

Ambivalente Verstrickungen – elterliche Positionierungen im Schulkontext zwischen ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen

Oxana Ivanova-Chessex

Zusammenfassung

Anhand von Ausschnitten aus einer biographischen Fallrekonstruktion beleuchtet dieser Beitrag brüchige Aushandlungen von Eltern mit der Schule im Kontext institutionell vermittelter ökonomisierter Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnisse. Gefragt wird, wie Eltern in die normierten und ökonomisierten Verhältnisse in Bildungskontexten verstrickt werden und wie sie sich zu den an sie normativ herangetragenen Erwartungen und Anrufungen verhalten. Die Analyse verdeutlicht machtvolle Effekte der schulisch wirksamen Normen und Leistungserwartungen des ökonomisierten Bildungswesens und zeigt auf, wie diese normativen Kontexte und Machtverhältnisse elterliche Subjektivitäten und Handlungsspielräume bei der Zusammenarbeit mit Schule ordnen.

Schlagwörter: Eltern, Schule, Ökonomisierung, Elternschaftsnormen, Machtverhältnisse, Subjektivierung, Biographieforschung

Ambivalent entanglements – parental positionings in the school context between economised rationalities, parenting norms and power relations

Abstract

Based on excerpts from a biographical case reconstruction, this contribution sheds light on parents' fragile negotiations with school in the context of institutionally mediated economised rationalities, parenting norms and power relations. How do parents become involved in the normed and economised relations in educational contexts? How do they refer to normative expectations and interpellations? The analysis illustrates the powerful effects of norms and achievement expectations which become relevant in the economised education system and shows how these normative contexts and power relations regulate parental subjectivities and their scope of action with regard to a cooperation with school.

Keywords: Parents, school, economisation, parenting norms, power relations, subjectivation, biographical research

1 Einleitung¹

Verschiebungen im Verhältnis zwischen privater und öffentlicher Verantwortung (Richter & Andresen, 2012) rücken elterliches Handeln in den Fokus des Bildungsgeschehens. Der Topos der partnerschaftlichen Kooperation gewinnt dabei zunehmend an Bedeutung und

wird sogar zu einem normativen Imperativ, wenn es darum geht, das Verhältnis von Eltern und Schule zu konzeptualisieren. Die damit verbundene Semantik einer horizontalen egalitären Beziehung wird jedoch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Ungleichheiten (Betz et al., 2017; Lareau & Cox, 2011; Vincent et al., 2012) sowie des spannungsvollen kooperierend-konkurrierenden Verhältnisses zwischen Professionellen und Eltern (Jergus, 2019) in einigen empirischen Beiträgen wiederholt hinterfragt. In diesen meist machttheoretisch ausgerichteten Analysen kann aufgezeigt werden, dass das Verhältnis zwischen Familie und Schule als durch vielfältige institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Normen- und Machtverhältnisse vorstrukturiert zu betrachten ist. So markieren die Ökonomisierung des Bildungswesens (Hartong et al., 2018; Höhne, 2015) sowie die Orientierung pädagogischer Institutionen an hegemonialen Familiennormen (vgl. Chamakalayil et al., 2021; Ivanova-Chessex, 2020) lediglich einige die Zusammenarbeit von Eltern und Schule ordnende Kontexte: Die Rationalitäten des Marktes – ökonomisierte Wissensbestände, Selbst- und Regierungstechniken – strukturieren das Schulwesen und bringen „neue auf Eltern gerichtete Aktivierungspolitiken“ (Roch, 2020, S. 196) hervor. Eltern sollen sich aktiv für die Bildungsverläufe ihrer Kinder einsetzen und werden als für Bildungs(miss-)erfolge individuell Verantwortliche adressiert (Jergus, 2018; Kollender, 2020).

Aktivierende und responsabilisierende Anrufungen wirken mit hegemonialen Familien- und Elternschaftsnormen verschränkt. Dabei handelt es sich um jene Normen, entlang denen zwischen den ‚gut- und schwererreichbaren‘, ‚interessierten oder uninteressierten‘, ‚bildungsnahen oder bildungsfernen‘ Eltern unterschieden wird oder mit denen das elterliche Handeln als (nicht) sinnvoll, (un-)angemessen und/oder bildungs(in-)kompetent klassifizierbar wird. Zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen (bspw. Rassismus, Klassismus, Heteronormativität oder Ableismus) relationierte Bilder einer ‚Normalfamilie‘, die „implizit als bürgerlich, weiß, heterosexuell, cisgeschlechtlich, monogam, sesshaft, gesund und leistungsfähig konzeptualisiert und z.T. naturalisiert wird“ (Fitz-Klausner et al., 2021, S. 7), strukturieren schulische Erwartungen an und Vorstellungen von einer ‚guten Elternschaft‘ und einem ‚(erziehungs-)erfolgreichen‘ elterlichen Handeln. Sie ordnen auch einen diskursiven Rahmen mit, in dem sich Eltern in *doing-* und *displaying*-Prozessen (Finch, 2007; Morgan, 2011) als Bildungsakteur*innen hervorbringen.

