

- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Waxmann.
- Scharathow, W. (2018). Rassismus. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer & B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 267-278). Springer VS.
- Seshadri-Crooks, K. (2000). *Desiring Whiteness: A Lacanian Analysis of Race*. Routledge.
- Supik, L. (2017). Statistik und Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 191-207). Springer VS.

Bourdiesche Perspektiven auf das Verhältnis Eltern/Schule

Pananaki, Maria Mersini. The Parent-Teacher Encounter: A (Mis)Match between Habitus and Doxa. Stockholm University: 2021, 180 S., online verfügbar unter: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1544222/FULLTEXT01.pdf> (abgerufen am 29.08.2022).

Maria Mersini Pananaki (Universität Stockholm) wendet sich mit ihrer Promotionschrift gegen die Vorstellung, dass der Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften immer „smooth and linear“ (2) ist: Sie hat mit ihrer Arbeit in Anschluss an Bourdieu Reproduktionen sozialer Ungleichheiten in der „sozialen Praxis“ (7) der Eltern-Lehrkraft-Begegnung rekonstruiert und so einen Beitrag zur Erforschung ungleicher Machtverhältnisse in diesem Verhältnis geleistet.

Mit dem Titel ihrer Studie „The Parent-Teacher Encounter: A (Mis)match between Habitus and Doxa“ markiert die Autorin bereits, dass sie sich von prominenten Forschungstraditionen (z. B. Joyce L. Epsteins Modell der *Overlapping Spheres of Influence* (1987)) und Begriffen zu ihrem Thema abgrenzt. Zu letzterem gehören etwa Kooperation, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft oder der Begriff *fö-räldrarinflytande* (elterlicher Einfluss), der in schwedischen Studien häufig verwendet

und für englische Publikationen zumeist mit *parental involvement* übersetzt wird (6). Sie hingegen wählt den *encounter*, die Begegnung, was im Deutschen aber auch Konfrontation oder im militärischen Sinne sogar Gefecht bedeuten kann. Pananaki verortet sich so im Forschungsfeld zum Verhältnis von Familie und Schule innerhalb kritischer Perspektiven. Für diese betont sie die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive, da schwedische Forschung – wenn sie Ungleichheiten im Verhältnis von Familie und Schule in den Blick nimmt – laut Pananaki zumeist auf „ethnicity“ (3) fokussiert ist. Die hieraus entstandene detaillierte Promotionschrift ist in fünf Kapitel gegliedert.

Pananaki positioniert sich in der Einleitung (Kap. 1) bereits sehr offensiv als Anhängerin Bourdieus, indem sie zwar nicht einzelne Theorien einführt (das passiert in Kapitel 2), sondern erklärt, was es heißt, mit Bourdieu zu denken und zu schreiben. Sie stellt das Feld der Schule entlang sozialpolitischer Entwicklungen in Schweden und deren Implikationen für das Verhältnis von Eltern und Schule vor. Die herausgearbeiteten Positionen von Eltern im neoliberalen Wohlfahrtsstaat weisen deutliche Parallelen zu Befunden deutschsprachiger Studien auf (z. B., Eltern in der Position der Kund/-innen von Schule (Dean, 2022)). Die Autorin diskutiert in diesem ersten Kapitel auch den für ihre Studie relevanten (bourdieuschen und in Teilen nur schwedischen (z. B. 26ff.)) Forschungsstand. In einem kurzen Absatz weist sie auf eine wichtige Forschungslücke hin: „where is the child positioned in the discourse?“ (16). Leider bleibt es bei diesem Vermerk und die (schwedische) Forschung zu Positionen und Perspektiven von Kindern im Verhältnis von Familie und Schule wird von ihr nicht weiter aufbereitet (z. B. Markström, 2015).

Das theoretische Kapitel (Kap. 2) hat die Autorin sehr kurzgehalten und es ähnelt einer Aneinanderreihung verschiedener Begriffsdefinitionen zu Feld, Habitus, Kapital und der Doxa des Feldes. Doxa verwendet Pananaki prominent (im Titel und der Empirie) und kann so auch auf theoretisch-empirischer Ebene eine weiterführende Auseinandersetzung mit Bourdieu eröffnen. Das Konzept der symbolischen

Gewalt, das in deutschsprachigen Studien zum Verhältnis von Familie und Bildungsinstitution bedeutsam gemacht wird (Betz & Bischoff-Pabst, 2020) und welches Pananaki später auch aufgreift (z. B. 112, 131), wird jedoch von ihr nicht erklärt.

