

Im Beziehungsgefüge von Familie und Schule: Positionen von Kindern und Lehrkräften zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern

Nicoletta Eunicke 

Eingegangen: 1. November 2022 / Angenommen: 27. März 2023
© Der/die Autor(en) 2023

Zusammenfassung Die Art und Weise, wie das Verhältnis zwischen Familie und Schule gestaltet wird, ist zentral für das Aufwachsen von Kindern und für die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind. Wenn mit Eltern keine Zusammenarbeit zustande kommt, wird dies in aktuellen fach- und bildungspolitischen Forderungen nach einer Intensivierung der Beziehung im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Familie und Schule problematisiert. Während in der Forschung schulpädagogische Perspektiven und elterliche Erfahrungen zu ausbleibender Zusammenarbeit Thema sind, gibt es eine Leerstelle: Bisher wurde nicht untersucht, wie Kinder über sogenannte ‚schwer erreichbare‘ Eltern sprechen. In diesem Beitrag wird daher den Fragen nachgegangen, welche Positionen Kinder und Lehrkräfte zu für die Schule ‚schwer erreichbaren‘ Eltern (nicht) einnehmen und inwiefern der elterlichen ‚Schwererreichbarkeit‘ entlang dieser Positionen eine Bedeutung für die Lehrkraft-Kind-Beziehung zugesprochen wird. Anhand von leitfadengestützten Interviews mit Kindern ($n=42$) im Grundschulalter und mit Grundschullehrkräften ($n=7$), die situationsanalytisch ausgewertet wurden, werden zehn heterogene Positionen zu vermeintlich ‚schwer erreichbaren‘ Eltern dargestellt. In der Relationierung der Positionen von Kindern und Lehrkräften werden geteilte, aber auch widersprüchliche Positionen von Kindern und Lehrkräften sichtbar. Prekär wird die Situierung von Kindern, wenn ihnen die ‚schwere Erreichbarkeit‘ ihrer Eltern durch Lehrkräfte zugeschrieben wird und sie damit auf ihren familiären Hintergrund festgelegt werden. Es wird diskutiert, das Verhältnis von Familie und Schule nicht auf eine partnerschaftliche Beziehung zu reduzieren, sondern auch ‚Schwererreichbarkeit‘ als mögliche Form der Zusammenarbeit anzuerkennen.

✉ Nicoletta Eunicke, M.A.

Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Mainz, Deutschland
E-Mail: Eunicke@uni-mainz.de

Schlüsselwörter Schwer erreichbare Eltern · Lehrkraft-Kind-Beziehung · Verhältnis Familie/Schule · Kindheitsforschung · Situationsanalyse

Children's and teacher's positions on 'hard-to-reach parents' in home-school relations

Abstract How home-school relations are shaped is central to the way children grow up and to the teacher-child relationship. In current educational policy, it is considered problematic if no cooperation can be established between parents and teachers. While research has focused on the perspectives of parents and teachers, there is a gap: Until now, no examination has been made of how children talk about so-called 'hard-to-reach' parents. This paper, therefore, explores the questions of which positions children and teachers (do not) take regarding 'hard to reach' parents and how the figure of the 'hard-to-reach' parent becomes meaningful for the teacher-child relationship. Based on guided interviews with primary school-aged children ($n=42$) and primary school teachers ($n=7$), which were analyzed with a situational analysis, ten heterogeneous positions on 'hard-to-reach' parents are presented. When relating the positions of children and teachers, shared but also contradictory positions of children and teachers are revealed. The situation of children becomes precarious when they are determined to their family background by their teachers. It is argued that home-school relations should not be reduced to a 'partnership,' but that being 'hard to reach' should also be recognized as a possible form of cooperation.

Keywords Hard-to-reach parents · Teacher-child relationship · Home-school relations · Childhood studies · Situational analysis

1 Problemaufriss

Bildungspolitisch wird aktuell gefordert, die Beziehungen zwischen Familie und Schule im Sinne einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu intensivieren. So sollen verstärkte Einblicke in familiäres Geschehen ermöglicht werden, damit Lehrkräfte „wissen, welche Schülerinnen und Schüler welche Herausforderungen durch das Elternhaus haben“ (BMFSFJ 2021, S. 347). Begründet wird dies damit, dass Kinder nur so gezielt unterstützt werden können (ebd.) und sich Eltern und Lehrkräfte dem Kind „gegenüber erzieherisch ähnlich verhalten“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium 2019, S. 108) können. Der engen Zusammenarbeit von Familie und Schule wird somit eine unmittelbare Bedeutung für das *gute* Aufwachsen von Kindern und auch für die pädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Kind zugesprochen.

Gleichzeitig scheint es Eltern zu geben, die diesen verstärkten und aktivierenden Aufforderungen nicht entsprechen. So steht etwa in Handbüchern zur Zusammenarbeit von Familie und Schule das Thema *sich der Schule entziehende Eltern* auch weiterhin hoch im Kurs: Ein eigenes Kapitel für sogenannte ‚schwer erreichbare‘ Eltern ist die Regel (exemplarisch: Morgan 2017; Sacher 2022). Als eine Ursache für ‚Schwererreichbarkeit‘ wird von Sacher (2022, S. 221) angeführt, dass Kinder

diese auch stützen können; Kinder also daran mitwirken können, dass zwischen Schule und Familie keine intensiviertere Beziehung besteht.

Macht- und Ungleichheitstheoretische Studien haben bereits aufgezeigt, wie und dass ‚Schwererreichbarkeit‘ im schulpädagogischen Wissen vielfach als *schlechte* Elternschaft verhandelt und so *verändert* (im Sinne von Othering) wird (Eiden 2018; Steinbach 2022). Die Perspektiven und Positionen von Kindern zu für die Schule ‚schwer erreichbaren‘ Eltern wurden bislang jedoch nur wenig beachtet. In diesem Beitrag werden Positionen von Kindern daher mit denen von Lehrkräften verbunden: Wie thematisieren Kinder und Lehrkräfte selbst ihre Beziehung zueinander angesichts einer vermeintlich *schlechten* Zusammenarbeit mit Eltern? Welche Möglichkeiten, Arten und Weisen zeigen sich also im Sprechen *über* sogenannte ‚schwer erreichbare‘ Eltern?

Diesem Erkenntnisinteresse folgend werden zunächst einschlägige Studien zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern vor dem Hintergrund zunehmender bildungspolitischer Verantwortungszuschreibungen an Eltern verortet und die Forschungsfragen präzisiert (Kap. 2), bevor die theoretisch-methodologischen Perspektiven des Beitrags ausgeführt werden (Kap. 3). Im Ergebnisteil (Kap. 4) werden die Positionen von Kindern und Lehrkräften zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern dargestellt und abschließend diskutiert (Kap. 5).

2 Elternschaft zwischen Familie und (Grund-)Schule

Ausgehend von Beobachtungen der Soziologin Vincent (2017) wird im Folgenden erörtert, wieso ‚Schwererreichbarkeit‘ gegenwärtig überhaupt als *schlechte* Elternschaft im Verhältnis zur Schule verstanden werden kann und wie diese Zuschreibung machtvoll im Verhältnis von Familie und Schule wird. Aus dem Blick gerät mit dieser Fokussierung, welche unterschiedlichen Erwartungshorizonte Eltern in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule haben (hierzu: Eiden 2018; Killus und Paseka 2021) und welche Erfahrungen Eltern selbst mit unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit machen (zu *school-based* und *home-based involvement*: Wild 2021).

