

Schulverweigerung als familiales Problem

Anja Eckold

Zusammenfassung

Schulverweigerung wird in diesem Beitrag nicht als Krise oder Pathologie zum Thema, sondern als eine Herausforderung für die familiäre Erziehung. Beginnend mit einer Einführung in die Geschichte einer Familie, in der zwei Kinder die Schule unregelmäßig besuchen, wird die Frage nach der Schulverweigerung als familialem Erziehungsproblem gestellt. Im theoretischen Teil wird der Bogen von Arendt (Autorität) und Weber (Macht, Legitimität) über Bourdieu/Passeron, Foucault bis Ecarius (Disziplinierung, Erziehung) geschlagen und die Frage nach einer Erziehungsverunsicherung aufgeschlossen, die seitens der Eltern gegenüber der kindlichen Verweigerung des Schulbesuchs anschließend untersucht wird. Die rekonstruktive Auseinandersetzung mit dem Fallbeispiel weist nicht in Richtung pädagogisch notwendiger Unterstützung des Kindes, sondern wird als ein Phänomen erkannt, dem auf diese Weise gerade nicht wirksam begegnet werden kann.

Schlagwörter: Erziehung, Familie, Schulverweigerung

School refusal as a family problem

Abstract

In this article, school refusal is not addressed as a crisis or pathology, but as a challenge for family education. Beginning with an introduction to the story of a family in which two children attend school irregularly, the question of truancy as a family educational problem is raised. In the theoretical part, the book draws an arc from Arendt (authority) and Weber (power, legitimacy) to Bourdieu/Passeron, Foucault and Ecarius (discipline, education) and opens up the question of educational insecurity, which is then examined on the part of the parents in relation to the child's refusal to attend school. The reconstructive examination of the case study does not point in the direction of pedagogically necessary support for the child, but is recognized as a phenomenon that cannot be effectively countered in this way.

Keywords: education, family, truancy

1 Familie Kovacz / Förster

Die Familie lebt in einer deutschen Großstadt und meldete sich nach einer Interviewanfrage per Social Media bei mir. Die Eltern Marie und Christian wohnen mit ihren drei Kindern Aaron (10), Bente (8) und Ragnar (4) in einem Mehrfamilienhaus¹. Vor der Einschulung des älteren Sohnes sehen die Eltern eine Belastung ihres Kindes darin, dass die schier ständige Thematisierung des nahenden Ereignisses von anderen Erwachsenen auf Aaron nur so „herunterdröhnt“. Sie selbst stehen dem neuen Lebensabschnitt relativ gelassen gegenüber und wählen für ihren Sohn eine Freie Waldorfschule im nahegelegenen Stadtteil, da Marie ebenfalls eine besuchte. Von Beginn an hat Aaron dort Probleme mit Mitschülern, die ihn ärgern und weswegen er oft so sehr weint, dass die Schule die Eltern bittet, ihn abzuholen. Er geht insgesamt nicht gerne in diese Schule und es kommt zu einigen Fehlzeiten. Als Aaron in die dritte Klasse kommt, wird seine Schwester Bente in die gleiche Schule eingeschult. Ihre Erfahrungen sind ausschließlich positiv, doch kommt es durch Krankheit und einen Todesfall in der Familie zu massiven Fehlzeiten am Stück, weswegen die Familie die Auflage bekommt, für jedes Fehlen ärztliche Atteste beibringen zu müssen. Zusätzlich mahnt die Schule den pünktlichen Unterrichtsbeginn an, zu dem Bente oft nicht rechtzeitig erschienen ist. Da die Eltern Bente morgens in die Schule bringen, der morgendliche Alltag, als vom Aufstehen bis zum Unterrichtsbeginn durch die Eltern flankiert wird, liegt dem Zuspätkommen kein kindliches Versäumnis auf dem Schulweg o. ä. zu Grunde. Mit Rücksicht auf die Kinder und deren morgendliche Befindlichkeiten versuchten die Eltern in Gesprächen mit Vertreter:innen der Schule Verständnis zu bekommen, was ihnen jedoch verwehrt wurde. Aus der Schule bekamen sie die Pflicht für den pünktlichen Unterrichtsbeginn und den verpflichtenden Schulbesuch direkt gespiegelt. Der Schulvertrag wurde ihnen schlussendlich von der Institution für Bente gekündigt und die Familie suchte für beide Kinder daraufhin eine neue Schule.

Im vorliegenden Beitrag werde ich mich empirisch mit zwei Passagen des Interviews befassen, in denen sich die Mutter mit Bente zu der geschilderten Situation auseinandersetzt und diese ihre Sicht auf den Ausschluss, der nur Bente betrifft, erzählt. Die Gemengelage in diesem Fall ist auch aufgrund der Geschwisterkonstellation sehr komplex und das Thema der Schulverweigerung betrifft mehr Aaron als Bente. Für die familiäre Beziehungsstruktur erscheint jedoch die Stellungnahme der Mutter ausgesprochen interessant. Beinahe die gesamte Interviewsituation wird von der Mutter gemeinsam mit Aaron und Bente bestritten, da der Vater mit dem jüngsten Sohn bereits kurz nach dem Interviewbeginn die Wohnung verlässt, um allen anderen ein ungestörtes Interview zu ermöglichen. Auch wenn in den ausgewählten Passagen nur die Mutter zu Wort kam, ist der Vater dennoch am familialen Geschehen beteiligt, weswegen an einigen Stellen von beiden Eltern und an anderen nur von der Mutter die Rede ist. Bis zum Interviewtermin hatte Aaron bereits vier Schulwechsel und Bente einen erlebt, wobei das Thema Schulverweigerung bei ihm expliziter im Gespräch thematisiert wurde. Eine genaue chronologische Erzählung zu den Wechseln erfolgte auch trotz Nachfrage nicht, was die Relevanz der Wechsel selbst in den Hintergrund treten lässt. Die gegenwärtige Schule wird von beiden Kindern gerne besucht, obgleich Bente der Zeit in der Waldorfschule noch nachtrauert.

¹ Alle Namen und Orte wurden anonymisiert.

Das Thema der Schulpflicht wurde im Interview immer wieder gestreift und ich möchte im Folgenden den Fragen nachgehen, was innerhalb einer Familie vorgeht, wenn Eltern bzgl. der Durchsetzung von Schulpflicht gegenüber ihren Kindern unsicher werden und ob sich solche Verunsicherungen theoretisch und empirisch finden lassen.

2 Schulverweigerung als ein (familiales) Erziehungsproblem?

Eltern könnten mit einem „Machtwort“ das Aufräumen des Kinderzimmers erzwingen oder das Spielen am Handy beenden. Was, wenn Kinder dem nicht nachkommen? Erziehung ist vielleicht auch in anderen Zusammenhängen nicht mit einem Machtwort erledigt. Wie ist es aber mit dem Schulbesuch? Was, wenn Kinder ihr Leiden in der Schule gegenüber den Eltern thematisieren? Schicken sie ihr Kind dennoch immer hin? Es wird in diesem Beitrag nicht die Rede davon sein, dass es die Schuld der Eltern sei, wenn ein Kind nicht willens ist, eine Schule zu besuchen. Jedoch treten Probleme für Familien auf, wenn das Kind dem Schulbesuch nicht nachkommt. In der Überzeugung, im Sinne des Kindes das Richtige zu tun, wird die „Zulieferleistung“ durch die Eltern nicht erfüllt², was eine Diskrepanz zwischen den für die Erziehung der jungen Generationen zuständigen Institutionen offenbart, die gegensätzlicher kaum sein könnte. Es geht in diesem Beitrag nicht um kausale Ursachen. Wo immer dieses Phänomen auftritt und unabhängig davon, wodurch es verursacht wird, erzeugt es ein Erziehungsproblem.³ Die Annahme, dass es sich dabei um ein *Resultat von Erziehung* handelt, lässt sich forschungslogisch seriös nicht bestätigen.