Wie sind Eltern in diese normierten und ökonomisierten Verhältnisse in Bildungskontexten verstrickt? Wie gestalten sich ihre Spielräume bei der Zusammenarbeit mit Schulen? Welche Positionierungsprozesse finden dabei wie statt? Anhand von Ausschnitten aus einer biographischen Fallrekonstruktion beleuchtet dieser Beitrag fragile Aushandlungen von Eltern mit der Schule im Kontext von institutionell vermittelten ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen. Die Grundlage für die nachfolgende Analyse stellt ein vom Schweizerischen Nationalfonds gefördertes Forschungsprojekt „Eltern und Schule im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse“ (Projektnummer: 175816) dar, in welchem Elternperspektiven auf Schule unter Berücksichtigung der subjektivierungstheoretischen Biographieforschung (Rose, 2019; Spies, 2019) analysiert werden. Nach einer Annäherung an die Bedeutung ökonomischer Logiken für das Verhältnis von Eltern und Schule (2) und einer Erläuterung der methodischen Vorgehensweise (3) wird an einem empirischen Beispiel aufgezeigt, wie sich Eltern vor dem Hintergrund ökonomisierter Rationalitäten und dominanter Elternschaftsnormen für die Bildung ihrer Kinder einsetzen und welche Widersprüchlichkeiten dabei zum Tragen kommen (4). Abschließend werden ambivalente Verstrickungen des elterlichen Handelns im Schulkontext sowie die Brüchigkeit des Partnerschaftsimperativs reflektiert (5).

2 Ökonomische Logiken im Kontext der Zusammenarbeit von Eltern und Schule – theoretische Verortung und Stand der Forschung

Wissensformationen, Selbsttechniken und Machtpraktiken kapitalistischer Ökonomie durchdringen viele Sphären des Sozialen und werden auch in der Schule hegemonial wirksam (Hartong et al., 2018; Höhne, 2015). Mit einer subjektivierungs- und gouvernementalitätstheoretischen Perspektivierung wird die Ökonomisierung des Schulwesens – seine Vermarktlichung, Orientierung an Effizienz, Leistung und Wettbewerb – analytisch greifbar. Die ökonomischen Logiken zeigen sich beispielsweise in einer allgemeinen humankapitalistischen Ausrichtung, die „auf eine ständige durch Bildung zu erhöhende Qualität jedes Einzelnen und der Bevölkerung insgesamt zielt“ (Höhne, 2015, S. 15). Schule kann deshalb mit Butler (2014) als eines der staatlichen Projekte verstanden werden, das „Subjekte zu (re-)produzieren sucht, die für die Nation und die weitere hegemoniale ökonomische Ordnung tauglich sind“ (S. 187). In diesem Kontext werden „Mobilisieren“ und „Optimieren“ zu zentralen Prinzipien (Bröckling & Peter, 2014), in denen die „Aktivierungsrhetorik“ und das „Gebot kontinuierlicher Verbesserung“ (Bröckling, 2002, S. 24) als wichtige Leitmotive fungieren. Das Handeln von Bildungsakteur*innen – sowohl von Schüler*innen und Eltern als auch von Lehrpersonen und pädagogisch Tätigen – steht „unter dauerhaftem Qualitätsvorbehalt“ (Höhne, 2015, S. 15): Leistung und Erfolg werden zum Selbstzweck, zur Messlatte des Handelns von Individuen und hierdurch zu einer individuellen (und nicht strukturellen) Herausforderung (Höhne, 2015, S. 13). Bröckling (2007) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Regime des Selbst“, das „den Einzelnen antreibt, an sich zu ‚arbeiten‘ und Verantwortung für sein Leben zu übernehmen“ (S. 61) sowie ein normatives Bild eines sich selbst, die eigene Leistung, den eigenen Marktwert optimierenden und den eigenen Wohlstand maximierenden Subjekts hervorbringt. Diese Responsibilisierung der Einzelnen und die damit einhergehende Aktivierung der Selbststeuerungspotenziale wird zu einer treibenden Kraft der unaufhörlichen Optimierungsprozesse mit dem eigentlich unerreichbaren Ziel, sich so zu verändern, dass ein Zustand der Vollkommenheit, der Norm und des Ideals erlangt wird.

Roch (2020) verweist in ihrer Studie darauf hin, dass sich das „biopolitische Interesse an einer optimierten Produktivität aller Gesellschaftsmitglieder“ insbesondere in der „Optimierung des Aufwachsens von Kindern“ (S. 196) manifestiert. Gesetzt wird demzufolge auf den Erwerb und Erhalt von Humankapital, was dazu führt, dass Bildung zunehmend als ein elterliches Investitionsprojekt aufgefasst wird. Verbunden mit der diskursiven Verlagerung der Bildungsrisiken von Strukturen in den familialen Verantwortungsbereich kumuliert sich der Druck auf Eltern, als kooperative und eigenverantwortliche Subjekte zu agieren und sich den kinderbezogenen Bildungserfolg über das eigene Erziehungshandeln ‚verdienen‘ zu müssen (Kollender, 2020, S. 20). Komplexe Kontexte, in denen sich Eltern bewegen, werden als eine Verschränkung von ökonomisierten Zugriffen (bspw. Wettbewerb, Leistung, Qualität und Effizienz, individualisierte Verantwortung) und pädagogisierten Anrufungen (bspw. Aktivierung der Selbstoptimierung und Elternbildung) konzeptualisiert (Jergus et al., 2018, S. 9-10). So wird in empirischen Studien herausgearbeitet, wie Eltern in ökonomisierten Zugriffen als Bildungsverantwortliche (Jergus, 2018), als ‚Partner*innen‘ und ‚Kund*innen‘ (Killus & Paseka, 2016; Olmedo & Wilkins, 2016) und zugleich als „Expert_innen wie auch als Lieferant_innen ‚guter Kindheit‘“ adressiert