Im methodischen Kapitel (Kap. 3) liegt ihr Hauptaugenmerk auf der Beschreibung des Samples, während die Erhebungs- und Auswertungsmethoden von der Autorin nur oberflächlich benannt werden. Pananaki hat qualitative Leitfadenterviews mit Eltern (sieben Mütter, vier Väter) und sieben Lehrkräften geführt. Ergänzend beobachtete die Autorin vier Entwicklungsgespräche.

Die folgenden zwei Kapitel haben einen empirischen Fokus, wobei Kapitel 4 eher deskriptiv ist und Kapitel 5 (u. a.) von ihr erarbeitete analytische Konzepte beinhaltet. Letztere sind in ihrer Genese nicht ohne die Lektüre des vierten Kapitels nachvollzieh- und hinterfragbar. Dies ist jedoch nicht der einzige Grund wieso eine aufmerksame Lektüre des vierten Kapitels empfohlen werden kann (s. u.). In Kapitel 4 stellt Pananaki zuerst eine kollektive Sicht der interviewten Lehrkräfte auf Eltern und Zusammenarbeit vor (Kap. 4.1) und anschließend die einzelnen Perspektiven von Eltern als „personal views“ (Kap. 4.2). Kritisch anzumerken – und dies zieht sich durch die Arbeit durch – ist an dieser Aufteilung bereits, dass sie Heterogenität einseitig Eltern zuschreibt. Lehrkräfte stehen somit außerhalb einer heterogenen Gesellschaft, die mit den Eltern (und Schüler/-innen) erst in die Schule eintritt (Dirim & Mecheril, 2018).

Für die interviewten Lehrkräfte sind ‚gute Eltern‘ solche, die keine Ansprüche stellen, die Schule unterstützen und an obligatorischen Treffen teilnehmen. Dagegen werden Eltern, die sich einmischen und Forderungen stellen, sich zu wenig engagieren und uninformiert sind, als problematisch beschrieben (62f.). Alle Lehrkräfte teilen, dass Zusammenarbeit als ‚kind-zentriert‘ angesehen wird (111). Sie machen dies z. B. daran fest, dass Entwicklungsgespräche mit den Schüler/-innen durchgeführt werden, bei denen diese lernen sollen, ihre (schulischen) Ziele selbst zu setzen. Hinter die Zwischenüberschrift „A child-oriented collaboration“ (65) könnte also leicht

ein Fragezeichen gesetzt werden; Pananaki greift die Gleichsetzung von Kind- und (vermeintlichen) Schüler/-inneninteressen jedoch nicht auf. Die Autorin macht vielmehr die ungleichen Machtverhältnisse zwischen Eltern und Lehrkräften in Entwicklungsgesprächen zum Thema: So beziehen sich letztere auf professionelle Dokumentationsbögen oder lassen sich durch die Schulleitung in ‚schwierigen Elterngesprächen‘ unterstützen. Dieses Vorgehen markiert die mit Bourdieu gesprochen orthodoxe Position der Lehrkräfte: „In other words, the ‚rules of the game‘ expect parents to be present and support the student, but the final evaluation of the child is made by the teachers/school“ (67). Eltern hingegen nehmen, wie im Folgenden deutlich wird, eher die heterodoxe – also umstrittene – Position ein.

Die elf interviewten Mütter und Väter werden nicht mit ihren geteilten (sozialen) Erfahrungen, sondern einzeln nacheinander portraitiert. Die Autorin gibt jeweils zuerst kurze Hintergrundinformationen zur sozialen Positionierung der Fälle. Diese fallen i. T. jedoch zu kurz aus und es wird Kontextwissen vorausgesetzt (z. B. über die Bedeutung von Stockholms Stadtteilen für die soziale Situierung der Person). In den Falldarstellungen werden unterschiedliche Schwerpunkte herausgearbeitet, sodass Forscher/-innen mit Interessen für Entwicklungsgespräche, Pädagogisierungen von Eltern, spezifischen Erfahrungen von Eltern in der Kommunikation mit Lehrkräften (z. B. in der doppelten Position als Lehrkraft und Mutter), Othering von Elterngruppen durch Eltern u. v. m., auf ihre Kosten kommen. Die Autorin führt aus, wie Eltern mit hohem kulturellem Kapital dieses einsetzen, um die Doxa der Schule zu verändern (115). Zum Beispiel fordert der Vater Viktor im Entwicklungsgespräch durch Nachfragen mehr Informationen von der Lehrkraft ein, als Eltern üblicherweise gegeben wird und erhält diese (81). Mit der Mutter Sofia und dem Vater Andreas wird die anhand der Interviews mit Lehrkräften herausgearbeitete positive Konnotation von Entwicklungsgesprächen hinterfragt. So problematisiert Sofia: „[we] are never alone with the teacher“ (84). Die Interviewte hat den Verdacht, dass Problematisches vor dem anwesenden Kind