2.1 Bildungspolitische Responsibilisierung von Eltern

Seit den 1980er-Jahren werden in (bildungs-)politischen Debatten verstärkt Eltern fokussiert: Kurse für Eltern, elterliche Erziehungsaufträge und auch elterliche Zuneigung stehen auf der politischen Agenda (Vincent 2017). Elternschaft ist so die zentrale Antwort auf die Frage geworden, wie das *gute* Aufwachsen von Kindern sichergestellt werden kann (Betz et al. 2019). Gleichzeitig sind die Ansprüche an Eltern gestiegen (Wild 2021) und Elternschaft meint heute mehr als *nur* die Versorgung mit „food, shelter and love“ (Vincent 2017, S. 3). Diese zunehmenden und aktivierenden Verantwortungszuweisungen, also Responsibilisierungen, werden auch von Eltern gestützt und hervorgebracht. Unter dem Schlagwort *intensive mothering/parenting* wird das Kind selbst zum zentralen Projekt von Eltern. Lareau (2003) hat diese elterliche Praktik in ihrer ethnographischen Studie als *concer-*

ted cultivation beschrieben und der Mittelklasse zugerechnet. *Intensive parenting* und *concerted cultivation* sind längst auch zu erstrebenswerten Zielen der Arbeiterklasse geworden: „we are moving towards the normalisation of this approach as a parenting strategy for all“ (Vincent 2017, S. 4). Die hohen Investitionen können jedoch von deprivilegierten Familien nicht getragen werden, die so von (Selbst- und Fremd-)Missbilligung bedroht sind. Bei dieser Vorstellung von Elternschaft geht es demnach weniger um eine klassenspezifische Einstellungsfrage als vielmehr darum, *wer* sich diese eigentlich leisten kann.

Dabei zeigt Vincent (ebd., S. 6), dass die zunehmenden Verantwortungszuschreibungen besonders an Frauen als Mütter und speziell an Frauen der Arbeiterklasse gerichtet werden, die (schon immer) im Fokus bildungspolitischer Entscheidungen stehen. Die gleichzeitige Aufforderung, eine *gute* Bürgerin und *gute* Mutter zu sein, konnte von vielen Frauen in den Studien von Vincent nicht erfüllt werden. Die Befragten formulierten ein großes Schuldgefühl, diesen Ansprüchen nicht nachkommen zu können (ebd.). Dies führt Kollender (2022) in ähnlicher Art und Weise für das Verhältnis von Familie und Schule aus: Anhand von Interviews mit Eltern zeigt sie, wie Eltern den aufgerufenen Verantwortungszuschreibungen unhinterfragt Folge leisten und diese als *gute* Elternschaft anerkennen. Die Interviewten bemühen sich, in der Schule als „sich-kümmernde“ Eltern“ (ebd., S. 83) wahrgenommen zu werden. In diesem Begehren, die Ansprüche an *gute* Mutterschaft/Elternschaft zu erfüllen, sieht Vincent einen Grund dafür, dass der Diskurs (s. Kap. 3) machtvoll ist und *wuchert* (Foucault 1991 [1972]).

Elternschaft wird demnach als ‚öffentliche‘ Angelegenheit verhandelt und u. a. bildungspolitisch mit aktivierenden und responsabilisierenden Ansprüchen belegt, die nicht von allen Eltern gleich getragen werden können. *Wahr* werden diese Ansprüche durch ein „Geflecht von Praktiken“ (ebd., S. 15). Zu diesen kann der Wunsch gehören, als *gute* Eltern im Verhältnis zur Schule zu gelten, aber auch die Art und Weise, wie Kinder und weitere erwachsene schulische Akteure über Eltern im Verhältnis zur Schule *sprechen*.

2.2 Forschungsbefunde zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern

Die aufgezeigten Verantwortungszuschreibungen an Eltern können auch von Lehrkräften gestützt werden: Ausschließlich Eltern werden in der Studie von Eiden (2018) von den von ihr interviewten Lehrkräften für ‚Schwererreichbarkeit‘ als Verantwortliche positioniert. Eiden führt aus, dass auch die aktuelle Fachdiskussion davon ausgeht, dass von Seiten der Lehrkräfte „am dringendsten und mit großer Anstrengung versucht wird, diese Eltern zu erreichen“ (ebd., S. 328). Lehrkräfte sind Eltern gegenüber strukturell ungleich situiert: Gestützt durch schulische Deutungshoheiten können Zurück- und Schuldzuweisungen besonders machtvoll werden und z. B. zu stillem oder demütigem Rückzug von Eltern führen, wie Künzle (2022) aufzeigt. Gleichzeitig können auch Eltern systematisch unterschiedliche Strategien anwenden, um ihre Interessen in der Schule durchzusetzen, „Elternmacht“ (Gomolla 2009, S. 31) gegenüber Lehrkräften auszuüben, sichtbar zu sein und als *engagierte* Eltern zu gelten (für Kindertageseinrichtungen: Eunicke 2020). Dies wird in migrations- und rassismuskritischen Studien problematisiert (Steinbach 2022),

denn Lehrkräfte assoziieren ‚Schwererreichbarkeit‘ häufig herkunftsspezifisch (Eiden 2018; Wild 2021): Die Beschwerde „über zu wenig Beteiligung ist i. d. R. an einkommensschwache Eltern adressiert“ (Gomolla 2009, S. 31).

Die *feinen Nuancen* zwischen Eltern geraten laut Vincent (2017) jedoch aus dem Fokus der Forschung zum Verhältnis von Familie und Schule, da häufig von binären Unterscheidungen ausgegangen wird. Während Vincent auf die Unterschiede zwischen und innerhalb von sozialen Klassen abzielt, werden auch von ihr generationale Ungleichheiten übergangen: Perspektiven von Kindern zum Verhältnis von Familie und Schule werden kaum untersucht (Betz et al. 2019). Es findet sich bislang auch keine Forschung dazu, was Kinder unter *schlechter* Elternschaft im Verhältnis zur Schule verstehen und inwiefern eine solche ‚Schwererreichbarkeit‘ von Eltern für Schule aus ihrer Perspektive defizitär gerahmt wird.

Vorliegende kindheitstheoretische Studien lassen – auch – Gegenteiliges vermuten: In einer schwedischen Studie zeigt Markström (2015), wie Kinder daran mitwirken, dass ihre Eltern nicht hinreichend von Seiten der Schule informiert werden, indem sie z. B. Elternbriefe oder Einladungen zu Schulfesten nicht zustellen (für Deutschland: Betz et al. 2019; Eunicke [im Druck](#)). Demnach haben Kinder auch einen Anteil daran, dass Eltern überhaupt als ‚gut erreichbar‘ gelten können.