Bereits Durkheim beschrieb die Schule als sozialen Mikrokosmos der Gesellschaft in der Gesellschaft, dessen Funktion die Bindung des Kindes an die Gesellschaft ist (Durkheim, 1903/1984, S. 128). Von da aus war der wissenschaftliche Fokus auf die Wechselwirkung zwischen Schule und Gesellschaft gerichtet, was zur Folge hatte, dass eine Innendifferenzierung des Erziehungssystems weitgehend außen vor blieb. Parsons schreibt der Bedeutung der Schule im Erziehungsprozess eine Zunahme zu, allerdings nicht zu Lasten der Familie. Ihre Bedeutung wächst dadurch sogar (Parsons, 1955, 9–11. Eine erste (System-)Differenzierung von Familie und Schule findet sich bei Luhmann und Schorr (1982, S. 246–247), die die Auswirkungen dieser Institutionen auf Heranwachsende im Blick haben. Tyrell und Vanderstraeten (2007, S. 160) fokussieren in einem jüngeren Beitrag das Verhältnis zwischen Familie und Schule aus der Perspektive einer Ausdifferenzierung der Schulerziehung.

Während Stoeck (2021) latente elterliche Bildungsorientierungen zur Vermeidung des Elementarbereichs untersuchte und Böder (2024) in diesem Heft elterliche Begründungstypen, Individuationsszenarien und -ideale für entschulte Jugend(en) nachzeichnet, wird die Vermeidung des Schulbesuchs in diesem Beitrag als Erziehungsproblem gefasst. Erziehung scheint insofern problematisch geworden zu sein, als dass sie sich nicht umstandslos auf außerfamiliale Prinzipien stützen kann. Jede Familie begründet ihren eigenen, indivi-

² Ricking unterscheidet drei Erscheinungsformen von Schulabsentismus: aversives Schulschwänzen, angstbedingte Schulmeidung und elternbedingtes Zurückhalten (2023, S. 15).

³ Ich verzichte darauf eine Darstellung der theoretischen Einbettung zu Schulverweigerung, Schulbesuch und Familie vorzunehmen, da es mir hier vorrangig um einen Erziehungsdiskurs geht.

duellen Erziehungsstil. Ausnahmen können gegebenenfalls in Milieus auftreten, die diese Erziehungsprinzipien an andere Instanzen delegieren können, wie beispielsweise religiöse Milieus. Darin können bestimmte Verhaltensweisen, Regeln, Routinen aus dem Glauben heraus vorgegeben sein, die unmittelbar Einfluss auf das Erziehungshandeln in Familien haben. Zwischen Eltern und Kindern herrscht ein Machtgefälle und als Missbrauch dieser Macht wird in öffentlichen Debatten auch die Missachtung der Bedürfnisse des Kindes verstanden. Wenn festgelegte Strukturen und Hierarchien den Alltag bestimmen, Regeln zur Lebensführung im weitesten Sinne festgeschrieben sind, wie beispielsweise ein Gebet zu bestimmten Zeiten am Tag oder die Aufenthaltsbeschränkungen für Jugendliche in Restaurants nach dem Jugendschutzgesetz, ragen diese in den Familienalltag hinein und damit in das Erziehungshandeln. Werden nun Bedürfnisse von Kindern gegenüber Eltern artikuliert, die solche Regeln berühren, dann können Eltern sich bei der Durchsetzung gegenüber ihren Kindern auf solche Regeln berufen.

2.1 Macht und Autorität in der Pädagogik

Macht und Autorität haben in der Pädagogik sowohl in ihrer Historie als auch in der Gegenwart einen zentralen Stellenwert und berühren pädagogische Kernfragen, wie beispielsweise die nach der Asymmetrie in Erziehungsverhältnissen und dem Verhältnis der Generationen untereinander. Die Diskurse lassen sich zwischen Forderungen nach starker Autorität und totaler Ablehnung der Gleichen als Machtpraktik verorten, zwischen auf Autorität gestützter Durchsetzung von Normen und Regeln und der Betonung von Freiheit und Eigenverantwortung. Hier wird auf den Anspruch moderner Pädagogik auf Eigenständigkeit und Selbsttätigkeit verwiesen und darauf, dass pädagogische Verhältnisse nicht als einseitig gerichtete Führungsverhältnisse erscheinen können bzw. dürfen. Ein Blick auf vorangegangene Jahrzehnte der häuslichen Erziehung lässt eine Entwicklung vom „Befehls- hin zum Verhandlungshaushalt“ erkennen (v. a. du Bois-Reymond, 1995; Ecarius et al., 2017; Maiwald, 2020a). Erziehung ist nicht nur demokratischer geworden und an der „Maxime der Gleichstellung“ orientiert, sie ist ebenso Kind zugewandter, an den individuellen Eigenschaften orientiert und emotionaler (Maiwald, 2020b).

Als eine These für die folgenden Ausführungen steht die Vermutung, dass zumindest eine Erziehungsverunsicherung seitens der Eltern gegenüber der kindlichen Verweigerung von Schule eine Rolle spielt. Je weniger selbstverständlich innerhalb der Familie formuliert werden kann, dass der Schulbesuch und somit auch öffentliche Erziehung verpflichtend ist und schulische Aufgaben zu erfüllen sind, desto undeutlicher wird die verpflichtende Regel des Schulbesuchs. Die zentrale These lautet: *Je stärker sich die familiäre Interaktion auf die subjektiven Wünsche des Kindes konzentriert, desto größer werden die Probleme bei der Durchsetzung der Schulpflicht.* Denn die Durchsetzung der Schulpflicht wird in die Familien delegiert und damit diese Form der Disziplinierung auf die Familien verlagert. Eltern haben in Deutschland grundsätzlich und gesetzlich für die Einhaltung der Schulpflicht Sorge zu tragen.⁴

⁴ Ein spezifisches Ineinandergreifen der Institutionen Familie und Schule sieht beispielsweise Arendt hier: „Zu ihrem Besuch wird jedes Kind vom Staate, und nicht vom Elternhaus, also von der Öffentlichkeit gezwungen, ...“ (S. 270) und dafür ist die Durchsetzung durch das Elternhaus erforderlich.

Für den vorliegenden Fall ist die in Deutschland geltende Schulpflicht im Zusammenhang mit Erziehung eine relevante Thematik. Die Schulpflicht selbst wird innerhalb der einzelnen Bundesländer geregelt und beinhaltet u. a. den Beginn und das Ende der Pflicht zum Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen. Eine solche Regelung kann als Recht und ebenso als Pflicht aufgefasst werden. Als Recht ist sie unproblematisch, jedoch auch als Pflicht ist sie insofern im familialen Erziehungshandeln als Entlastung denkbar, als dass sie eine erzieherische Last abnehmen könnte. Die Regelung, die für alle gleichermaßen geltende Vorgaben beinhaltet, könnte Eltern in ihrem Erziehungshandeln entlasten, da sie sich darauf berufen könnten. Die gesetzliche Regelung lässt bzgl. eines grundsätzlichen Schulbesuchs hierzulande keinen Raum für individuelle Entscheidungen. Ob und wann eine (öffentliche) Institution zusätzlich zur privaten in Erziehungs- und Lernprozesse eingreift, ist rechtlich geregelt. Genau dieser Umstand ist auch in anderen Familiengesprächen zu finden, die ich im Rahmen einer Anforschung erheben konnte, allerdings erscheinen sie dort nicht als Entlastung, sondern eher als Belastung.

Der Schulbesuch als solcher steht also *nicht* zur Disposition. Die Regel dafür wird von außen an die Familie herangetragen. In anderen Fragen der Erziehung (z. B. für den Konsum von Fernseh- oder Internetangeboten) obliegt es den Eltern (über den Zugang wann, wie viel, ab welchem Alter usw.) zu entscheiden (Wenzl, 2024). Von dieser Entscheidungsproblematik sind sie bzgl. des Schulbesuchs in Deutschland befreit. Dazu muss nichts entschieden oder ausgehandelt werden. Lediglich die Wahl der Schule könnte hier thematisch werden, nicht jedoch, ob das Kind eine Schule besucht. Die Einstellung der Eltern gegenüber der Institution Schule ist hierbei nicht relevant, sondern ihre Einstellung zur Erziehung dazu, nämlich gegenüber den eigenen Kindern restriktiv handeln zu können. Werden Eltern jedoch, wie im vorliegenden Fall, angesichts der kindlichen Verweigerung unsicher, muss etwas Besonderes vorliegen.