werden (Jergus et al., 2018, S. 6; siehe auch Killus & Paseka, 2016). Durch diese Anrufungen werden Selbst-Welt-Verhältnisse erzeugt, in denen Eltern eine individuelle Verantwortung für Bildungs- und Lebensverläufe sowie für Bildungsrisiken ihrer Kinder zugeschrieben wird (Kollender, 2020, S. 57-58; Oelkers, 2015; Vincent, 2017). Hierdurch werden Abweichungen von normalisierten Bildungsverläufen diskursiv weniger über strukturelle Mängel der Institutionen, sondern über einen Mangel von Willen, Wissen oder Aspirationen von Individuen oder Familien erklärbar (Vincent & Maxwell, 2016, S. 274). Elterliche Praktiken werden in diesem Kontext einem Leistungs- und Erfolgsdruck ausgesetzt, der sich an den Vorstellungen dessen orientiert, was als eine wirtschaftlich sinnvolle und kompetente elterliche Praxis im Bildungsbereich verhandelt wird, das heißt auch, was den Kindern einen Vorteil auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt verschafft. Elternschaft wird als eine kompetitive Praxis beschrieben (Heimerdinger, 2013), die zuweilen an den vergleichbaren Standards wie die pädagogisch-professionelle Praxis gemessen wird (Jergus et al., 2018). Wie Elternbefragungen und qualitative Studien seit Jahren festhalten, erzeugt dies einen Druck (Merkle & Wippermann, 2008), das Gefühl der Erschöpfung (Oelkers, 2012), Überforderung und Ungewissheit (Roch, 2020, S. 198) auf elterlicher Seite. Einen weiteren Effekt dieser ökonomisierten Zugriffe stellen sich verschärfende Bildungsungleichheiten dar, denn – wie empirisch aufgezeigt wird – stehen Familien ungleiche Möglichkeiten zur Verfügung, sich zu den ökonomisierten Anrufungen und Normalitätserwartungen in Bildungsinstitutionen zu verhalten (Kollender, 2020; Vincent et al., 2012).

In pädagogisierten Anrufungszusammenhängen stehen Eltern unter einer kontinuierlichen (Selbst-)Beobachtung und einem (Selbst-)Optimierungszwang. Eine diskursive Zuschreibung der Bildungsverantwortung trifft sich mit dem neoliberalen Prinzip der ‚Führung zur Selbstführung‘ und entwickelt sich zu einer marktlogischen Optimierung der eigenen Erziehungsleistung, auch mit dem Zweck der Optimierung der Bildungsbiographien der Kinder (Jergus et al., 2018, S. 4). Im Schulkontext orientiert sich diese Optimierung auch an einer Herstellung oder Aufrechterhaltung von ‚optimalen‘ Passungsverhältnissen zwischen Kindern und Schule (Busse & Helsper, 2008), denn dies ist eine Konstellation, die in ökonomisierten output- und effizienzorientierten Bildungszusammenhängen Erfolg verspricht. Eine abweichende Passung hingegen geht nicht selten auch mit einer Disqualifizierung spezifischer elterlicher Praktiken und Erziehungsleistungen einher (Jergus et al., 2018, S. 9).

3 Eltern im Fokus der subjektivierungstheoretischen Biographieforschung – methodische Vorbemerkungen

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Frage, wie Eltern im Kontext von ökonomisierten Rationalitäten, Elternschaftsnormen und Machtverhältnissen der Bildungsverantwortung nachgehen. Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse der rekonstruktionslogischen Analyse sind Teil des einleitend genannten Forschungsprojektes, das sich biographie- und subjektivierungstheoretisch mit schulbezogenen Erfahrungen von Eltern im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten befasst. Den Datenkorpus bilden über 20 biographische Interviews (Schütze, 1983) mit Müttern und Vätern schulpflichtiger Kinder, die zum Zeitpunkt der Erhebung in der Deutschschweiz leben und hinsichtlich der hegemonialen Normalitätserwartungen in Bildungsinstitutionen unterschiedlich verletztlich sind. Die In-

interviews wurden mit einem thematisch offenen Stimulus zur Erzählung der Lebensgeschichte eingeleitet und im Anschluss an die Erzählcoda mittels immanenter und exmanenter Nachfragen vertieft. Nach jedem Interview wurde ein Postskript verfasst, in dem Reflexionen, Positionierungen und Erlebnisse aus der Perspektive der Interviewer*innen verschriftlicht wurden.

Die transkribierten Daten wurden in Anlehnung an die Auswertungsschritte der biographischen Fallrekonstruktion (Rosenthal, 2011, S. 186-211) analysiert. Die Rekonstruktion der erlebten und erzählten Lebensgeschichte mittels feinanalytischer hermeneutischer Schritte stand im Zentrum des Analyseprozesses. Eine subjektivierungsanalytische Heuristik (Fegter et al., 2020; Rose, 2019) fungierte dabei als eine wichtige sensibilisierende Orientierung: Eine besondere analytische Aufmerksamkeit richtete sich auf a) im Vorfeld der Analyse und in Postskripten angelegte Gegenstandskonstruktionen und Biograph*innenpositionen, b) in Erzählungen aufgerufene Subjektpositionen und damit verknüpfte Normen, Diskurse und Ordnungen sowie c) in Äußerungen eingelagerte Verweise auf Positionierungen der Biograph*innen.