2.3 Zwischenfazit und Forschungsfragen

Gute Elternschaft im Verhältnis zur (Grund-)Schule ist mit hohen Investitionen verbunden: Diese können nicht von allen Müttern/Eltern getragen werden. Gleichzeitig geraten besonders Frauen sowie arme und migrantisierte Eltern in den Blick, deren Engagement und Rückzug (un-)sichtbar (gemacht) werden. Im Begehren, der Intensivierung von Elternschaft zu entsprechen, *wuchert* der Diskurs, denn ‚Schwererreichbarkeit‘ steht den zunehmenden Responsibilisierungen entgegen: In dieser Gegenüberstellung und in den umgreifenden Anforderungen an Mütter/Eltern wird sie sagbar, machtvoll und alltäglich hervorgebracht.

Daher werden im Folgenden diese Forschungsfragen bearbeitet und ein Fokus auf das Sprechen *über* sogenannte ‚schwer erreichbare‘ Eltern gelegt: Welche Positionen zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern werden von Kindern und Lehrkräften eingenommen, verworfen und re-produziert? Wie wird die Lehrkraft-Kind-Beziehung entlang dieser Positionen perspektiviert? Diese Fragen werden im nächsten Kapitel theoretisch-methodologisch verortet.

3 Theoretisch-methodologische Situierung und methodisches Vorgehen

„Method is not the servant of theory: method actually grounds theory“ (Jenks 1995, S. 12).

Das theoretische und das methodische Vorgehen der Situationsanalyse (SitA) (Clarke et al. 2018) – einer Erweiterung und „regrounding of grounded theory“ (Clarke 2021, S. 233) – bedingen sich gegenseitig. Daher werden in diesem Kapitel

foucaultsche Perspektiven entlang methodologischer und methodischer Grundannahmen der SitA vorgestellt.

In der SitA ist die Situation der zentrale Forschungsgegenstand: So etwas wie Kontext (im Sinne der *Conditional Matrix*) gibt es nicht (ebd., S. 231). Grundlegend für diese Idee sind (u. a.) foucaultsche (1991 [1972], 1981 [1969]) Überlegungen zum Diskurs. Diskurse stellen machtvolle Wahrheiten im Sinne geltenden Wissens dar und konstituieren die Möglichkeiten, Arten und Weisen, was über einen bestimmten Gegenstand – z. B. über *schlechte* Eltern – zu einem gegebenen Zeitpunkt sagbar ist. Für Clarke et al. (2018, S. 77 ff.) sind sowohl die diskursiven Formationen (im Sinne gesellschaftlicher Wissensfelder und -ordnungen) als auch die diskursiven Praktiken, also die Handlungsweisen des Sich-Positionierens, in denen „gleichzeitig die Gegenstände, von denen die Rede ist und die Subjektpositionen, in denen gesprochen wird, produziert [werden]“ (Wrana 2015, S. 128), in der jeweiligen (spezifischen) Situation aufzufinden und zu analysieren. Sie gehen von einem fragmentierten Selbst aus: Subjekte können konfligierende, widersprüchliche und vielfältige Positionen re-produzieren, die in Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebunden sind (z. B. entlang generationaler Ungleichheiten (Eunicke und Mikats 2023)). Nicht etwa die Verantwortlichkeit einzelner Lehrkräfte, Eltern oder Kinder steht im Fokus, sondern die machtvollen Verstrickungen im diskursiven Positionierungsgeschehen zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern. Diese theoretischen Annahmen übersetzt Clarke in Memo- und vier Mappingstrategien (ausführlich: Clarke et al. 2018).

In diesem Beitrag stehen Analysen einer Positionsmap zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern im Verhältnis zur Schule im Mittelpunkt. Positionsmaps werden in der SitA explizit als Integration diskursanalytischer Perspektiven verstanden (ebd., S. 226). Die Analysen beziehen sich auf sieben Leitfadeninterviews mit Grundschullehrkräften (hiervon eine Schulleiterin) sowie auf 42 narrative Leitfadeninterviews mit Kindern aus dritten und vierten Klassen. Die Erhebungen fanden in den Jahren 2016 bis 2017 an fünf Grundschulen im Kontext der Studie „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (Goethe-Universität Frankfurt/Main/Bertelsmann Stiftung, Leitung: Prof.in Dr. Tanja Betz, Laufzeit: 2015–2018) statt. Das forschungsethische Vorgehen der Studie wurde von der Ethikkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft geprüft.¹ Die Interviews wurden situationsanalytisch in ihrem Zusammenspiel mit politisch-behördlichen Dokumenten ($n=64$) und weiteren Materialien ausgewertet.

Positionsmaps sind ein Analyseschritt, um die (nicht) eingenommenen Positionen im Diskurs zu einer wichtigen und/oder strittigen Thematik zu rekonstruieren (Clarke 2021, S. 224 f.). Die (nicht) eingenommenen Positionen zu ‚schwer erreichbaren‘ Eltern wurden auf der Map (s. Abb. 1) entlang von zwei Achsen verortet. Diese Achsenbenennungen sind Rekonstruktionen zentraler Themen aus den Positionen: Zum einen die Frage, *wieso* Eltern keinen Kontakt zu Schule haben. Diese *Begründungen für ‚Schwererreichbarkeit‘* reichen auf der horizontalen Achse von *nicht-können* (links) bis zu *nicht-wollen* (rechts auf der Achse). Die vertikale Achse

¹ Ausführlich zur Erhebung, Anonymisierung und forschungsethischen Fragen: Betz et al. 2019, S. 23 ff..

zeigt die angenommene *Intensität der Lehrkraft-Kind-Beziehung*² an, auf die in den Positionen verwiesen wurde (von *nicht-intensiv* (unten) zu *intensiv* (oben)). Dieses Vorgehen verdeutlicht die Heterogenität der (nicht) eingenommenen Positionen im Diskurs. Gleichzeitig bleibt es nicht bei einer deskriptiven Darstellung der Positionen zu ‚Schwererreichbarkeit‘. Die Map zeigt auch auf, was in der Situation nicht gesagt wird, da freie Stellen erkennbar werden (die *missing positions*). So kann auch verdeutlicht werden, wer welche Positionen (nicht) einnimmt und die Frage gestellt werden „[W]ie kommt es dazu, daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“ (Foucault 1981 [1969], S. 42). In dieser Hinwendung zu heterogenen statt binären Positionen und der Suche nach fehlenden, schweigenden oder zum Schweigen gebrachten Positionen, kann mit der Map vermeintlich selbstverständliches Wissen potenziell verunsichert und es können Positionen von Kindern und Erwachsenen in einen Dialog gebracht werden.

Positionen stehen jedoch nicht in einem Zusammenhang mit einzelnen Personen. Stattdessen wird – wie beschrieben – davon ausgegangen, dass Subjekte und Gruppen sich widersprüchlich und vielfältig positionieren können. Dennoch wird in der Map dargestellt, welche Positionen *nur* von Kindern eingenommen werden und so der Blick auf die generational ungleiche Situierung von Kindern gelenkt (ausführlich: Eunicke und Mikats 2023). Die Map beinhaltet vier Kürzel: P (Positionen, die von den erwachsenen Interviewten und Kindern eingenommen wurden), K-P und E-P (nur von Erwachsenen oder Kindern eingenommen) und MP (*missing positions*). Nah beieinanderliegende Positionen wurden in vier Clustern zusammengefügt.