2.2 Erziehung im Zeichen des Autoritätsverlusts? Theoretische Überlegungen

Für die theoretischen Überlegungen sollen hier zunächst Hannah Arendt und Max Weber herangezogen werden. 1958 hat sich Hannah Arendt aus philosophischer Perspektive mit Erziehung beschäftigt (Arendt, 2016, S. 255–276). Ihre Ausführungen in dem Essay („Die Krise in der Erziehung“) beziehen sich zwar auf die zeitgenössische Erziehung in den USA, doch enthalten sie entscheidende Grundgedanken zum Thema Erziehung im Allgemeinen.

Arendt verortet das Werden eines Kindes in einem geschützten Raum in der Familie („im Privaten, Geborgenem“). Diese biete Schutz gegenüber der Öffentlichkeit („die Welt, Erbarmungslosigkeit“) (Arendt, 2016, S. 267). Während die Emanzipation für die gesellschaftliche Stellung von Frauen und Arbeitern eine wirkliche Befreiung darstelle, sieht sie für die Erziehung die Gefahr genau darin, sie aus der Verborgenheit der Privatsphäre zu emanzipieren und dem Licht der Öffentlichkeit auszusetzen (Arendt, 2016, S. 268). Alle an Erziehung Beteiligten im Elternhaus und in öffentlichen Institutionen tragen in dem Prozess der Erziehung insofern Verantwortung, als sie den Kindern und Jugendlichen als Vertreter einer Welt entgentreten, die diese noch nicht kennen und für die die ‚Erzieher‘ Verantwortung übernehmen müssen (Arendt, 2016, S. 270). Diese Verantwortung für die Welt äußert sich im Fall der Erziehung in der Autorität. Wenn nun Erwachsene die Verantwortung für die Welt,

in der sie mit den Kindern leben, ablehnen, lehnen sie gleichsam die Autorität ab. Die Autorität sieht Arendt in der Erziehung insofern von Erwachsenen abgelehnt, als sie sich weigern, die Verantwortung für die Welt zu übernehmen, in welche sie die Kinder hineingegeben haben (Arendt, 2016, S. 271). Der Autoritätsverlust, den sie in dem Essay konstatiert, habe im Politischen begonnen und ende im Privaten (Arendt, 2016, S. 272). Dies führt letztlich zu der Frage: Wie sie Autoritätsverlust denkt, woraus sie den Begriff ableitet? Dazu stellt sie fest, dass es in der modernen Welt kaum noch Gelegenheit gibt, zu erfahren, was Autorität eigentlich ist, was aus ihrer Sicht wiederum zu einer „gewissen Begriffsverwirrung“ führe (Arendt, 2016, S. 159). „Ihr Kennzeichen (das der Autorität; Anm. der Verf.) ist die fraglose Anerkennung seitens derer, denen Gehorsam abverlangt wird; sie bedarf weder des Zwangs noch der Überredung“ (Arendt, 1970/2015, S. 46). Ein Vater verliert beispielsweise seine Autorität, so Arendt, entweder dadurch, dass er sein Kind durch Schläge zwingt, oder dadurch, dass er es versucht, durch Argumente zu überzeugen. Im ersten Fall bezeichnet sie das Handeln tyrannisch, im zweiten demokratisch, in keinem Fall jedoch als autoritär.

Den Zusammenhang zwischen dem Autoritätsverlust im politisch-öffentlichen Leben und den präpolitisch privaten Bereichen von Familie und Erziehung sieht Arendt genau an besagtem Punkt: „Je radikaler das Mißtrauen gegen Autorität im öffentlichen Bereich, desto größer ist natürlich die Wahrscheinlichkeit, daß auch der Privatbereich nicht unangefochten bleiben wird“ (Arendt, 2016, S. 271). Autorität stellt, wie am Beispiel des Vaters oben, weder eine Form von Macht dar, die per Zwang Gehorsam beansprucht, noch ist sie mit dem Akt des Überzeugens vereinbar. Autoritäre Beziehungen zwischen Befehlenden und Gehorchenden beruhen weder darauf, dass eine gemeinsame Vernunft geteilt wird noch auf der Macht des Befehlenden. Bedeutsam ist nur die Hierarchie selbst, die von beiden Parteien anerkannt wird und jedem seinen vorbestimmten, unveränderten Platz zuweist (Arendt, 2016, S. 160). Autorität stellt für sie kein pädagogisches Phänomen dar, sondern eine politische Tugend, die für Demokratie unabdingbar ist.

Was bedeutet nun eine Krise in der Erziehung? Was wird damit überhaupt thematisiert? Arendt geht hier von einem Autoritätsverlust aus, der sich in verschiedenen Formen der Gesellschaft niederschlägt. Erziehung kann nach Arendt weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten, obwohl sie in einer Welt vonstattengeht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist (Arendt, 2016, S. 274). Das bedeutet, dass es klare Grenzen zwischen jungen und erwachsenen Menschen geben muss, die international und von Individuum zu Individuum variieren und die nicht im Allgemeinen auszumachen sind.

Die Überlegungen von Arendt sind insofern für ein Verständnis der Entwicklung von Erziehung hilfreich, als sie auf einen Wandel der Perspektive auf Autorität und erzieherische Verantwortung hinweisen. Gesellschaftliche Veränderungen des Umgangs Erwachsener mit Kindern und des Umgangs mit Autorität werden von ihr in der Kategorie des Verlustes beschrieben. Nicht als sozialer Wandel und ohne eine Bestimmung, was stattdessen an diese Stelle getreten ist. Wenn man sich diesem Wandel zuwendet, der zweifellos stattfand und -findet, ist die These des Autoritätsverlustes im konkreten Handeln nur schwer nachvollziehbar. Aus der Perspektive des Wandels ist m. E. nach veränderten Autoritäts- und Verantwortungsstrukturen im Kontext von Erziehung zu suchen.

Die Frage der Autorität stellt sich noch einmal anders, wenn auf Webers Herrschaftstypologien Bezug genommen wird. Ohne die Begriffe Autorität und Macht hier unachtsam

synonym zu gebrauchen, sollen sie auf ihre jeweiligen Bedeutungen hin spezifiziert werden und wie sie historisch betrachtet das Denken über Erziehung beeinflussen. „Macht bedeutet jede Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen, auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“ (Weber, 1985, S. 28). Nach Weber ist Macht erst dann relevant, wenn sie in Form von Herrschaft auftritt. Er unterscheidet zwischen *nicht-legitimer Herrschaft* (Gewaltherrschaft) und *legitimer Herrschaft* (Herrschaft kraft Autorität) (Weber, 1985, S. 20–21). Er betont, dass Erstere spezifisch labil sei, auf Eigeninteresse und Furcht beruhe und Letztere nur in dem Maße dauerhaft reproduzierbar ist, wie sie vom Legitimitätsglauben der Beherrschten zehren kann. Entlang der unterschiedlichen Arten des Legitimitätsglaubens unterscheidet Weber die drei Typen: der traditionellen, der charismatischen und der legalen Herrschaft (Flitner, 2001, S. 265–266). Einen solchen Legitimitätsbegriff nutzt Hannah Arendt nicht, wenn sie über Autorität spricht und ebenfalls keinen in Bezug auf Herrschaft. Die Qualität, die sie Autorität zuschreibt, nämlich ohne Gewalt und Zwang auszukommen, kommt in allen Formen der legitimen Herrschaft bei Weber vor. Jede legitime Herrschaft verfügt zwar über Zwangsmittel, beruht jedoch primär auf ihrer Legitimität und eben nicht auf der Androhung oder Verwendung von Zwangsmitteln (u. a. Schäfer & Thompson, S. 7–8).