Die erhobenen Interviewdaten wurden in einer subjektivierungstheoretisch informierten Perspektive als ein Zugang zu „Subjekt-Kontext-Relationen“ (Dausien et al., 2016, S. 30) verstanden. Im Fokus der Analyse standen damit nicht nur Handlungs- und Sinnperspektiven des Subjekts, sondern auch die soziale und gesellschaftliche Eingebundenheit dieses Handelns und Deutens im Sinne der Subjektivierungspraxen. Biographische Erzählungen von Eltern wurden demzufolge als „Orte des Aufrufens und Weiterleitens von Diskursen“ (Rose, 2012, S. 118) und zugleich „Positionierungen im Diskurs“ (Spies, 2019, S. 99) analysiert, als performative und situierte Praktiken, die durch gesellschaftliche Kontexte mit spezifischen Strukturen, Diskursen, Machtverhältnissen, aber auch durch die Bedingungen einer konkreten Interviewsituation strukturiert werden (Dausien et al., 2016, S. 31).

Nachfolgend stehen einige Verdichtungsmomente des biographischen Interviews mit einer Mutter im Fokus. Von Interesse sind dabei Verstrickungen des elterlichen Handelns im Schulkontext. In der ausgewählten Fallrekonstruktion kulminiert die sich auch in Narrationen anderer Eltern andeutende Ambivalenz der elterlichen Zusammenarbeit mit Schule im Schnittfeld von (unterschiedlich thematisierten) ökonomisierten Rahmungen, positionierenden Machtverhältnissen und normativen Vorstellungen vom ‚angemessenen‘ Erziehungshandeln.

4 Eltern zwischen Elternschaftsnormen und ökonomisierten Anrufungen – ein empirisches Beispiel

Der Kontakt zu Ursula Keller² wird über eine andere interviewte Mutter hergestellt. Sie zeigt sich interessiert und es finden zwei Interviews statt, beide auf ihren Wunsch an einer pädagogischen Hochschule. In beiden Treffen spitzt sich ihre Erzählung auf die Krise zwischen der Familie und den Schulen der Kinder zu – eine Dynamik, welche die Gespräche am Ort der Lehrer*innenbildung als ein Appell an die ‚höhere Instanz‘ und ein Akt der Selbstermächtigung der Mutter einordnen lässt.

Zum Zeitpunkt der Interviews lebt Ursula Keller mit ihrem Partner und ihren drei Kindern in einer Schweizer Kleinstadt. Sie ist in einer Familie in Ostdeutschland aufge-

wachsen, die „einen Handwerksbetrieb“ hat. Ihr Bruder übernimmt den Familienbetrieb, sie studiert als erste in der Familie und kommt nach einem abgeschlossenen Studium aus beruflichen Gründen in die Schweiz. Nach einem vielversprechenden Karrierestart in einem Unternehmen kündigt sie nach der Familiengründung und widmet sich eine Zeit lang der Sorgearbeit. Mit steigendem Alter der Kinder gründet sie ihr eigenes Unternehmen, sieht sich aber gezwungen, sich wieder ihrer Familie zuzuwenden. Diesen Moment rahmt Ursula Keller wie folgt:

„und es gab dann auch äh schulisch einige Sachen, die schwierig sind zu bewältigen, °wo wir jetzt auch noch mittendrin sind° ((sehr weinerliche Stimme)) ((Schniefen)) [...] ähm so dass ich eigentlich das (.) gerade dabei bin wieder aufzulösen, °mein Geschäft°, das ist schade. Aber die Kinder sind einfach nur (.) ne gewisse Zeit da. Und ich kann nur eine gewisse Zeit Einfluss nehmen. Also Einfluss in nem positiven Sinne. Immer. Ich will nicht wie ne Glucke drüber hocken, aber (.) wir haben jetzt einfach bei zwei von meinen drei Kindern einfach äh ne Situation wo=s wirklich mehr Input von mir braucht, mit der Schule, also nicht dass ich äh meine Kinder ändern will, die bleiben wie sie sind, die sind super, aber es passt einfach n:::icht °so gut, im Moment mit was die Schule machen kann°“