4 Ergebnisse

Dass Eltern für Schulen als ‚schwer erreichbar‘ erscheinen, steht im Widerspruch zu dem aktuellen bildungspolitischen Anspruch, dass Eltern sich für die Schule ihrer Kinder engagieren und einen intensiven Kontakt zu Lehrkräften pflegen sollen (Kap. 2). Auf eine nicht ausreichende oder fehlende Kooperation mit Eltern wird in den Interviews mit Lehrkräften vielfach und durchgängig verwiesen und auch Kinder positionieren sich hierzu. Im Folgenden werden die Positionen jeweils mit Ankerbeispielen vorgestellt.

4.1 Cluster 1: ‚Schwer erreichbare‘ Eltern = ‚schwer erreichbare‘ Kinder?

Das erste Cluster befindet sich unten rechts auf der Map (s. Abb. 1). Die ‚Schwererreichbarkeit‘ von Eltern wird in den drei Positionen damit begründet, dass diese keinen Kontakt zur Schule *wollen*. Außerdem wird in den Positionen von *keiner intensiven Lehrkraft-Kind-Beziehung* ausgegangen. Die Positionen in diesem Cluster verbindet, dass die (ausbleibenden) Handlungen von Eltern in einen unmittelbaren Zusammenhang mit denen von Kindern gestellt werden.

² Die Lehrkraft-Kind-Beziehung bezieht sich auf ein professionelles Arbeitsbündnis im Sinne einer pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/-in (zu den einzelnen Begrifflichkeiten: Heinzl 2022), mit welcher jedoch auch nicht dezidiert schüler/-innenbezogene Themen erörtert werden.

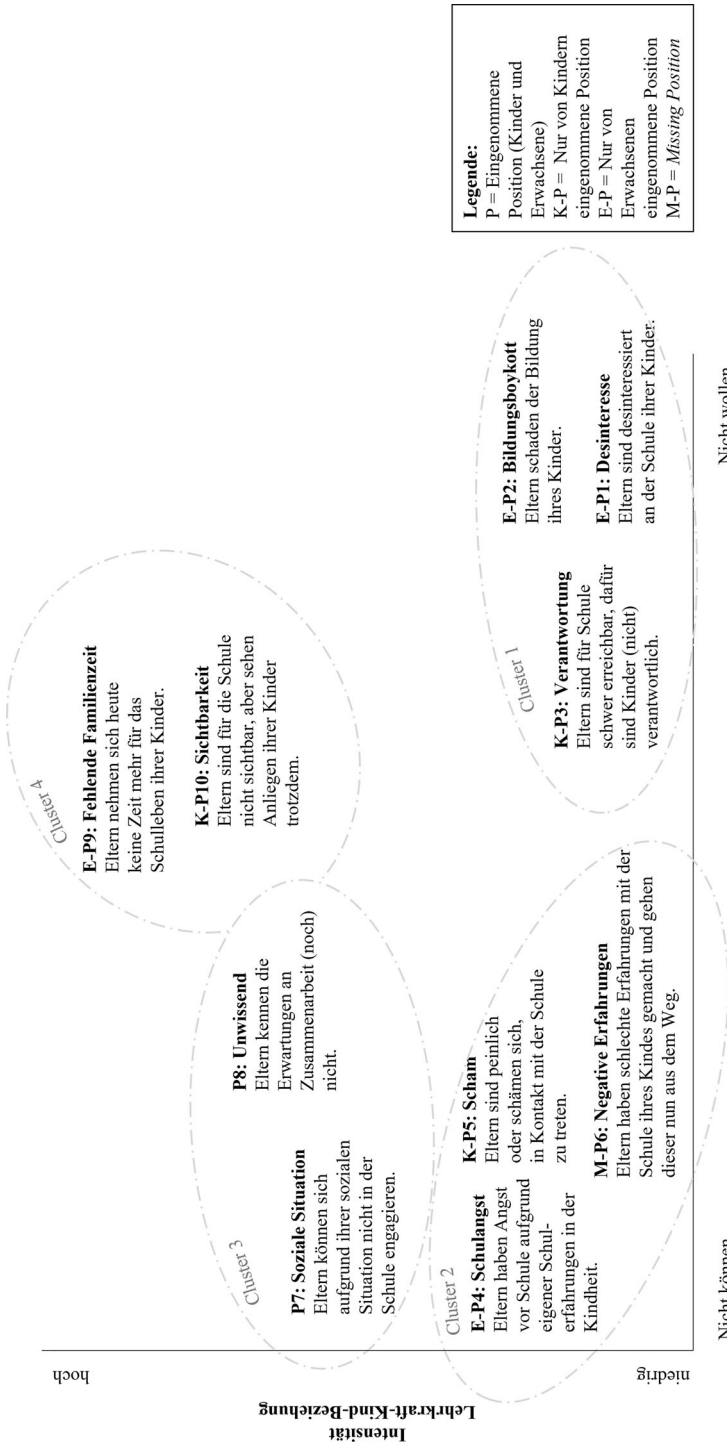


Abb. 1 Positionsmap: Konstruktionen ‚schwer erreichbarer‘ Eltern im Verhältnis zur Grundschule

Innerhalb der Position 1, Desinteresse, werden ‚schwer erreichbare‘ Eltern so beschrieben, dass sie sich nicht für die Schule ihrer Kinder interessieren. Lehrkraft Bube erklärt z. B., dass sie Schwierigkeiten damit hat, von Eltern Unterschriften oder Geld zu bekommen: „ich denk den Eltern ist das auch nicht so wichtig, was die Lehrerin den Kindern aufschreibt. für zu Hause.“³ Fehlende Rückmeldungen von Eltern (und Kindern) werden in der Position primär als elterliches Desinteresse gekennzeichnet und für Lehrkräfte wird es als herausfordernd dargestellt, dem zu begegnen. Die Lehrkraft-Kind-Beziehung wird als distanziert gekennzeichnet, da Kinder sich aufgrund des elterlichen Desinteresses ebenfalls nicht für Schule interessieren würden. So habe ein Vater Frau Bube gefragt, ob es jenseits von fehlenden Hausaufgaben des Kindes sonst nichts zu besprechen gäbe: „was muss das Kind für einen Eindruck haben, wie wichtig Schule ist [...], wenn der Vater diese Einstellung hat! ja?“.