Der von Arendt konstatierte Verlust von Autorität ist also eher als ein Wandel verständlich. Als Wandel, der sich beispielsweise in familialen Gebilden so zeigt, dass die Rolle eines Familienoberhauptes, die traditional einer männlichen Person vorbehalten war, nicht umstandslos in gegenwärtigen Familienkonstellationen ausgemacht werden kann. In der These des Autoritätsverlustes in der Erziehung klingt ein Motiv an, das so nicht für beide Institutionen der Gesellschaft, Familie und Schule gleichermaßen beschrieben werden kann. Für die familiäre Erziehung stellt beispielsweise Alexander Mitscherlich (1963) in ‚Die vaterlose Gesellschaft‘ eine massive Veränderung der familialen Gebilde fest. Auf der Ebene der öffentlichen Erziehung ist diese empirisch nicht dergestalt zu finden. So kann das Motiv mit familialer Erziehung in Zusammenhang gebracht werden. Nämlich dann, wenn es um den Verlust von traditionaler elterlicher Autorität geht, so wie es oben bereits Erwähnung findet.

2.3 Vom Befehl zur Verhandlung in der (institutionellen) Erziehung

Pongratz stellt in Bezug auf Foucaults Arbeiten für das Ende des 19. Jahrhunderts eine „sanfte Wende“ der (Disziplinar)Macht fest, die innerhalb reformpädagogischer Bewegungen – „von der alten Lern- und Drillschule zu dynamischeren, innengeleiteten Arbeitsformen“ – als eine neue Disziplinartechnik verstanden werden müsse, die den Prinzipien des „Panoptismus“ folgt: Nach innen gerichtet zielt sie in einer „sanften Disziplinierung“ darauf, „möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen“ (Pongratz, 1990, S. 305). Er stellt mit der Dekonstruktion der Pädagogikgeschichte darauf ab, die vermeintliche Humanität der Pädagogik bzw. die „Humanisierung“ der Pädagogik selbst als „Effekt und Instrument komplexer Machtbeziehungen“ (Foucault, 1976, S. 397) auszulegen (siehe hierzu auch Helsper, 1990, nach Balzer, 2004, S. 17). Daraus lässt sich ableiten, dass in dem Zusammenhang von einem Wandel gesprochen werden muss. Ein Wandel der Autoritäts- und Machtbeziehungen innerhalb erzieherischer Zusammenhänge (Maiwald, 2020 b, S. 353). Dieser

führte dazu, dass Macht auch in pädagogischen Kontexten weniger martialisch, öffentlich und direkt zelebriert wird, sondern unscheinbar, verdeckt und verborgen, aber nicht weniger beeinflussend wirkt. Foucault beschreibt einen Wandel, in dem die Menschen die Autorität, die Macht und die Verbindlichkeit der Ordnung, der sie unterliegen, nicht als solche wahrnehmen. Sie ist nicht verloren gegangen, sondern ist verborgen unter verschiedenen veränderten Praktiken, die mit „Blicke(n) statt Schläge(n)“ (Gaebe, 1991, S. 112) darauf abzielen, disziplinierte Subjekte hervorzubringen. Pädagogische Motive z. B. Individualisierung, Subjektorientierung oder Kindzentrierung sind also nicht ausschließlich Technologien der Macht, sondern eben auch solche der Verschleierung derselben (Menzel & Rademacher, 2012) und Maskierung pädagogischer Macht. Das Verbergen jener pädagogischen Machtmechanismen findet sich bei Bourdieu und Passeron (1973) als Verschleierung der doppelten Willkür pädagogischer Aktionen. Vor dem Hintergrund der Machttheorie von Foucault argumentiert Thiersch (1995), dass Erziehung stets eine hierarchische Struktur hat und ein strukturell asymmetrisches Verhältnis darstellt. Das erzieherische Verhältnis der älteren Generationen zu den jüngeren bleibt bei allen Veränderungen eines der Anleitung und sozialen wie emotionalen Unterstützung, worin immer auch das Moment der Disziplinierung enthalten ist (Ecarius, 2002, S. 268). Das moderne Muster der Verhandlungsökonomie ist nicht nur als eines zu interpretieren, das größere Freiräume zulässt, sondern enthält gleichwohl neue Formen der Disziplinierung und Selbstkontrolle, wie die Anforderungen der Selbstverantwortung, Selbstdisziplinierung und eigenen Entscheidungen (privat wie beruflich) treffen zu müssen. Den Eltern obliegt der Anspruch, den Wünschen der Kinder gerecht zu werden, auf ihre Bedürfnisse einzugehen und Regeln stets mit ihnen auszuhandeln, was beide Parteien mit hohen normativen Anforderungen im Alltag konfrontiert (Ecarius, 2002, S. 269). Familiäre Erziehung bestimmt sich demnach nicht nur aus den Inhalten und Regeln des Befehlens oder Verhandelns. Durch die Übertragung und Weitergabe von Inhalten und Strukturen der Erziehung, die in je spezifischer Weise bearbeitet werden, entsteht sozialer Wandel mit jeweiligen Errungenschaften und Herausforderungen. Eltern stehen und standen unter einem hohen gesellschaftlichen Druck, den Anforderungen moderner Erziehung zu entsprechen. Die Erziehung im Verhandlungshaushalt ist zeitaufwändiger und macht die elterliche Präsenz unabdingbar, während traditionale Befehlshaushalte Erziehungsregeln der Pflichterfüllung, der Ordnung, des Fleißes usw. enthielten, welche deutlich weniger Zeit und Präsenz der Eltern erforderte (Ecarius, 2002, S. 270). Hier wird offenkundig, dass die Ausdifferenzierung der familial diffusen Sozialbeziehungen⁵ in den generationalen Entwicklungen je andere erzieherische Verantwortlichkeiten erfordert(e). Bezüglich der eingangs aufgeworfenen Fragestellung sind inzwischen deutliche Hinweise auf elterliche Verunsicherung zu sehen. Wenn staatliche Aufgaben der erwachsenen Generation (z. B. die Durchsetzung der Schulpflicht) in einem starken Kontrast zu einer als symmetrisch verstandenen Beziehung, die auf „Augenhöhe“ stattfindet, stehen, sind elterliche Verunsicherungen nachvollziehbar.

⁵ Die Unterscheidung zwischen spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen geht auf Parsons und sein Modell der „pattern-variables“ zurück. (Parsons, 1951, S. 66).

2.4 Diffuse Sozialbeziehungen

Schule und Familie haben eine gemeinsame Aufgabe und das ist die Erziehung der jungen Generation, für die sie die zentralen Entwicklungsumgebungen darstellen (Busse & Helsper, 2004, S. 440). Beide Institutionen sind jedoch räumlich und zeitlich voneinander getrennt. Sie haben je unterschiedliche Rollenstrukturen und Kinder müssen in ihnen verschiedene Systemreferenzen berücksichtigen. Die Institutionen bleiben füreinander undurchsichtig und unkontrollierbar, weil beide nur wenige und unvollständige Informationen über das Geschehen in der jeweils anderen haben (Tyrell, 1985, S. 84). Mit der Spezifizierung der verschiedenen Sozialbeziehungen, die nach Parsons innerhalb von Familien diffuse und innerhalb von Schule spezifische sind, hält Wernet für private Erziehung fest, dass Eltern als Agenten des gesellschaftlichen „Erziehungsauftrags“ nur in der partikularen Konkretion der diffusen Sozialbeziehung handeln können (Wernet, 2020, S. 122). Die öffentliche Erziehung, wie sie für die Institution Schule proklamiert wird, findet sich durchweg in schulischer Interaktion, die von erzieherischer Adressierung durchdrungen ist (Wernet, 2020, S. 124).