Ursula Keller führt eine schwierig zu bewältigende Situation ihrer Kinder ein, in der das familial gerahmte Wir „noch mitten drin ist“. „[E]inige Sachen“ scheinen die schulische Laufbahn ihrer beiden Kinder zu bedrohen und verlangen nach mütterlichem Einsatz. Sie möchte „Einfluss nehmen“, hat den Eindruck, es bräuchte „wirklich mehr Input“ von ihr, und fühlt sich gezwungen ihr Unternehmen aufzulösen. Sie rahmt diese Zeit als ein Moment, in dem sie ihre Kinder priorisieren muss. Die Gewichtung muss sich für sie wieder in Richtung der Sorgearbeit, der Intensivierung ihres „Inputs“ verschieben, was in Verbindung mit einer Erwartung des verbesserten ‚Outputs‘ auch in der sozialinvestiven Logik gelesen werden kann. Die narrative Abwesenheit des Partners und die Selbstverständlichkeit der mütterlichen Verantwortungsübernahme lassen das bürgerliche Bild einer ‚Normalfamilie‘ nach einem ‚male breadwinner model‘ aufscheinen (Fraser, 2017). Zugleich nimmt Ursula Keller den gegenderten Diskurs zu überbehütenden Müttern vorweg und distanziert sich explizit von einer solchen Rolle („wie ne Glucke“). Sie übernimmt Verantwortung für die Bewältigung der Situation, die sie aus den Mängeln im System entstanden sieht – Schule kann ihren Kindern nicht gerecht werden. Ihre Einflussnahme richtet sich dabei auf eine optimierte Passung zwischen dem, wie ihre Kinder „sind“ und „was die Schule machen kann“. Ihr mütterliches Engagement scheint die für ihre Kinder unzureichende pädagogische Arbeit der Schule kompensieren zu wollen. Ihre Kinder erkenne sie hingegen uneingeschränkt an – ein Verweis auf ihre Positionierung zwischen einer Leistungserwartung im Schulkontext und einer bedingungslosen Akzeptanz ihrer Kinder. Etwas scheint aus der Balance zu geraten und auch ihre Position als Mutter zu fragilisieren, weshalb sich ihr „Input“ auch als eine Investition in eine behutsame, sensible Mutterschaft andeutet.

... ein großer Zusammenbruch

Den Auslöser dieser „Situation“ markiert ein „Zusammenbruch“ ihres älteren Sohnes zu Beginn der Sekundarstufe:

„dann hat er äh Kanti³ anfangen können, und da gab=s -n eigentlich einen großen °Zusammenbruch°, (4) es hat nichts funktioniert, es kamen nur (.) Probleme? ((weinerliche Stimme)) wir haben nicht verstanden °warum°? Was passiert da? und er ist dann auch schon langsam eigentlich depressiv ge-

worden; wir haben es nicht packen können, und so ne Kanti die ist ja auch weiter weg, also lokal aber auch mental, oder? also mit der Primarschule, da ist man schnell mal in der Schule; schüttelt die Hand von einem Lehrer aber das geht ja dann wirklich nicht mehr, und das ist ja auch nicht gewollt, und das war ganz schwierig, rauszufinden, was passiert da jetzt? Lehrer wussten auch nicht so richtig, hatten auch so einen Fall noch nie erlebt, und ich hab dann irgendwie versucht Lösungen zu finden [...] und dann kam für mich relativ schnell der Verdacht (.) dass er wahrscheinlich ein Asperger-Autist sein könnte, aber es war schwierig, auch die Diagnose schnell zu finden, also auch zu sehen (.) was können wir schnell machen? Weil (.) für uns war schon klar oder so wir kennen unser Kind. Wir wissen diese Schule ist der beste Platz für ihn, also er ist so ein (.) Brainy [...] okay kann man wieder sagen alle Eltern wollen ihre Kinder hochstellen, oder? Mein Kind ist so genial, so ein tolles Kind, oder? aber (.) das ist es wirklich nicht, also er ist wirklich so einer der viel denkt und da viel Kapazität hat, und das klappt einfach mit der Struktur nicht.“

Der beschriebene Zusammenbruch kommt unerwartet, denn er wendet die Schulkarriere des Sohnes, der im Primarbereich positiv auffällt, eine Klasse überspringt und nun schulische wie auch psychische „Probleme“ hat. Erwartungen bezogen auf den Sohn drohen unerfüllt zu bleiben, weil es ihm offenbar nicht mehr gelingt, an zuvor erbrachte und erwartete schulische Leistungen anzuknüpfen. Seine Mutter ist erkennbar selbstbewusst hinsichtlich der Fähigkeiten ihres Sohnes, verteidigt sich aber voraussetzend, diesmal gegen einen Diskurs im Kontext der schulischen Übergänge, demzufolge Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder überschätzen. Von einem solchen Verhalten distanziert sie sich, denn, im Gegensatz zu anderen Eltern, so scheint sie zu implizieren, schätzt die Familie die Passung der Fähigkeiten des Sohnes und der Schule realistisch ein. Sie attestiert den schulischen Strukturen hingegen eine Unfähigkeit, Qualitäten ihres Sohnes zu erkennen.

Der Zusammenbruch überrascht und überfordert das familial gerahmte Wir. Ursula Keller ist jener Teil dieses Wir, der Handlungsdruck spürt und „die Situation“ ‚anpackt‘. Die sich andeutende Befürchtung eines Scheiterns an der Kantonsschule und damit einer drohenden Abzweigung in der Bildungslaufbahn des Sohnes, das fehlende Wissen zu Erklärungszusammenhängen sowie die als nicht erwünscht erlebte elterliche Beteiligung bringen sie zur Verzweiflung. Die Kantonsschule wird von ihr als ein überforderter, handlungsunfähiger ‚Akteur‘, aber auch als ein für Eltern schwer zugänglicher verschlossener Ort gezeichnet, während ihr elterlicher Einsatz im Primarbereich viel niedrigschwelliger und legitimer erfahren wird. Das familiale Wir kann die Schwierigkeiten des Sohnes nicht ausgleichen. Als Folge wird der Zusammenbruch nicht mehr nur auf die schulischen Leistungen des Sohnes bezogen, sondern auch auf erzieherische Leistungen des familialen Wir („wir haben nicht verstanden“ und „wir haben es nicht packen können“), was das Bild einer Familie als ein Raum erfolgreicher Bewältigung komplexer Lebenssituationen tangiert.