Mit der Position 2, Bildungsboykott, wird in eine ähnliche Richtung argumentiert: ‚Schwer erreichbare Eltern‘ schaden der schulischen Bildung ihrer Kinder. Diese Position befindet sich auf der vertikalen Achse leicht über Position 1, da betont wird, dass mit Kindern ‚schwer erreichbarer‘ Eltern bis zu einem gewissen Grad noch gearbeitet werden kann („auch wenn Eltern sich querstellen, find ich, ises trotzdem wichtig dem Kind das Bestmögliche mitzugeben“ (Lehrkraft_Müller)). Der Begriff „querstellen“ zeigt, dass Eltern mit der Position ein absichtsvolles (Nicht-)Handeln zugesprochen wird, welchem sich aktiv entgegengestellt werden muss („trotzdem“). Herrn Müllers Erfahrung nach ist es schwierig, Kindern zu helfen, wenn Eltern schulische Unterstützungsempfehlungen nicht umsetzen und sie für ihn schwer zu erreichen sind: „man fordert nur Kleinigkeiten [...] und diese Kleinigkeiten passieren nicht“. Er sieht für sich nur noch geringe Handlungsspielräume: „ich mein ich hab ja auch Grenzen die **mir** gesetzt werden“. Die Verantwortung für das prognostizierte schulische Scheitern des Kindes wird so individuell ausgehandelt – als kleiner Handlungsspielraum innerhalb der eigenen „Grenzen“ als Lehrkraft und als intendierte (und nicht strukturelle) Blockade von „Kleinigkeiten“ durch bestimmte Eltern. Diese beiden Positionen wurden in den analysierten Interviews nicht von Kindern eingenommen. Gleichzeitig greifen sie (in prekärer und instabiler Weise (Wrana 2015)) auf etablierte Positionen zurück und schließen so an vorausgehende Vollzüge diskursiver Praktiken an (z. B. Menzel und Bischoff-Pabst 2020).

Zu diesem Cluster gehört die Position 3 (Verantwortung), die im Material nur von Kindern formuliert wurde: Kinder sind für die ‚Schwererreichbarkeit‘ ihrer Eltern (nicht) verantwortlich. So beschreibt sich Laila als „schon vergesslich“ und dass es ihr manchmal entfällt, ihren Eltern Briefe zu geben oder diese wieder abzugeben. Andererseits problematisiert sie, dass sie zu Unrecht für fehlende Unterschriften verantwortlich gemacht wurde:

Laila: „wir hatten einen Test geschrieben, den muss man zurückbringen [...] und dann hat er [Lehrkraft] uns angedroht, dass wir eine Stunde länger bleiben müssen und dableiben müssen [...] ist nicht meine Schuld, ich hab meinen Eltern auch gesagt, dass sie sollen’s unterschreiben meine Mutter, aber meine Mutter

³ Die Transkripte sind geglättet; Betonungen sind fett gedruckt.

hat's nicht unterschrieben **die** hat's vergessen, **nicht ich** und dann hab ich an dem Tag Ärger bekommen, aber meine Mutter war daran **schuld**, dass sie es vergessen hat. ich hab sie daran erinnert ...“

Laila beschreibt in dieser Sequenz, dass sie „Ärger“ bekommen hat, da sie einen zu unterschreibenden Test nicht abgeben konnte. Es zeigt sich, dass sie eine Verteidigungshaltung einnimmt, indem sie mehrfach und betont anspricht, dass sie ihre Eltern bzw. Mutter erinnert hat. Zentral verhandelt sie, dass ihre Mutter für die fehlende Zustellung verantwortlich ist und nicht sie selbst.

In diesem Cluster wird die Lehrkraft-Kind-Beziehung in Analogie zur (defizitär gerahmten) Lehrkraft-Eltern-Beziehung konzeptualisiert. Kinder werden so mit ‚schwer erreichbaren‘ Eltern gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung kann insofern problematisiert werden, als Kinder dieser Zu- und Festschreibung nur schwer entkommen können (Budde und Reißler 2017). Wie aufgezeigt wurde (Kap. 2; z. B. Wild 2021, S. 465), assoziieren Lehrkräfte ‚Schwererreichbarkeit‘ häufig mit deprivilegiert situierten Eltern: Die Verortung von Kindern über ihren familiären Hintergrund birgt somit auch die Gefahr, Bildungsungleichheiten zu verschärfen.

4.2 Cluster 2: ‚Schwererreichbarkeit‘ von Eltern als Scham und Schulangst – nur in der Retrospektive?

Dieses Cluster (s. Abb. 1) bringt Positionen zusammen, die nur von Lehrkräften oder nur von Kindern formuliert wurden, sowie eine *missing position*. Die ‚Schwererreichbarkeit‘ wird in diesen Positionen damit begründet, dass Eltern nicht anders *können*, als keinen Kontakt zur Schule zu haben. Auch in diesem Cluster wird von *keiner intensiven Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind* ausgegangen. Verbindend ist, dass es in den Positionen jeweils um negative Gefühle und Erfahrungen von Eltern mit Schule geht.

Die Position 4 (Schulangst) besagt, dass Eltern den Kontakt zur Schule meiden, da sie in ihrer Kindheit schlechte Erfahrungen mit Schule gemacht haben, die aktualisiert werden, „wenn Eltern [das] Schulgebäude betreten“ (Lehrkraft_Gabriel). Auch Herr Müller argumentiert, dass er „diese irren Dinge die entstehen? Dass auf eigene Schulzeit zurückgeschaut wird“ gerne beseitigen möchte, damit Eltern Gespräche mit ihm „als **Weg** [wahrnehmen], um das das eigene Kind so zu fördern, dass es wirklich in die Gesellschaft gut eingegliedert wird“. Diese Schulangst wirke sich auch auf die Arbeit mit seinen Schüler/-innen aus. Die Position wird von fast allen Lehrkräften als eine wichtige Erklärung für ‚Schwererreichbarkeit‘ angeführt.

Die interviewten Kinder sagen nicht, dass ihre Eltern aufgrund *eigener* Schulerfahrungen den Kontakt zur Schule meiden. Jedoch wird eine ähnliche Position formuliert und so negative Gefühle *in der Gegenwart* verortet: Eltern sind beschämend oder schämen sich, mit Schule in den Kontakt zu treten (Position 5). Dies beinhaltet also zwei Facetten: Erstens nehmen manche Kinder die Position ein, dass sie sich wünschen, ihre Eltern würden weniger Kontakt zur Schule haben. Benito erklärt, dass seine Mutter ihm Muffins in die Schule gebracht habe und das „peinlich“ war – es für Kinder also unangenehm sein kann, wenn Eltern in der Schule sind:

Benito: „Also, wenn alle [meine Freunde] es sehen, dann ist es ((schmunzelnd)) manchmal auch ein bisschen peinlich, wenn die mich dann halt auch so äh was sie halt zuhause zu mir sagen wie Schatzzeilein, oder du Würstchen ((lachend)) oder Freundchen oder so.“

Im lachenden Erzählen erklärt Benito, dass er nicht möchte, dass seine Freunde hören, wie seine Mutter ihn wie „Zuhause“ nennt. Er drückt so den Wunsch aus, vor den Peers nicht als *Familienkind* in Erscheinung zu treten. Ein anderes Beispiel ist, dass es beschämend sein könnte, wenn Eltern Kinder im Unterricht begleiten („und dann kenn ich fast gar keine Antwort weil ich dann nicht nachdenken kann und, ja das ist mir dann auch ein bisschen peinlich“ (Emely)). Für Kinder kann demnach die Anwesenheit von Eltern in der Schule unangenehm sein: Sie selbst können aktiv einfordern, dass ihre Eltern der Schule fernbleiben.