Aus strukturfunktionalistischer Perspektive ist es gerade die Strukturdifferenz von Schule und Familie, die ein sozialisatorisches Potenzial von Schule ausmacht (Parsons, 1968): Während das Rollenhandeln in den Familien durch partikularistische Orientierungen gekennzeichnet sei, kann die Konfrontation mit familienexternen Rollen in der Schule Grundlage für den Erwerb allgemeiner Grundorientierungen sein. Die Familie wird im Gegensatz zur öffentlichen Erziehung in der Schule zu einem Kommunikationssystem, welches auf die Inklusion der gesamten Person gerichtet ist: „Die Familie etabliert sich als der Ort, an dem das Gesamtverhalten, das als Person Bezugspunkt für Kommunikation werden kann, behandelt, erlebt, sichtbar gemacht, überwacht, betreut, gestützt werden kann“ (Luhmann, 1988, S. 83). Man könnte sagen, die Familie wirkt im Gegensatz zu der universalistischen Prinzipien folgenden, selektierend und selektiv qualifizierenden modernen Schule (Parsons, 1968; Adick, 1992; Luhmann, 2002) mehr und mehr als ein ‚privatisierter‘ und ‚intimisierte‘, auf emotionale Sorge gerichteter Kommunikationsraum (z. B. Gestrich et al., 2003, S. 565), dem die Herstellung und narrative Darstellung von umfassender ‚Ich-Identität‘ und damit die Integration aller Erlebnisse einer Person obliegt (Reh, 2009, S. 161–162).

Mit Blick auf den anfangs vorgestellten Fall soll an dieser Stelle das Zuspätkommen aufgegriffen werden: Pünktlichkeit ist ein wesentlicher Aspekt der öffentlichen Erziehung. In spezifischen Sozialbeziehungen lassen sich Zeiten wesentlich einfacher verbindlich festlegen als in diffusen. Gegenüber der privaten Erziehung ist die öffentliche diesbezüglich strukturell im Vorteil. Wird an der Institution Schule der Beginn für den Unterricht festgelegt, ist er von allen Beteiligten, Lehrer:innen wie Schüler:innen verbindlich einzuhalten, ebenso wie Arbeitszeiten in beruflichen Zusammenhängen. In diffusen Sozialbeziehungen gestaltet es sich nicht selten sehr schwer, für alle verbindliche Pünktlichkeitsregeln festzusetzen. Nun stellt sich die Frage, ab wann schulpflichtige Kinder und Jugendliche autonom für ihr pünktliches Erscheinen in der Schule verantwortlich sind. Wenn hier von Seiten der Eltern weder Krankheit noch sehr frühe Arbeitszeiten oder generelles Desinteresse vorliegen, sorgen sie regelmäßig dafür, dass Ihre Kinder rechtzeitig aufstehen und pünktlich zur Schule kommen, was eine Elementarfrage der Kooperation zwischen Schule und Eltern-

haus berührt. Für die ersten Schuljahre während der Grundschulzeit ist die Notwendigkeit der elterlichen Eigenverantwortung in der Kooperation der gesellschaftlichen Institutionen am Beispiel der Pünktlichkeit besonders eindrücklich.

3 Familiäre Interaktion über Schule

Als Beitrag zur Erforschung von Erziehungsrealität wird im Folgenden ein Auszug familialer Interaktion, also der gesellschaftliche Handlungsraum Familie zur Untersuchung des Erziehungsphänomens in den Blick genommen. Es handelt sich um eine Passage des Familiengesprächs, das die Kündigung des Schulvertrages durch die Schule für die achtjährige Bente zum Thema hat. An dem Gespräch mit den Interviewern sind außerdem die Mutter und Bentes zehnjähriger Bruder Aaron beteiligt.

Die objektiv hermeneutische Rekonstruktion hat das Mutter-Kind-Verhältnis im Sinne der konkreten Ausgestaltung der diffusen Sozialbeziehung und ihrer sinnrekonstruierenden Explikation zum Gegenstand. Es handelt sich um eine individuierte Interaktionspraxis und die Interpretation soll Aufschluss über die sinnstrukturelle Verfasstheit der Ausführungen der Mutter zu diesem Sachverhalt geben. Davon ausgehend, dass familiäre Interaktion auch eine erzieherische Interaktion darstellt, ist zu erwarten, dass die Interpretation etwas zum Verständnis des Phänomens familialer Erziehung beitragen kann.

- 190 Bente: ^Ldazu hat geführt dass ich gewechselt hab weil ich aus der Schule
 191 geschmissn wurde^J
 192 Mutter: Ne nich du: Bente das is-t schon
 193 Bente: ^LDoo:ch (.) iii:ch^J
 194 Mutter: ^LNein^J ↺
 195 Aaron: Doch die Bente wurde (aus) der Schule (geschmet-)
 196 Mutter: ^LNe das is aber ganz wichtig weil; das hatte ja mit dir gar nix zu
 197 tun^J und das is eben das schlimme an der ganzn Geschichte
 198 Bente: ^LDoch (.) hört- hört (*mit gepresster Stimme*)^J Hört au- Mama
 199 Mutter: ^LDu hast ja
 200 nichts gemacht dass du irgendwie^J in=ner Form (.) dass=du in=ner Form; dich
 201 verhalten hast dass das für die Schule nicht g- oder für die Kinder in der Klasse
 202 nicht <gut=war>

Die erste Sequenz ist der Sprechakt von Bente (Z. 190–191). Grammatikalisch und logisch kann sie damit zwar nicht gut an das vorangegangene Gespräch anschließen, jedoch schiebt sie sich in der Geschwisterkonstellation, auf der Familienbühne und im Interviewkontext in den Vordergrund. Darin kommt auch ein gewisser Stolz zum Ausdruck, allerdings nutze ich diese Sequenz hier als Kontextwissen für die weiteren Ausführungen der Mutter, weswegen eine extensive Rekonstruktion hier nicht erfolgt. Das Hauptaugenmerk wird daraufgelegt, wie Eltern prinzipiell darauf Bezug nehmen könnten und wie hier darauf Bezug genommen wird. Die Mutter könnte entweder weitererzählen, die Aussage also so stehen

lassen oder erläutern, wie es zu dem Schulausschluss gekommen ist. An der Stelle bräuchte es dann eine Erklärung (z. B. ...weil Bente immer zu spät kam...) und im Weiteren eine Verschuldenserklärung (z. B. ...weil wir es nicht rechtzeitig schafften, sie in die Schule zu bringen...) bzw. eine Verantwortungsübernahme. Die erwartbaren Anschlüsse erfolgen hier nicht, stattdessen negiert die Mutter prinzipiell die Beteiligung von Bente und verschweigt die eigene elterliche Verantwortlichkeit (Z. 192).

Die Legitimität oder Richtigkeit einer Schulsuspendierung kann von Eltern durchaus in Frage gestellt werden, doch hier wird das Nichtverschulden von Bente für eine Leugnung des Rauswurfes genutzt. Einerseits zeigt sich darin ein maximaler Schutz des Kindes, indem alle Verantwortung und Beteiligung negiert wird. Auf der anderen Seite wird mit der Tilgung ebenfalls die gesamte Spannung für das Kind zwischen „Fehlverhalten“ und „Bestrafung“ getilgt, im Grunde der gesamte Vorgang. Wenn dem Rauswurf kein Verhalten zu Grunde gelegt werden kann, dann ist die Handlung der Schule für das Kind völlig unverständlich. Es findet keine Auseinandersetzung und Abwägung zwischen Ursache und Wirkung statt. Hierbei wird die Ursache und damit auch die Wirkung in vollem Umfang für Bente negiert.