Ein drohendes „Scheitern“ des Sohnes mobilisiert die mütterliche Leistung als Bildungsverantwortliche. Die unter Hochdruck erfolgende Suche nach Ursachen und Lösungen mündet zunächst in einer Selbstdiagnose, die anschließend auch durch eine Fachstelle bestätigt wird. Mit der „Diagnose“ können auch einige von der Mutter an verschiedenen Stellen im Interview distanzierend angedeutete Hypothesen bezüglich der Ursachen zurückgewiesen werden: Es sind weder mangelnde oder unangemessene erzieherische Leistungen der Eltern oder eingeschränkte kognitive Fähigkeiten des Sohnes, die den Zusammenbruch hervorrufen. Es ist etwas ‚Objektivierbares‘, sich dem Einfluss Entziehendes. Die „Diagnose“ auf dem Autismusspektrum positioniert ihren Sohn im Schnittfeld kapitalistischer und ableistischer Ordnungen und kann benachteiligen, aber auch – hinsichtlich der oft zugeschriebenen besonderen Intelligenz und des in der Wirtschaft manchmal ge-

suchten ‚Inselwissens‘ – bevorteilen. Die Diagnose scheint der Mutter eine Erleichterung zu geben und die erwünschte Schullaufbahn für den Sohn in Aussicht zu stellen: „Das hat dann bewirkt, dass wir gewisse Mechanismen in der Schule halt ähm in Gang setzen konnten, dass er eben doch bleiben konnte“. In weiteren Ausführungen wird jedoch deutlich, dass der Handlungsdruck nicht nachlässt: Trotz der aufklärerischen Anstrengungen mit Blick auf die Klasse und die Lehrpersonen droht der Kantiabschluss des Sohnes zu kippen: Ursula Keller spürt ein „Abblocken“ und ein nachlassendes Interesse der Schule, ihren Sohn zu fördern. In ihrer weiteren Erzählung verdichtet sich das Bild der weiterführenden Schule als eine universalistisch agierende Organisation, die spezifische Ausgangslagen zunehmend ignoriert.

Gleichzeitig zeichnen sich – aus der Sicht der Mutter vergleichbare – Herausforderungen mit ihrer Tochter ab, die Primarschülerin ist und sich „zu Hause (.) wie eine Furie“ „wild“ verhält. Obwohl schulisch keine Auffälligkeiten sichtbar werden, kommt es auch in diesem Fall zu einer „Verdachtsdiagnose, Asperger“. Die Abklärungen der Fachstelle entlasten jedoch die Mutter deutlich weniger, weil die Eindeutigkeit, mit welcher schulische Hilfeleistungen eingeholt werden könnten, im Falle ihrer Tochter fehlt und sie auf das Wohlwollen von Lehrer*innen angewiesen sind. Der anstehende Wechsel in den niedriger qualifizierenden Sekundarschulbildungsgang löst eine in der Erzählung deutlich spürbare Emotionalität und Enttäuschung aus. Ursula Keller scheint sich damit abzufinden, dass ihre Vorstellungen von der gymnasialen Bildungslaufbahn ihrer Kinder nun nicht in vollem Umfang erfüllt werden können. Die „Verdachtsdiagnose“ wirkt jedoch auch bei der Tochter als ein entlastender, sozial legitimierter, nicht familial verortbarer Grund für eine ‚Leistungsabweichung‘ oder eine Abweichung von der angestrebten schulischen Laufbahn, was die Mutter zwar enorm beansprucht, ihre eigene Entsprechung der Norm der ‚guten Mutterschaft‘ jedoch nicht in Frage stellt. Im Gegenteil: Mit ihrer Hinwendung zu ihren Kindern und ihrem Einsatz zeigt sie sich als eine in einer schwierigen Situation ‚kompetent und engagiert agierende‘ Mutter, die über das im Interview konstant präsente familiäre Wir eine Kollektivität in der Bearbeitung der Situation herstellt, also auch die Familie als einen ‚angemessen handelnden‘ Ort erzeugt.

... die Inklusion passiert nicht

Die eigentliche (An-)Passungsunfähigkeit attestiert Ursula Keller dem System Schule, das mit der „Art des Seins“ ihrer beiden Kinder „eben leider nicht sehr gut passt“. Sie als Mutter fühlt sich dem System ausgeliefert, kann die an sie herangetragene Bildungsverantwortung nicht wie gewünscht erfüllen und muss die Abweichungen ihrer Kinder von hegemonialen Normen individuell verantworten. Hier setzt auch ihre in einer argumentativen Passage formulierte Kritik am Inklusions- und Diversitätsdiskurs an:

„das ist der wichtige Punkt, dass man versuchen muss wirklich die Diversität (.) man sagt das schon; wir sind diver- wir haben Inklusion (.) oder? aber es w- es passiert nicht (.) die Inklusion passiert nicht (.) und ich bekomme immer wieder (.) das fü- ich hab schon fast @freundschaftliches Verhältnis@ mit den Lehrern in meinem Dorf, weil es mich auch interessiert, also ich versuche auch gut umzugehen, und ich versuche wirklich mitzuarbeiten und zusammenzuarbeiten und ich bekomme immer wieder zu hören: ‚Entschuldigung Frau soundso; wir müssen die Kinder so ausbilden, dass sie die Wirtschaft nachher auch nimmt‘ (.) aber was ist, wenn meine Tochter überhaupt gar nie für die Wirtschaft gedacht ist? was dann? Okay, machen wir halt ein Kind von zwanzig unglücklich (.) kein schlechter Schnitt, oder? Aber für das Kind ist es sehr dramatisch (.) diese Inklusion, ist gut und schön, aber es passiert nicht.“

Ursula Keller sieht das diskursive Versprechen der Inklusion von Diversität im Schulkontext unerfüllt. Und dies, obwohl sie sich in dem Maße engagiert, dass sie den Lehrpersonen – zumindest denen im Primarschulkontext – freundschaftlich begegnen kann. Es sind stärkere Kräfte wirksam – „die Wirtschaft“. In einer Nacherzählung des Dialogs zwischen einer*m Lehrer*in und ihr schildert sie pointiert ein Auseinanderdriften von Interessen der Wirtschaft und der Kinder und Eltern, aber auch die Zwänge, denen sich Lehrer*innen ausgesetzt sehen angesichts des an der Wirtschaft ausgerichteten Systems Schule. Schule wird dabei als eine Institution hervorgebracht, die der Wirtschaft, welche die Kinder nach ihrer Schulbildung „nimmt“, unmittelbar zuarbeitet. Wirtschaftstauglichkeit – und hierdurch die Passung zu den ökonomisierten schulischen Logiken – wird dabei latent als eine Voraussetzung für das allgemeine Wohlbefinden und ‚Glücklich-Sein‘ von Kindern entworfen, weil im System keine alternativen Wege vorgesehen sind.

Ursula Keller versucht, einen Platz in der schulischen Normalität für ihre Kinder zu erkämpfen, ist aber mit der gewaltvollen Logik der ‚Wirtschaftskompatibilität‘ konfrontiert und sieht die Gefahr, dass sie und ihre Kinder am System zerbrechen. Ihre Versuche der Mitarbeit scheitern daran, dass Schule ihren Beitrag an der Fortführung kapitalistischer Verhältnisse unhinterfragt leistet. In einer essentialisierenden Zuspitzung zwischen ihrer Tochter, die „überhaupt gar nie für die Wirtschaft gedacht ist“ und der Schule, die unweigerlich und selbstverständlich wirtschaftstaugliche Subjekte zu produzieren hat, verdeutlicht sie die Unauflösbarkeit ihres Problems. Ökonomisierte Rationalitäten stehen der Inklusion im Weg, erschweren die Verwirklichung von familialen Bildungsaspirationen und fragilisieren elterliche Praxis, denn in der wirtschaftlichen Abnahme-Logik entgleitet es Frau Keller trotz einer recht stabilen Positionierung der Familie, ihre Kinder ‚wirtschaftskompatibel‘ zu machen.

... der (un)mögliche Einsatz

Zusammenfassend begibt sich Ursula Keller in einer Krisensituation in eine diskursive Anrufung hinein, als Hauptverantwortliche für die Bewältigung von Bildungsrisiken ihrer Kinder zu agieren. Sie investiert in die diagnostische Abklärung und engagiert sich für ein besseres Passungsverhältnis zwischen der Schule und ihren Kindern. Sie handelt im Kontext einer doppelten Responsibilisierung – sie muss sich als ‚Bildungsverantwortliche‘ zum Othering ihrer Kinder entlang der ableistischen Ordnungen und zur Potentialität ihres eigenen Otherings als Mutter verhalten. Vor diesem Hintergrund erscheint es für sie wichtig, sich als angemessen, nachvollziehbar und ‚normal‘ handelnd zu positionieren und eine potenzielle ‚Disqualifizierung‘ ihres mütterlichen Erziehungshandelns abzuwenden (siehe auch Jergus et al., 2018). Ihre (Aus-)Handlungsfähigkeit entfaltet sich im Modus der Anpassung, sie resigniert und relativiert ihre Bildungsaspirationen, wie sich im Interviewverlauf zeigt. Dieses Ergebnis scheint strukturell angelegt zu sein, denn sie geht gegen Normativitäten vor, in denen Abweichungen vom schulischen Normenkanon als ein Scheitern ihrer Kinder und ihr eigenes elterliches Scheitern erfahrbar gemacht werden.