Zweitens erklären Kinder auch, dass ihre Eltern sich schämen, an Schulveranstaltungen teilzunehmen. Lina verteidigt die Abwesenheit ihrer Mutter beim Elternabend:

Lina: „ja gestern Abend war [Elternsprechtag], da ist meine Mutter aber leider **nicht** hingekommen, weil die *n* gebrochenen Zeh hat. und die wird jetzt auch erstmal nicht kommen [...] die darf nicht so jetzt so in feste Schuhe und dann muss, das wär etwas peinlich, wenn die dann in Latschen kommt. das ist etwas peinlich sonst.“

Die Interviewte nimmt die Position ein, dass es ihre Mutter in Verlegenheit bringen könnte, wenn sie nicht angemessen gekleidet (in „feste[n] Schuhe[n]“) zu einer offiziellen Veranstaltung der Schule geht. Lina tritt als Sekundantin ihrer Mutter auf, wenn sie deren Abwesenheit stützt und entschuldigt. Diese Position verweist darauf, dass Kontaktsituationen zwischen Familie und Schule verletzbare Momente sein können, in denen sensible Informationen aus dem Familienleben von Kindern („Latschen“ tragen, Spitznamen) sichtbar werden. Die Lehrkraft-Kind-Beziehung wird in der Position 5 somit weitestgehend *ohne* Eltern gedacht.

Aus der Gegenüberstellung der zwei Positionen Scham und Schulangst sowie in Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand (Kap. 2) wird deutlich, was in der untersuchten Situation nicht gesagt wird: Die *missing position* (M-P6) besagt, dass Eltern negative Erfahrungen mit der (aktuellen) Schule ihrer Kinder gemacht haben und dieser nun aus dem Weg gehen (vgl. Künzle 2022). Schule wird somit zwar als potenziell negativer Erfahrungsraum für Eltern gedacht, dieser wird jedoch (von Erwachsenen) in der Vergangenheit und nicht in der Gegenwart verortet.

4.3 Cluster 3: Soziale Ungleichheiten und ‚Schwererreichbarkeit‘ = Herausforderung institutioneller Logiken?

Im dritten Cluster (s. Abb. 1) wird von einer *eher intensiven Lehrkraft-Kind-Beziehung* ausgegangen. Ein bestimmendes Motiv der zwei zusammengeführten Positionen ist, dass Eltern nicht anders *können*, als ‚schwer erreichbar‘ zu sein. Dimensionen sozialer Ungleichheit werden in beiden Positionen offensiv verhandelt.

Position 7 (Soziale Situation) besagt, dass Eltern sich aufgrund ihrer sozialen Situation nicht in der Schule einbringen können. Diese ist ein regulärer, wiederkehrender Sprechakt: Sie wird von allen erwachsenen Interviewten angeführt und auch von Kindern. Kindern legitimieren so weshalb Eltern/ein Elternteil keinen Kontakt zur Schule haben/hat und verweisen zumeist auf Arbeitsverhältnisse („eigentlich ist immer nur die Mama da, wenn etwas ist, daaafür arbeitet der Papa mehr“ (Verena)).

Für Erwachsene zeigen sich in dieser Position zwei Facetten. Erstens wird die ungleiche soziale Situation der Eltern als pädagogischer Auftrag verstanden. Lehrkraft Gabriel erklärt z. B., dass sich in ihrer Klasse Eltern nicht so aktiv einbringen können, „wie das vielleicht in anderen Klassen so der Fall ist“, da diese „teils alleinerziehend sind, oder teils selbst die Sprache nicht sprechen, Englisch oder Arabisch oder Kurdisch sprechen“. Die Möglichkeiten, so engagiert wie „andere [...] Klassen“ zu sein, sieht sie bei Familien, die flexibel zu Hause sein können und nur wenige Kinder haben. Sie selbst muss „auch flexibel sein und auch mal ein Elterngespräch zu einer Zeit dann wiederholen“. Auch im Sprechen über die Lehrkraft-Kind-Beziehung wird in der Position deutlich, dass die ungleiche Situierung von Eltern als institutionenbezogen und als pädagogisch zu bearbeitender Auftrag verstanden wird. So versuche Frau Gabriel etwa eine intensivere Beziehung zu Kindern aufzubauen, deren Familien weniger Kontakt zu Schule haben können.

In der zweiten Facette der Position wird die Verantwortung für ‚Schwererreichbarkeit‘ bei sozial deprivilegierten Elterngruppen verortet. Lehrkraft Schröder z. B. erklärt die Nicht-Anwesenheit von Eltern ursächlich mit einer „Haltung der anderen Kulturen“:

Lehrkraft_Schröder: „Also das sind natürlich auch Barrieren, die wir mit allen ((seufzt)) zu uns, uns zur Verfügung stehenden Mitteln nicht überwinden können. also wenn die Eltern nicht vor die Tür gehen und nicht rauskommen und nicht sich dafür interessieren, die interessieren sich meistens erst **dann**, wenns darum geht, welche Schulempfehlung gegeben wird und dann solls dann halt möglichst auch **Gymnasium** sein.“

Frau Schröder verbindet die Begriffe „Barrieren“ und „natürlich“ mit der „Haltung der anderen Kulturen“ und zeichnet mit dieser Relationierung eine unüberwindbare Grenze, die nicht angezweifelt werden kann und als selbstverständliches und somit legitimes Wissen hervorgebracht wird. Dies verstärkt sich, indem sie anführt, dass diese Grenze nicht durch schulische Maßnahmen bearbeitet werden kann, da „alle [...]“ schulisch („uns“) verfügbaren „Mittel [...]“ ineffektiv sind. Indem sich diese Aussage nicht auf einen konkreten Einzelfall bezieht, wird ihre Aussage zu einer allgemeingültigen, generalisierenden Regel. Die Ursache für ‚Schwererreichbarkeit‘ wird nicht in der Institution Schule verortet, sondern in den zugeschriebenen Merkmalen der Eltern, die als Migrationsandere gekennzeichnet werden (Knappik und Mecheril 2018). Der Grund für ‚Schwererreichbarkeit‘ wird im nicht-vor-die-Tür-gehen *der Anderen* gesehen: Eltern wird zugeschrieben, grundsätzlich nicht am ‚öffentlichen‘ Leben teilzunehmen. Die „Haltung“ der Eltern wird als änderbar entworfen, indem betont wird, dass Eltern Interesse beim weiteren Verlauf der Schullaufbahn ihrer Kinder zeigen können und dann „rauskommen“. Damit wird die Position eingenommen, dass „Lernerfolge (im schulischen Kontext) eine Sache ‚des

Willens‘ (der Anderen)“ (ebd., S. 175) sind. Die Verantwortung für ‚Schwererreichbarkeit‘ wird so allein den Eltern zugerechnet und ‚Schwererreichbarkeit‘ ursächlich mit einer *anderen Kultur* erklärt.

Die Position 8 (Unwissend) wird ebenfalls von Erwachsenen und Kindern in der Situation eingenommen und besagt, dass Eltern die Erwartungen an Zusammenarbeit (noch) nicht kennen. Lehrkraft Bausch erklärt, dass bestimmte Eltern z. B. (noch) nicht wissen, dass Eltern *eigentlich* zu Elternabenden kommen müssten und ihre Kinder informieren *sollten*. Frau Bausch bringt dies, wie auch andere Lehrkräfte, in einen für sie eindeutigen Zusammenhang mit migrantisierten Eltern: „also Familien mit Migrationshintergrund machen das in der Regel nicht.“ Eltern in schulische Abläufe einzusozialisieren sieht sie als spezifischen Auftrag für die Grundschule an: „wir haben hier so in unserem Primarbereich noch ganz viel aufzuarbeiten“. Aus diesem geht für sie auch hervor, dass sie selbst anstatt der Eltern Kinder informieren muss, was auf Elternabenden besprochen wird, etwa indem diese Elternbriefe abschreiben.