Für die Eltern-Kind-Ebene wären Beschwerden über die zu hohe Strafe (den Schulausschluss) ein erwartbarer Ausdruck der elterlichen Solidarität. Eine Parteilichkeit innerhalb der Familie würde sich vielleicht für eine mildere Strafe aussprechen und somit die Ursache u. U. abmildern. Durch die Negation der Ursache wird dem Kind die Partizipation an einer Welt in ihrer Widerständigkeit und in ihrer Spannung zwischen Restriktivität und Permissivität vorenthalten. Die elterliche Vermittlungsleistung zwischen dem subjektiven Anspruch und dem äußeren Realitätsdruck, den Ansprüchen der Gesellschaft, bleibt aus. Die Ansprüche der äußeren Welt gegenüber der Familie treten hier an dieser Stelle überhaupt nicht mehr in Erscheinung, was einer absoluten Verweigerung gleichkommt.⁶

Besonders eindrücklich lässt sich das an dem Gedankenexperiment nachvollziehen, in dem ein erwachsener Mensch einen anderen mit dem Auto zum Bahnhof bringen will und der Zug wegen eines nicht ausreichend betankten Autos nicht rechtzeitig erreicht wird. Sagt der Autofahrer nun zum Zugfahrer, dass nicht er seinen Zug verpasst hat, ist die Verzweiflung beim Zugfahrer sehr gut vorstellbar, wenn er „doch ich“ schreien würde. Die Problematik des verpassten Zuges steht fest und die Verantwortung dafür ebenfalls. Der Zugfahrer hat das Verpassen zwar nicht zu verantworten, jedoch muss er die Folgen tragen. Das Thema der Verantwortlichkeit würde zwischen Erwachsenen vermutlich so eher nicht thematisiert, wie es hier in der Mutter-Kind-Interaktion geschieht.

Manifest kann anhand dieser Textpassage eine Verleugnung der Verantwortung der Tochter gezeigt werden und latent die Verleugnung der eigenen Verantwortlichkeit durch die Mutter. Insgesamt haben die Einlassungen der Mutter („ne nix du:Bente“, das hatte ja mit dir gar nix zu tun“) innerhalb der Passage noch mehrere Facetten:

⁶ Die Verweigerung der Frustration der Kinder durch die Eltern findet sich auch an anderen Stellen im Interview. Wenn Kindern diese Welt prinzipiell vorenthalten wird, also die Rationalität und den Zwang, der aus dieser hervorgeht, könnten sie der Institution Schule auch nicht affirmativ gegenüberstehen.

Eine Erläuterung des eigenen Zutuns zu dem Umstand der Suspendierung von Bente bleibt aus, wodurch die elterliche Verantwortung geleugnet wird. Die Unterscheidung zwischen den äußeren Vorgängen, dass die Eltern für Pünktlichkeit hätten sorgen sollen, dafür zumindest eine Mitschuld zu thematisieren und danach die Schule für die harte Maßnahme zu kritisieren, wird kommunikativ nicht eingelöst.⁷ Die als Entschuldigung gemeinten Sprechakte offenbaren eine Verwechslung von Verantwortlichkeit und Widerfahrnis. Wie am Beispiel des versäumten Zuges gezeigt, kann der Umstand, von der Schule suspendiert worden zu sein, nicht geleugnet werden, und die Umschulung tangiert primär Bente in ihrem Alltag. Darüber hinaus ist eine Entschuldigung der Tochter deplatziert. Wenn es darum geht, dass ein achtjähriges Kind morgens pünktlich zum Unterricht in der Schule sein soll, dann kann das Kind durchaus dazu beitragen. Ansprechpartner und diejenigen, die dafür Sorge tragen, ist jedoch die Erwachsenengeneration. Demnach wäre eine eigene Erklärung zu den Ursachen und der Folge nötig und u. U. eine Entschuldigung gegenüber Bente.

Der Fall von Familie Kovacz/Förster stellt keinen von weltbildgeleiteter, programmatischer Ablehnung der Institution Schule dar. Dafür findet sich keine sprachliche Markierung innerhalb der hier dargestellten Interviewausschnitte und auch nicht im übrigen Gespräch. Es findet sich darüber hinaus jedoch auch keine Situation der Darstellung von Eigenverantwortung. Alle negativen Folgen werden der Institution Schule zugeschrieben.

In einer weiteren Passage, in der es manifest um den Unterrichtsbeginn am Morgen und das Pünktlichkeitsproblem geht, wird das Handeln der Institution Schule durch die Mutter (Mw) beleuchtet:

- 839 Mw: ää:h und äh irgndwie war dann immer so auch so zwischendrin so *ja könn=wer*
 840 *nich- und wir könn uns auch zusammtun und vielleicht könn=wer ja (geflüstert)*
 841 ☺ was bewegn ☺ und ich hatt=s Gefühl wir wurdn dann auch so=n bisschn als
 842 Exempel benutzt dass hier gar nix äh sich ändern wird ja, //Im: Ja// die Schule
 843 fängt dann und dann an und (*atmet ein*) äh <und was ich mir auch dann in
 844 diesem Gespräch> mit dem Schuhebinden da dann *wie soll das denn später*
 845 *werden und in der äh dann in der Pubertät und Oberstufe (mit verstellter*
 846 *Stimme)* und=so und man hat gemerkt also //Im: Hm// es geht nur um Kontrolle
 847 die ganze Zeit //Im: Ja ja// das is das große Thema

Die Mutter gibt hier preis, dass es sich bei der für beide Kinder gewählten Waldorfschule aus ihrer Sicht um eine Exempel statuierende Institution handelt, wovon sie als Familie tragischer Weise betroffen sind. Sie illustriert anhand der Themen Schuhe binden und Unterrichtsbeginn die Konfrontation, die sie durch die Schule erfährt. Die Perspektive der Schule ist die, dass es mehr Strenge in der Erziehung durch die Eltern braucht und stellt größere Probleme in kritischen Phasen wie Adoleszenz und „Oberstufe“ in Aussicht, wenn die

⁷ Aus den Erzählungen über die Kommunikation mit der Schule geht hervor, dass dies auch gegenüber der Schule nicht gelingt.

Familie den pünktlichen Beginn des Schultages für ihre achtjährige Tochter nicht bewerkstelligen kann.⁸

In der Passage wird deutlich, dass das schulisch sozialisatorisch konstitutive Thema der Pünktlichkeit bagatellisiert wird (Schuhe binden). Die Thematisierung grundsätzlicher Probleme, die durch die Schule an die Eltern herangetragen werden, werden von der Mutter hier nicht artikuliert. Das indirekt wiedergegebene Protokoll gibt Aufschluss über ein dahinterliegendes Problem, über welches sie jedoch nicht verfügt. Ihre Lösung für die Problematik ist, im Gespräch mit der Schule das Zuspätkommen zu erklären, zu rechtfertigen und auch zu bagatellisieren. Die Perspektivübernahme oder ein Verständnis für einen gemeinsamen Beginn aller Schüler einer Klasse am Morgen kann sie nicht für die Schule aufbringen und ebenso nicht für Bente. Was etwa hinter der morgendlichen Verzögerung durch Bente liegt, bleibt ebenfalls außen vor. Die Individualität des Kindes, hier in Gestalt des Schuhebindens, wird nicht hinterfragt und bleibt als Bedingung, Gegebenheit ein Umstand, der aus Sicht der Mutter ausagiert werden soll und Raum benötigt. Hier kollidieren die Räume der verschiedenen (diffusen und spezifischen) Sozialbeziehungen, denn Schule repräsentiert für die Mutter eine Welt, die diese Bedürfnisse der Familie nicht interessiert und ausschließlich äußere Anpassungszwänge formuliert.

„Das große Thema“ steht als übergeordnete Verdeutlichung für eine panoptische Kontrollinstanz, welche eigene Ziele verfolgt, ohne besondere Eigenheiten von Individuen zu berücksichtigen. Der hier wiedergegebene Vorwurf einer Erziehungskritik von Seiten der Schule gegenüber den Eltern beinhaltet den Ausdruck von Verletzung, Hilflosigkeit und Enttäuschung. Dem Umstand, dass es sich bei einer Freien Waldorfschule um eine Institution handelt, die von Eltern gezielt gewählt werden muss, soll hier kurz Erwähnung finden. Insbesondere wenn es darum geht, dass sich der gewählte Erziehungspartner als eine Maskerade entpuppt. Enttäuscht über das Feedback zu Bente und zu sich beziehungsweise über die familiäre Erziehung, muss dieser Hinweis der Schule etwas bei der Mutter getroffen haben. Ihr Vorwurf der Kontrolle ist, wie oben bereits erläutert, nicht abwegig, findet sich hier jedoch nicht in einer konsistenten Schulkritik, sondern eben in der persönlichen Enttäuschung. Die Mutter hat keine Mittel, die Bedürfnisse von Bente und die Anforderung der Schule auszutarieren, was keine ideologische Verweigerung von Schule insgesamt darstellt, doch die Verunsicherung der Durchsetzung der Schulpflicht inklusive des verbindlich pünktlichen Unterrichtsbeginns sehr deutlich zu Tage treten lässt.

