhlmann 2023) bzw. „nicht gehört/geglaubt werden“ begrenzt. Auch die Familie Janke wird bezüglich der Betreuung der Kinder als abweichend vom kleinbürgerlichen Ideal adressiert. Die Eltern Janke verfügen jedoch über eine privilegierte Position im sozialen Feld, die ihnen im Schule-Eltern-Verhältnis eine legitime Sprecher*innen-Position gewährt, aus welcher heraus sie ihre Anliegen direkt und wirkungsvoll vertreten und responsabilisierende Adressierungen zurückweisen können.

Durch die neuen Möglichkeiten der Reduktion von Unterrichtspensen öffnet sich der institutionelle Raum auch als gesellschaftspolitischer

Raum. Es zeigen sich besondere Wirkungen von Ungleichheitsverhältnissen, sowie responsabilisierende und diskriminierende Praktiken seitens der Lehrpersonen gegenüber den Eltern. Die Transformation der institutionellen Verantwortung in eine individuelle Verantwortung im Kontext von Ungleichheitsverhältnissen öffnet, wie sich am Beispiel aufzeigen lässt, neue Einfallstore für institutionelle Diskriminierung (Kollender 2020).

LITERATUR

Betz, Tania (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschule und Familien. Bielefeld: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Bildungs- und Kulturdirektion, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (2023): 1. Zyklus. Späterer Schuleintritt und reduziertes Pensum. Bern: Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. Online verfügbar unter: <https://www.bkd.be.ch/de/start/themen/bildung-im-kanton-bern/kindergarten-und-volksschule/die-volksschule/1-zyklus.html> (23.10.2023).

Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2022): Auf unwegsamen Pfaden: Elterliche Handlungsfähigkeit, Othering und Schule. In: Chamakalayil, Lalitha /Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 163–180.

Edelmann, Doris (2020): Übergänge in den Kindergarten und in die Primarschule aus Sicht der Kindergartenlehrpersonen. In: Wannack, Evelyn/Beeli-Zimmermann, Sonja (Hrsg.): Der Kindergarten im Fokus. Empirische und pädagogische Einblicke. Bern: Hep, 102–111.

Fürstenau, Sarah/Gomolla, Mechtild (2009): Einführung. Migration und Schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: Fürstenau, Sarah/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Springer VS, 13–19.

Gomolla, Mechtild (2023): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_9-2

Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen (2019): Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von „Eltern mit Migrationshintergrund“ politischen Diskurs der BRD. In: Zeitschrift für Diversitätsforschung und Management, 4 (1–2), 28–41.

Imlig, Flavian/Bayard, Sybille/Mangold, Max (2019): Situation des Kindergartens im Kanton Zürich. Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung. Online verfügbar unter: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/studien/monitoringbericht_kindergarten_2019.pdf (23.10.2023).

Jergus, Kerstin (2018): Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In: Jergus, Kerstin/Krüger, Jens/Roch, Anna (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS, 121–140.

Kollender, Ellen (2020): Eltern-Schule-Migrationsgesellschaft. Neformationen von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.

Kollender, Ellen (2022): „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In: Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (Hrsg.): Eltern und pädagogische Institutionen. Macht und ungleichheitskritische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 163–180.

Kuhlmann, Nele (2023): Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In: Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Otzen, Anne Sophie/Kuhlmann Nele (Hrsg.): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 68–111.

Lareau, Anette (2011): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2019): migrationundintegration. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkung auf die Praxis. In: Grimm, Marc/Schlupp, Sandra (Hrsg.): Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 16–26.

Oelkers, Nina (2012): Erschöpfte Eltern? Familie als Leistungsträger personenbezogener Wohlfahrtsproduktion. In: Lutz, Roland (Hrsg.): Erschöpfte Familien. Wiesbaden: Springer VS, 155–172.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, 35–57.

Richter, Martina (2014): Orte „guter“ Kindheit – Neujustierung von Verantwortung im Kontext von Familie und Ganztagschule. In: Büto, Birgit/Pomey, Marion/Rutschmann, Myriam/Schär, Clarissa/Studer, Tobias (Hrsg.): Sozialpädagogik

zwischen Staat und Familie. Alte und neue Praktiken des Eingreifens. Wiesbaden: Springer VS, 205–220.

Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2012): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2015): Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule. Generalsekretariat. Bern: EDK. Online verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/117986?ln=de> (23.10.2023).

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Wannack, Evelyn/Sörensen Criblez, Barbara/Giroud Gilliéron, Patricia (2006): Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen. Bern: EDK.

Wirz, Beat (2006): Blockzeiten und Tagesstrukturen am Kindergarten und an der Primarschule. Überlegungen aus der Sicht der Bildungsverwaltung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 24 (2), 202–213.

Witzel, Andreas/Reiter, Herwig (2012): The Problem-Centred Interview. Principles and Practice. Los Angeles: Sage.

Von Werthern, Katjuscha (2017): Eltern, Schule, Aushandlung: Chancen und Grenzen demokratischer Schulentwicklung im Kontext von Vielfalt. International Dialogues on Education Volume 4, Number 1, 165–174.

Zur Autorin

Iris Glaser ist als Dozentin im Studienbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern tätig. Sie forscht zu Anerkennungsbeziehungen von Schule und Familie im Kontext sozialer Ungleichheit. Weitere Forschungsschwerpunkte der Autorin liegen in den Bereichen institutionelle Diskriminierung und Mehrsprachigkeit.

Kontakt

Iris Glaser
Pädagogische Hochschule Bern
Fabrikstrasse 8
3012 Bern
E-Mail: iris.glaser@phbern.ch
URL: <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/personen/iris-glaser>