Auch Kinder nehmen die Position 8 ein und begründen diese über die soziale Situierung der Eltern. Laila erklärt z. B., dass ihr Vater kein Deutsch spricht und ihr auch nicht davon erzählen kann, was auf Elternabenden besprochen wird. In der Wiedergabe ihrer Versuche, ihren Vater zu bewegen, ihr von den Inhalten des Elternabends zu erzählen, wird ihre generational ungleiche Situierung deutlich: „er sagt über nichts Spannendes. Papa, über was habt ihr geredet? über nichts Spannendes und dann hab ich aufgehört, also aufgegeben zu fragen.“ Sie stellt ihre Nachfragen schließlich ein. Dies unterstreicht, dass auch Kinder im Verhältnis von Familie und Schule mit Rückzug und Resignation antworten können, wie dies für Eltern nachgezeichnet wurde (Künzle 2022). Kinder brauchen innerhalb institutioneller Ordnungen der Schule Erwachsene, die ihnen z. B. von Elternabenden berichten (vgl. Betz et al. 2019).

In diesem Cluster zeigt sich, dass die soziale Situierung von Kindern und Eltern im Sprechen über ‚schwer erreichbare‘ Eltern bedeutsam gemacht wird. Es offenbart sich die generational ungleiche Situierung von Kindern, die im Verhältnis von Familie und Schule auf Erwachsene angewiesen sein können. Auch zeigt sich, dass eine Relation zwischen ‚Schwererreichbarkeit‘ und migrantisierten sowie deprivilegiert situierten Eltern hergestellt wird (Eiden 2018; Steinbach 2022; Wild 2021). Mit dieser werden einerseits institutionelle Logiken der Schule herausgefordert. Andererseits lässt sich aufzeigen, wie sich gesellschaftliches Wissen, das sich in Diskursen ausbildet, auch in Positionen von Lehrkräften ausdrückt und in diesen diskursiven Praktiken Eltern machtvoll als *Anderer* generalisierend produziert und problematisiert werden.

4.4 Cluster 4: Kompensation ‚fehlender‘ Eltern durch die Schule?

Das vierte Cluster mit den Positionen 9 (fehlende Familienzeit) und 10 (Sichtbarkeit) ist oben mittig auf der Map (s. Abb. 1) verortet. Die Positionen können als Gegenpositionen verstanden werden.

Die Position 9 (fehlende Familienzeit), wird von Kindern nicht eingenommen. Sie besagt, dass Familien heute keine (richtige) Zeit mehr miteinander verbringen

und Eltern auch keine Zeit mehr für die Schule ihrer Kinder haben. Schulleiterin Lange trifft die Zeitdiagnose „Familie findet heute ja heute nicht mehr statt“ und begründet hierüber, dass Eltern, insbesondere Mütter, im Schulleben ihrer Kinder kaum noch anwesend sind, da diese „unter Druck gesetzt selbst zur Arbeit“ müssen. Die fehlende Familienzeit müsse von der Schule kompensiert werden. Auch Lehrkraft Bausch führt an, dass Familien heute kaum noch Zeit miteinander verbringen und führt anschließend aus:

Lehrkraft_Bausch: „also ich erlebe das, und das nimmt auch zu, dass Kinder, wenn sie in die Schule kommen, körperlichen Kontakt suchen. was ja eine sehr zweischneidige Geschichte auch ist, ja. zu sagen, also es gibt viele Kinder, die, wenn ich es zulasse, sich auf den Schoß bei mir setzen. wenn ich das zulasse. machen nie alle. brauchen auch nicht alle. und das ist dann immer so eine Gratwanderung zu sagen, ja setz dich doch nicht auf meinen Schoß, aber. du darfst im Kreis neben mir sitzen und auch mal deinen Kopf an meinen Arm legen.“

Frau Bausch beschreibt, dass Kinder vermehrt Körperkontakt zu ihr suchen. Der abwesende Körper der Eltern muss von ihr ausgeglichen werden, indem die Lehrkraft eine Nähe zulässt, durch welche die pädagogische Ambivalenz zwischen Nähe und Distanz neu verhandelt werden muss. Im schulpädagogischen Wissen der Lehrerin und der Schulleiterin drückt sich aus, dass gestiegene (berufliche) Erwartungen an Eltern/Mütter (Kap. 2; Wild 2021) in die Schule ‚kommen‘ und dort bearbeitet werden müssen.

Die Position 10 (Sichtbarkeit) hingegen besagt, dass Eltern zwar nicht vor Ort – also z.B. für Lehrkräfte sichtbar – sein müssen, aber die Anliegen ihrer Kinder dennoch *sehen*. So erklärt Emely:

Emely: „[...] **und** was ich richtig gut finde von Papa und Mama sie **sehen**, wenn ich traurig bin, auch wenn es schon eine Stunde her ist. [zum Beispiel] hat mich ein Junge am Bein gezogen und dann **losgelassen**, weil ich ihn aus Versehen geschubst habe und dann halt ist mein Papa eine Stunde danach gekommen und hat dann gesehen, dass irgendwas nicht mit mir stimmt.“

Emely entwirft ihre Eltern in diesem Zitat als wissend darüber, wie ihre Gefühlswelt aussieht – selbst, wenn diese abwesend waren. Dass sie von ihren Eltern *gesehen* wird, beschreibt sie als besonders positiv („richtig gut“). Sie verallgemeinert diese Aussage und führt dies anschließend anhand eines Beispiels aus. Indem sie hervorhebt, dass ihr Vater/ihre Eltern ‚einfach‘ sieht/sehen, wie es ihr geht, drückt sich die den Eltern zugeschriebene gute Kenntnis ihrer Person aus, die der Forderung, dass Eltern für Schule greifbar, anwesend oder sichtbar sein sollten, entgegenstehen kann. Aus Sicht von Kindern kann es somit weitaus weniger zentral sein, ob Eltern für Lehrkräfte ‚gut erreichbar‘ sind. Inwiefern Eltern im Verhältnis zur Schule für Kinder ‚schwer/gut erreichbar‘ sind, kann sich zeitgleich auch dem Wissen schulischer Akteure entziehen.

5 Fazit

In diesem Beitrag wurden Positionen von Lehrkräften und die bislang nicht erforschten Positionen von Kindern zu sogenannten ‚schwer erreichbaren‘ Eltern im Verhältnis zur Schule aufgezeigt. Dargestellt wurde, inwiefern Kinder und Lehrkräfte die elterliche ‚Schwererreichbarkeit‘ als bedeutsam für die Lehrkraft-Kind-Beziehung erachten.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Ursachen für ‚Schwererreichbarkeit‘ in den Positionen von Lehrkräften (Eiden 2018; Menzel und Bischoff-Pabst 2020) und Kindern primär auf Seiten von Eltern verortet werden. Dies schließt an die diskutierten bildungspolitischen Responsibilisierungen von Eltern an (Vincent 2017). Anders als in einzelnen Positionen von Lehrkräften sagen Kinder nicht, dass Eltern ‚schwer erreichbar‘ *sein wollen*. Als Sekundant/-innen ihrer Eltern betonen sie deren fehlende Möglichkeiten und erklären routiniert ihre Abwesenheit, z. B. aufgrund von Arbeitsverpflichtungen oder weil der Kontakt zur Schule für Eltern schambesetzt sein kann (Künzle 2022).