Die abschließende Frage ist, wie eine erzieherische Bearbeitung in diesem Fall erfolgt? Für die Mutter im Speziellen und die Eltern im Allgemeinen kann hier eine Strategie des Sich-erzieherisch-nicht-verhalten konstatiert werden. Anhand der Rekonstruktion des Falls lässt sich eine doppelte Negation der Verantwortlichkeit zeigen: *Zum einen* die Entpflichtung und Entlastung des Kindes, indem Frustration zugunsten familialer Abhängigkeit vermieden wird, was wiederum die Beeinträchtigung der kindlichen Autonomie offenbart. *Zum anderen* die Verweigerung der elterlichen Verantwortung zu diesem Thema. Die Mutter zeigt sich im Gespräch zwar maximal solidarisch mit der Tochter, doch das Einräumen von Eigenverantwortung bleibt vollkommen aus.

⁸ An der Stelle möchte ich auf die obigen Ausführungen zum Wandel in der familialen Erziehung verweisen, der in einer Nivellierung der Generationendifferenz besteht (Maiwald, 2020b, S. 353).

4 Resümee

Die Schulpflicht als gesellschaftliche Norm wird von der „Schulpädagogik als elementare Rahmung des schulischen Bildungsprozesses und der Institution Schule betrachtet“ (Ricking & Speck, 2018, S. 1). Mit dem „Beschulungsnormativ“ (Böder, 2022) wird eine Anwesenheitszentrierung (Schulzwang) umgesetzt, die mindestens zwei Legitimationsprobleme erzeugt. Das erste betrifft die Schulpädagogik und entsteht durch die Schulpflicht selbst, da sie ein pädagogisches Arbeitsbündnis zwischen Schule, Familie und Schülern strukturell verhindert. Ulrich Oevermann (2006) stellt fest, dass erst die Schulpflicht Schüler zu „lernunwilligen Monstern“ macht, die „sich durch Tricks und Schliche dem Anforderungsdruck des pädagogischen Auftrags permanent zu entziehen [trachten]“ (S. 86–87). Dies führt dazu, dass der „Grenzfall des gestörten oder zumindest schwierigen Schülers“ (Oevermann, 2006, S. 86–87) zur schulpädagogischen Realität wird, deren Bearbeitung jedoch nicht zum schulischen Standard gehört (Weckel & Grams, 2017). Die Konsequenz ist, dass Schulen von Schülern mit schulvermeidendem Verhalten entlastet werden (Bernhard, 2017) und Familien bzgl. möglicher Verursachung oder ihrer (fehlenden) Zulieferleistung der Kinder und Jugendlichen in den Blick kommen (Dunkake, 2009; Richter, 2023).

Das zweite Legitimationsproblem betrifft die Sozialpädagogik, was hier nur kurz erwähnt, jedoch nicht ausgeführt werden soll, und entsteht durch die Fokussierung auf Schüler mit krisenhaftem Schul(besuchs-)verhalten (Bollweg, 2023, S. 59–62). In dem Versuch, „als deviant geltende Heranwachsende in die Strukturen von Schule und Arbeitswelt einzufügen“ (Wellgraf, 2021, S. 109), verändert die Kinder- und Jugendhilfe ihren Charakter, indem sie sich neoliberalen Entwicklungen anpasst, etwa indem sie stärker auf Aktivierung und Disziplinierung setzt oder ihre Angebote vermehrt unter marktförmigen Bedingungen anbieten muss (Wellgraf, 2021; Bernhard, 2017). Die Konsequenz ist, dass die Kinder- und Jugendhilfe zur „Komplizin der Ausgrenzung“ (Wellgraf, 2021, S. 7) wird, wenn auch hier das Narrativ der Einhaltung der Schulpflicht beziehungsweise des regelmäßigen Schulbesuchs zum Erwerb des (in Deutschland) unverzichtbaren Schulabschlusses als Rechtfertigung dient.

Tyrell und Vanderstraeten fassen deskriptiv die Trennung von Familie und Schule in fünf Punkten zusammen: Als räumliche und als zeitliche Differenzierung, das Auseinanderhalten von Systemreferenzen durch die Kinder, der alleinige Schulbesuch ohne die Eltern und als fünften und letzten Punkt die durch die Erwachsenenwelt beinahe unbeeinflussbaren Peerbeziehungen der Kinder (Tyrell & Vanderstraeten, 2007, S. 168). Die größte Relevanz für den vorliegenden Beitrag hat der vierte Punkt, der der Abwesenheit der Eltern während des Schultages. Kinder agieren abgelöst vom familialen System in dem der Schule ohne elterlichen Support und müssen alleine zurechtkommen. Die Kehrseite davon ist der Entfall der elterlichen Kontrolle und Aufsicht, die die schulische Sozialisation mit allen Vor- und Nachteilen mit sich bringt. Was bedeutet das für Kinder, die die Schule nicht oder unregelmäßig besuchen?

In der Fußnote zwei habe ich zu Beginn des Beitrags das elternbedingte Zurückhalten erwähnt, welches von Ricking (2023, S. 17) als ein Weg zum Schulabsentismus behandelt wird. Er unterscheidet innerhalb des Zurückhaltens drei Formen: aktives, reaktiv-billigen-

des oder passives Zurückhalten. Auf einer expliziten Ebene kann bei der Sicht auf den Fall der Familie Förster/Kovacz von einem Zurückhalten gesprochen werden. Wahrscheinlich könnte mit der behelfsmäßigen Schablone der drei Formen eine Mischform aus reaktiv-billigendem und passivem Verhalten für den Fall gesehen werden. Während für den zehnjährigen Aaron, dessen schulischer Werdegang in der Einführung kurz angesprochen wird, auf den ersten Blick von einem Zurückhalten durch die Eltern gesprochen werden könnte, ist dies für seine achtjährige Schwester Bente nicht ohne Weiteres der Fall. Sie agieren im Sinne ihrer beiden Kinder und verteidigen sie gegenüber der Institution Schule. Weder aus Gründen ihrer Weltanschauung noch aus programmatischen Gründen lehnen die Eltern den Schulbesuch ihrer Kinder ab. Die latenten Motive der Mutter zeigen jedoch ein differenzierteres Bild, nämlich eines, welches für den Fall eine doppelte Negation der Verantwortlichkeit zeigt, worüber jedoch nicht bewusst verfügt wird.

Zuerst werden die Motive der Entlastung und Entpflichtung des Kindes deutlich. Beispielsweise wird morgens nicht zur Eile gedrängt und damit Frustration vermieden. Alltagspraktisch ist das eine wesentlich schönere Vorstellung vom Start in den Tag, als wenn das Haus unter Zeitdruck und mit unwilligen Kindern verlassen werden muss. Der Eintritt in die gesellschaftliche Welt mit Verantwortung für das eigene Handeln wird so jedoch mindestens erschwert, was zu weniger Selbstständigkeit, also Autonomie des Kindes führt, zugunsten familialer Abhängigkeit. *Als Zweites* wird die Verweigerung der eigenen Verantwortlichkeit deutlich. Welche Verantwortung die elterliche für Grundschüler ist, ist für die Beteiligten in dem Fall nicht derart relevant, dass sie gegen den Willen der Kinder den (pünktlichen) Schulbesuch durchsetzen. Stattdessen lassen sich latent zentripetale elterliche Bedürfnisse erkennen, die Ablösungs- und Autonomieschritte zugunsten eines familialen Status quo behindern.