nicht angesprochen wird. Am Beispiel von Andreas' Tochter im Gespräch mit Vater und Lehrkraft lässt sich herauslesen – Pananaki selbst verfolgt wie bereits erwähnt kein kindheitstheoretisches Interesse – wie der Zusammenschluss von Erwachsenen die Position von Kindern schwächen kann (92). Am Ende des vierten Kapitels stellt die Autorin gemeinsame Themen der interviewten Eltern dar. Hierzu gehören kurze Ausführungen, ob Zusammenarbeit aus der Perspektive der Eltern eher kollektiv auf die Schule oder eher individuell auf das eigene Kind gerichtet ist und wie Eltern über andere Eltern sprechen.

Pananaki gliedert das finale Kapitel 5 entlang von drei Fragen: Wie nutzen Eltern und Lehrkräfte ihre sozialen und kulturellen Ressourcen in den beschriebenen Begegnungen? Wie funktionieren einzelne Ressourcen als Kapitalformen in Relation zu unterschiedlichen Praktiken im Feld der Schule? Welche Praktiken wenden Lehrkräfte und Eltern an, um ihre Position zu stützen oder zu untergraben? Ausgehend von ihren Antworten zu diesen Fragen entwickelt die Autorin das Konzept *Eltern-Schul-Kapital*, das Eltern mit symbolischer Macht im Verhältnis zur Schule ausstattet. Dieses wird, so die Empirie, durch die dynamische Verbindung von vier Komponenten bestimmt: Bildungskapital, soziokultureller Kontext der Erziehung, Familiendynamik und die schulische Situation des Kindes. Ein *Eltern-Schul-Kapital* mit hohem Bildungskapital, in Schweden aufgewachsen zu sein, die zwischen Eltern geteilte Verantwortung für Kinder und eine stabile schulische Leistung des eigenen Kindes, bietet in Pananakis Sample die meisten Handlungsmöglichkeiten. Pananaki zeigt auf, dass die Schuldoxa durch heterodoxe Praktiken angegriffen wird und – von Eltern mit hohem *Eltern-Schul-Kapital* – auch hinterfragt werden kann: „The overall negotiations of positions concerned parents' request to get access to the school's inner workings and teachers' efforts to control parents' access“ (135). Ein *match* zwischen Eltern und Schule findet dann statt, wenn die Doxa der Schule von beiden Seiten unhinterfragt akzeptiert wird, etwa die „natural order“ (134) der Entwicklungsgespräche nicht gestört wird. Werden problematische Themen angesprochen, so

konzipiert die Autorin dies als *mismatch* (134f.). Pananakis Analyse der *encounters* von Eltern und Lehrkräften macht deutlich, wie machtvolle Positionen – wie die der Lehrkraft – in diesen Begegnungen verteidigt werden.

Die Autorin hat die Publikation übersichtlich gestaltet, in Teilen fehlen jedoch Verknüpfungen und der Text wirkt wie eine Aneinanderreihung einzelner Befunde (Kap. 4) oder theoretischer Konzepte (Kap. 2). Vergleiche zwischen einzelnen Fällen (z. B. Sofia und Andreas) werden von Pananaki kaum gezogen. Teilweise sind ihre Schlussfolgerungen aufgrund der Kürze der Falldarstellungen auch nicht nachvollziehbar. So lässt sich nicht festmachen, wieso die Autorin der sechsfachen Mutter Nora (104ff.), die einen eigenen Friseursalon betreibt, soziales Kapitel abschreibt, nur weil diese wenig Kontakt zu „Swedish social circles“ (105) hat. Auch verbleiben die Analysen häufig auf einer expliziten Ebene, wodurch das Potential des reichhaltigen Materials nicht ganz ausgeschöpft wird.

Dennoch leistet Pananaki einen wertvollen Beitrag zu Ungleichheits- und machtsensibler Forschung zum Verhältnis von Familie und Schule. Die Studie ist daher nicht nur Forscher/-innen zu empfehlen, sondern kann auch sensibilisierend wirken für (angehende) Lehrkräfte und Studierende mit einem Interesse für soziale Ungleichheiten in diesem Verhältnis.