In Übereinstimmung mit kindheitstheoretischen Studien zum Verhältnis von Familie und Schule (Betz et al. 2019, Markström 2015) wird aber auch in den vorgestellten Positionen deutlich, dass Kinder dazu beitragen können, dass Eltern als ‚schwer erreichbar‘ gelten. Kinder führen auch an, dass ihnen selbst die ‚Schwererreichbarkeit‘ ihrer Eltern zugeschrieben werden kann. Diesen Festschreibungen über den familiären Hintergrund zu entkommen, kann sich als problematisch herausstellen (Budde und Reißler 2017): Kinder (und ihre Eltern) können (legitimiert) aus dem Blickfeld pädagogischer Bemühungen geraten, wenn auf eine Ohnmacht angesichts ‚schwer erreichbarer‘ Eltern verwiesen wird (Eiden 2018) und Zusammenarbeit von Familie und Schule *ohne* Kinder gedacht wird.

Insgesamt hebt die relationale Perspektive der durchgeführten Situationsanalyse hervor, dass Positionen von Kindern wichtige Einsichten in das Verhältnis von Familie und Schule geben können, die in Aussagen von Erwachsenen nicht bedeutsam gemacht werden (müssen oder können). Diese Relationierung ist eine Stärke, aber auch eine Limitation des vorliegenden Beitrags: Lehrkräfte erscheinen in der Gegenüberstellung mit generational-institutionell ungleich situierten Kindern besonders machtvoll. So kann aus dem Blick geraten, dass nicht individuelle Verantwortlichkeiten im Fokus der Untersuchung stehen, sondern es darum geht, die machtvollen Verstrickungen im diskursiven Positionierungsgeschehen um ‚schwer erreichbare‘ Eltern zu rekonstruieren. Ohne den Einbezug der Positionen von Eltern wurde die Frage nach ‚Elternmacht‘ (Gomolla 2009, S. 31) nicht fokussiert, z. B. bleiben Ausgrenzungen zwischen ungleich situierten Elterngruppen und Deutungshoheiten, die insbesondere sozial privilegierte Elterngruppen gegenüber Lehrkräften einnehmen können, an dieser Stelle unbeantwortet.

Ausgehend von diesem Fokus auf das Sprechen *über* Eltern muss weiter diskutiert werden, dass ‚Schwererreichbarkeit‘ ‚nicht in erster Linie eine Eigenschaft von Eltern, sondern von Schule ist‘ (Killus und Paseka 2021, S. 260; hierzu: Eunicke [im Druck](#)). Zusammengenommen verdeutlichen die vorliegenden Ergebnisse für die fach- und bildungspolitische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Familie und Schule jedoch bereits, dass Zusammenarbeit sich nicht auf eine partnerschaft-

liche Beziehung reduzieren lässt. Besonders die eingenommenen Positionen von Kindern zeigen auf, dass ‚Schwererreichbarkeit‘ von Eltern für Schule auch eine legitime oder sogar in Teilen erwünschte Form der Beziehungsgestaltung sein kann.

Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

Literatur

- Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N., & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen*. Forschungsbericht 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2019063>.
- Budde, J., & Rißler, G. (2017). Die Exklusion aus dem schulischen Anspruch. (Re-)Produktionsprozesse sozialer Ungleichheit im Unterricht in der Sekundarstufe I. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 179–198). Wiesbaden: VS.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2021). *Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Clarke, A. E., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: grounded theory after the interpretive turn*. Thousand Oaks: SAGE.
- Clarke, A. E. (2021). From grounded theory to situational analysis what’s new? Why? How? In J. M. Morse, et al. (Hrsg.), *Developing grounded theory. The second generation revisited* (2. Aufl. S. 223–266). New York: Routledge.
- Eiden, S. (2018). Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit „Schwererreichbarkeit“ von Eltern. *Die deutsche Schule*, 110, 326–340.
- Eunicke, N. (im Druck). „Liebe Eltern, ab hier schaffen wir das alleine!“ Wie Eltern durch Kinder und Kindheitskonstruktionen aus der Grundschule ausgeschlossen werden. In B. Holler-Nowitzki, K.-T. Stiller & C. Thomas (Hrsg.), *Elternarbeit und Schüler:innen-Partizipation. Zwischen Digitalisierung und Corona-Schooling*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eunicke, N. (2020). „Wir hören gerne die Meinung von der Erzieherin, aber im Endeffekt ist es ja nicht ihre Entscheidung.“ Elterliche Habitustypen und ihr Verhältnis zu den Kindertageseinrichtungen ihrer Kinder. In T. Betz, S. Bischoff-Pabst & F. de Moll (Hrsg.), *Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 135–152). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Eunicke, N., & Mikats, J. (2023). Zum Verhältnis von implicated actors und Positions-Maps: Kindheitstheoretische Inspirationen für die Situationsanalyse. In L. Gauditz, et al. (Hrsg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm* (S. 205–219). Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Orig. 1969
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt/M.: Fischer. Orig. 1972
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel* (S. 21–49). Wiesbaden: VS.
- Heinzel, F. (2022). Interaktion und Beziehungen von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 110–119). Münster/New York: Waxmann.

- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (2019). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen* (9. Aufl.). Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium.
- Jenks, C. (1995). *Visual culture: an introduction*. London: Routledge.
- Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *Die deutsche Schule*, 113, 253–266.
- Knappik, M., & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 159–177). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Kollender, E. (2022). „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In L. Chamakalayil, et al. (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen* (S. 72–90). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Künzle, S. (2022). „Demonstrative Verweigerung“ – die Rekonstruktion der Elternsicht auf konfliktreiche Interaktionsgeschichten in der Schule. In L. Chamakalayil, et al. (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen* (S. 129–145). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods*. Berkely: University of California Press.
- Markström, A.-M. (2015). Children’s views of documentation in the relations between home and school. *Children & Society*, 29, 231–241.
- Menzel, B., & Bischoff-Pabst, S. (2020). „Da steht man ja vor Windmühlen, ne?“ Perspektiven von Grundschullehrkräften auf Bildungsungleichheit. In T. Betz, S. Bischoff-Pabst & F. de Moll (Hrsg.), *Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben* (S. 273–290). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Morgan, N. S. (2017). *Engaging Families in Schools. Practical strategies to improve parental involvement*. London/New York: Routledge.
- Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich! Grundlagen, Forschungsstand und praktische Gestaltung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinbach, A. (2022). „Da muss von den Eltern auch wesentlich mehr Initiative kommen.“ Diskursive Wissensordnungen zu ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In L. Chamakalayil, et al. (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen* (S. 91–108). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Vincent, C. (2017). ‘The children have only one education and you have to make sure it’s a good one’: parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29, 541–557.
- Wild, E. (2021). *Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten*. München: DJI.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, et al. (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung, Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–141). Wiesbaden: VS.