Eine solche Kind zugewandte elterliche Erziehungshaltung kann durchaus als zeitgemäß angesehen werden. Anhand der theoretischen und empirischen Ausführungen werden jedoch auch die Herausforderungen deutlich, die erzieherische Interventionen, auch wenn sie von außen an die Familie herangetragen werden, mindestens erschwert. Die Erziehungsverunsicherung der Eltern gegenüber kindlicher Verweigerung hat hier sehr prägnante Auswirkungen auf die verpflichtende öffentliche Erziehung in Form des (pünktlichen) Schulbesuchs. Schulverweigerung wird hier insofern als ein Problem von familialer Erziehung deutlich, als dass sie in dieser Ausprägung keine anderen Reaktionen beinhaltet, als das Kind in seiner Ablehnung zu unterstützen.

Literatur

- Adick, Christel (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule: eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Arendt, Hannah (1970/2015). *Macht und Gewalt*. München: Piper Verlag.
- Arendt, Hannah (2016). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper Verlag.
- Balzer, Nicole (2004). Von den Schwierigkeiten, nicht oppositional zu denken. Linien der Foucault-Rezeption in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft. In Norbert Ricken & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren* (S. 15–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernhard, Armin (2017). Vorwort. In Erik Weckel & Meike Grams (Hrsg.), *Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung* (S. 12–15). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böder, Tim (2022). *Entschulung als Tabuüberschreitung. Eine rekonstruktive Studie zu Begründungen familialer Entschulungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bollweg, Petra (2023). Sich (Nicht-)Einlassen auf Schule. Lesarten, Leerstellen und Perspektiven von Schulabsentismus. *Sozial Extra*, 47 (2), 59–62. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00582-8>
- Bois-Reymond, Manuela du (1995). Alte Kindheit im Übergang zu neuer Kindheit. Umgangsformen zwischen Kindern und Erwachsenen im Wandel dreier Generationen. In Imbke Behnken & Olga Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 53–75). Weinheim/München: Juventa.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Busse, Susann & Helsper, Werner (2004). Familie und Schule. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 439–464). Wiesbaden: Springer VS.
- Dunkake, Imke (2009). *Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Durkheim, Emile (1903/1984). *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ecarius, Jutta (2002). *Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrung von drei Generationen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, Jutta, Berg, Alena, Serry, Katja & Oliveras, Ronnie (2017). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flitner, Elisabeth (2001). Grundmuster und Varianten von Erziehung in modernen Gesellschaften. Eine erziehungswissenschaftliche Lektüre der herrschafts- und religionssoziologischen Schriften Max Webers. In Edith Hanke & Wolfgang J. Mommsen (Hrsg.), *Max Webers Herrschaftssoziologie* (S. 265–281). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Foucault, Michel (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Gaebe, Barbara (1991). Methodisierung der Willenserziehung als Thema pädagogischer Reflexion im 17. Jahrhundert. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 827–843.
- Gestrich, Andreas, Krause, Jens-Uwe & Mitterauer, Michael (2003). *Geschichte der Familie*. Stuttgart: Alfred Kröner
- Helsper, Werner (1990). Schule in den Antinomien der Moderne. In Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.), *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 175–194). Opladen: Leske + Budrich.
- Luhmann, Niklas (1988). Sozialsystem Familie. System Familie. *Forschung und Therapie 1*, Band 1, 75–91.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maiwald, Kai-Olaf (2020a). Der Zwang zur Erziehung und die a-pädagogische Haltung moderner Eltern. Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Spannung von Asymmetrie und Symmetrie in Eltern-Kind-Beziehungen. In Dorett Funcke (Hrsg.), *Rekonstruktive Paar- und Familienforschung* (S. 181–210). Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Maiwald, Kai-Olaf (2020b). Das Kind als autarke Persönlichkeit. Zu einem modernen Typus von Erziehungshandeln und einem darauf bezogenen jugendlichen Selbstverhältnis. *sozialer sinn*, 21 (2), 311–356.
- Mitscherlich, Alexander (1963). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Gesammelte Schriften* (Bd. III: Sozialpsychologie I). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Menzel, Christin & Rademacher, Sandra (2012). Die sanfte Tour. Analysen von Schüler-selbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. *sozialersinn*, 13 (1), 79–99, Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (2006). Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In Thomas Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen* (2. Auflage) (S. 69–92). Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, Talcott (1951). *The Social System*. London: Routledge.
- Parsons, Talcott (1955). The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure. In Talcott Parsons & Robert F. Bales (Ed.). *Family, Socialization and Interaction Process* (pp. 3–33). London: Routledge & Kegan Paul.
- Parsons, Talcott (1968). Die Schulklasse als soziales System. In Talcott Parsons (Hrsg.), *Sozialstruktur und Persönlichkeit* (S. 161–193). Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Pongratz, Ludwig A. (1990). Schule als Dispositiv der Macht — pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 66, 289–308.
- Reh, Sabine (2009). „Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, dass die Familie heute leider nicht mehr den erziehlischen Wert früherer Tage besitzt.“ Defizitdiagnosen zur Familie als wiederkehrendes Motiv in deutschen reformpädagogischen Schulentwürfen und Schulreformdiskursen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In Jutta Ecarius, Carola Groppe & Hans Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 159–182). Wiesbaden: Springer VS.

- Richter, Martina, Schweitzer, Helmuth & Wittfeld, Meike (2023). Schulabsentismus im Zeichen gesellschaftlicher Strukturen. *Sozial Extra*, 47 (2), 56–58. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00584-6>
- Ricking, Heinrich (2023). *Schulabsentismus pädagogisch verstehen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ricking, Heinrich & Speck, Karsten (2018). *Schulabsentismus und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (Hrsg.) (2009). *Autorität* (S. 7–36). Paderborn: Schöningh.
- Stoeck, Janine (2021). *Eine Kindheit ohne Kindergarten. Eine empirische Studie zu Eltern und ihren Kindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thiersch, Hans (1995). *Lebenswelt und Moral*, Weinheim/München: Juventa.
- Tyrell, Hartmann (1985). Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule. In Wolfgang Melzer (Hrsg.), *Eltern – Schüler – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule* (S. 81–99). Weinheim/München: Juventa.
- Tyrell, Hartmann & Vanderstraeten, Ralf (2007). Familie und Schule: zwei Orte der Erziehung. In Jens Aderhold & Olaf Kranz (Hrsg.), *Intention und Funktion* (S. 159–174). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, Max (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. Auflage, herausgegeben von Johannes Winkelmann). Tübingen: Mohr Verlag.
- Weckel, Erik & Grams, Meike (2017). „zu welchem Ende ...“. In Erik Weckel & Meike Grams (Hrsg.), *Schulverweigerung. Bildung, Arbeitskraft, Eigentum. Eine Einführung* (S. 290–299). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wellgraf, Stefan (2021). *Ausgrenzungsapparat Schule. Wie unser Bildungssystem soziale Spaltungen verschärft*. Bielefeld: transcript.
- Wenzl, Thomas (2024). Anpassung oder Distinktion: Die familiäre (Medien-)Erziehung unter den Zugzwängen der Normalität. In Frank Beier, André Epp, Merle Hinrichsen, Imke Kollmer, Julia Lipkina & Paul Vehse (Hrsg.), *(Neue) Normalitäten? Erziehungswissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen* (S.145–162). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Wernet, Andreas (2020). Erziehung als Fall. In Arndt-Michael Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung. Rekonstruktive Bildungsforschung*, 20, 113–137. Wiesbaden: Springer VS.

Autor:in

Anja Eckold, Dr.

Forschungsschwerpunkte: Praxistheoretische und rekonstruktive Jugend-, Schul- und Bildungsforschung, Kasuistik, Objektive Hermeneutik, Biographieanalyse.

E-Mail: anjaecko@gmx.de