Nicoletta Eunicke & Yvonne Damm,
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Literatur

- Betz, T. & Bischoff-Pabst (2020). Perspektiven von Eltern auf Bildung und Erziehung. Zur symbolischen Macht von Leitbildern „guter Elternschaft“. In T. Betz, S. Bischoff-Pabst & F. de Moll (Hrsg.), *Leitbilder „guter Kindheit“ und ungleiches Kinderleben* (S. 153-177). Beltz Juventa.
- Dean, I. (2022). Elternengagement an einer Berlin-Neuköllner Grundschule im Spannungsfeld rassistischer und klassistischer Machtverhältnisse. In L. Chamaikalayil, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht-*

und ungleichheitskritische Perspektiven (S. 109-128). Beltz Juventa.

- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft. Studentexte Bildungswissenschaft* (S. 19-62). Klinkhardt UTB.
- Epstein, J.L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Losel (Hrsg.), *Social interventions: Potential and constraints* (S. 121-136). DeGruyter.
- Markström, A.-M. (2015). Childrens Views of Documentation in the Relations between Home and School. *Children & society*, 3(29), 231-241.

Fachkräfte im Kinderschutz

Braches-Chyrek, Rita. Kindheit zwischen Recht und Schutz. Wissen und Praktiken von Fachkräften im Kinderschutz (Reihe Kindheiten. Gesellschaft, Bd. 5). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich: 2021, 174 S., € 19,99.

Der Titel der von Rita Braches-Chyrek vorgelegten Studie muss überraschen, denn es wird von einem Spannungsfeld von Schutz und Recht ausgegangen, auf das Wissensformen und Praktiken von Fachkräften im Kinderschutz bezugnehmen – so der Untertitel der Studie. Aus analytischer Sicht lässt sich von einem Widerspruch zwischen Schutz und Recht dann sprechen, wenn und insofern sich hinter dieser Chiffre Elternrechte und Kinderwille spannungsvoll gegenüberstehen, woraus sich dann auch spannungsreiche Momente für Fachkräfte in ihren Wissensordnungen und Praxisvollzügen ergeben. Dies ist aber augenscheinlich nicht der Fall bzw. Kern der hier verfolgten Problemstellung. Die Autorin und ihre Projektmitarbeiter/-innen verweisen explizit auf Kinderrechte als Bezugsquelle für fachliches Wissen bzw. nutzen diese Rechte als normativen Kompass für einen ‚guten Kinderschutz‘. Im Rahmen dieser Grundausrichtung hät-

te das Recht auf Schutz bzw. der Schutz durch das Recht im Fokus stehen können, anstatt von einem scheinbar konstruierten oder zumindest inhaltlich nicht konkretisierten Widerspruch zwischen Recht und Schutz zu sprechen. Diesem rechtlichen Rahmen folgt die Autorin dann wiederum konsequent im ersten Kapitel, in dem kenntnisreich Kinderrechte als Schutzrechte, Versorgungsrechte und Partizipationsrechte vorgestellt werden.

Die vorgelegte Studie präsentiert Befunde des DFG geförderten Forschungsprojekts: „Wissen aus situationsgebundenen Erfahrungen: Genese von subjektiv relevanten Wissensbeständen über den Partner in der kinderschutzbezogenen Zusammenarbeit“, das an der Universität Bamberg im Zeitraum von 2016 bis 2019 durchgeführt wurde. Untersucht wurden, so lässt sich bereits im Vorwort nachlesen, Fachkräfte im Allgemeinen Sozialen Dienst, der Kindertagesbetreuung und von relativ neuen Familienzentren. Leider findet sich in der Projektpublikation keine klare Beschreibung zur Anlage des Projekts, also zum konkreten Studiendesign und zur genauen Projektdurchführung. Im Kapitel zwei beschreibt die Autorin zwar Projektaufbau und Forschungsmethoden, beispielsweise dass in jedem der genannten Berufsfelder 30 Interviews erhoben wurden oder die Auswahl der 22 lokalen Standorte, die in gewissen Grenzen auf regionale Disparitäten hinweisen. Anschließend wird von einer nicht näher eingeführten Literaturanalyse und von sechs weiteren Gruppendiskussionen mit Expert/-innen gesprochen. Weitere Detailangaben zum methodischen Vorgehen finden sich allerdings nicht. Laut eigener Beschreibung geht es im Projekt um drei Fragestellungen: Erstens um das Wissen über Kinder und Kindheit von sozial- und kindheitspädagogischen Fachkräften und inwiefern ihre Interessen auch in den Schutzverfahren der jeweiligen Berufsfelder berücksichtigt werden. Zweitens geht es um die Frage nach den Erfahrungen der Fachkräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern und mit beruflichen Kooperationspartner/-innen und drittens wird die Frage nach jenem Wissen gestellt, das die Fachkräfte als relevant für eine ‚gute Kinderschutzpraxis‘ in den Interviews hervorheben. Analytisch handelt es sich also