Vorwegnehmend positioniert sich Ursula Keller im Interview wiederholt zu auf Elternschaft bezogenen Diskursen und Normen. Ihre Positionierungen sind jedoch sehr ambivalent, denn genau das, was sie explizit zurückweist, ist in ihr Handeln und ihre Erwartungen an Schule und ihre Kinder eingeflochten: Sie distanziert sich vom Diskurs zu überfürsorglich kontrollierenden Müttern und ist bereit, ihren Beruf aufzugeben, um die schulischen Laufbahnen ihrer Kinder intensiv zu unterstützen. Sie distanziert sich vom

Diskurs zu Eltern, die um jeden Preis für einen Gymnasialabschluss ihrer Kinder kämpfen, und doch setzt sie sich dafür ein, um ihrem Sohn diesen zu ermöglichen. Sie kritisiert die einseitige Orientierung der Schule an der Wirtschaft und kann sich doch den hegemonialen Leistungsorientierungen einer ökonomisierten Schule und den marktorientierten Lebens- und Bildungsverläufen nicht ganz entziehen. Im Sinne von „intensive mothering“ (Vincent & Maxwell, 2016, S. 272) muss sie Probleme angehen und nach Lösungen suchen, auch um dem potenziellen Vorwurf zu entkommen, sie habe sich als Mutter nicht genug angestrengt (Vincent & Maxwell, 2016, S. 272). Die Maßstäbe ihres bildungsverantwortlichen elterlichen Handelns unterliegen genau den gleichen ökonomisierten Logiken wie das Bildungsgeschehen, in das ihre Kinder eingebunden sind. Ihr Sprechen bewegt sich zwischen der deklarierten und expliziten Kritik der Verwirtschaftung des Bildungswesens und einer latenten Orientierung an der Optimierung, Leistung und dem Erfolg ihrer Kinder, die sie letztlich über jene ‘Wirtschaftstauglichkeit’ versteht, die sie zu betrauern scheint.

Im Bildungsbereich wirksame kapitalistische Orientierungen an Verwertbarkeit des Humankapitals, Leistung und Leistungsfähigkeit verschränkten sich mit ableistischen Ordnungen, welche „die (Nicht-)Erfüllung von Normalitätsanforderungen“ (Maskos, 2015) markieren. Diese ‚Nichterfüllung‘ von Normalitätsanforderungen veranlasst Ursula Keller zu handeln. Diagnostik stellt eine für sie zugängliche Handlungsmöglichkeit dar. Eine medizinisierte Positionierung geht für sie und ihre Kinder mit einer gesellschaftlich risikoreichen Positionierung als ‚Anders‘ einher und bedroht einen in kapitalistischen Verhältnissen erfolgreichen Subjektstatus. Sie ist jedoch auch ein Weg, eine Form der Legitimität in einem ökonomisierten Bildungsgeschehen zu erlangen (Maskos, 2015). Die elterliche Kritik an hegemonialen ökonomischen Logiken und eine sich distanzierende Bezugnahme auf normative Familiendiskurse verwebt sich mit einer (Selbst-)Responsibilisierung für die institutionell nicht vorgesehenen Bildungsverläufe und einer Unterwerfung unter die dominante Norm ‘einer guten Elternschaft’. In dieser Wendung richtet sich die Kritik eigentlich weniger gegen die ökonomisierten Imperative und Rationalitäten, sondern eher gegen eine ableistisch strukturierte Normalität der Schule, deren Rahmenbedingungen nicht für alle ökonomisch verwertbare Bildungs- und Lebensszenarien zulassen.

5 Ambivalente Positionierungen in normativen Kontexten – abschließende Bemerkungen

Die Thematisierungen von elterlichen Praktiken im Verhältnis zur Schule zeichnen sich durch eine „hybride Situierung [...] zwischen Wissenschaft, Ökonomie und Politik“ aus (Jergus et al., 2018, S. 8). In diesem Kontext wird die Zusammenarbeit von Eltern und Schule zu einem subjektivierenden Raum, der durch gesellschaftliche Machtverhältnisse, Konstruktionen von Familialität und Normalität sowie ökonomisierte Rationalitäten strukturiert wird und spezifische Formen elterlicher Subjektivität hervorbringt und verfestigt.

Schule als eine hegemoniale ökonomische Ordnung reproduzierende Institution (Butler, 2014) lässt eine Orientierung an Leistung und am kindlichen Bildungs- und elterlichen Erziehungserfolg legitim und normal erscheinen. Dabei fungiert letztlich die Wirtschaftstauglichkeit der Kinder als ein „ständige[s] ökonomische[s] Tribunal“ (Foucault, 2006, S.

324) für das sozialinvestive Handeln der Eltern. Es etabliert sich ein Selbst-Welt-Verhältnis, ein „Regime des Selbst“ (Bröckling, 2007, S. 61), das einer Verwertungs- und Steigerungslogik folgt. Das elterliche Handeln wird in eine Aktivierungsmechanik eingebunden, in der potenzielle Vorteile von Kindern auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt ein ökonomisiertes ‚perpetuum mobile‘ erzeugen und entsprechende Elternsubjektivitäten hervorbringen.

Diese elterliche Leistung scheint umso wichtiger, wenn schulisch etwas aus dem Gleichgewicht gerät und/oder Machtverhältnisse wirksam werden. In solchen ‚Krisensituationen‘, wenn die Produktion eines wirtschaftstauglichen Subjekts bedroht ist oder im Fall einer widerspruchsvollen, inkonsistenten oder antagonistischen Passung (Busse & Helsper, 2008, S. 337) – beispielsweise im Hinblick auf ableistische Fähigkeitsnormen – können sich Eltern diskursiv aufgerufen fühlen, Verantwortung dafür zu übernehmen, die potenzielle Wirtschaftsfähigkeit der Kinder aufrechtzuerhalten. Es scheinen zugleich auch Momente zu sein, in denen elterliche Praxis besonders fragil wird, gegen normative (Ab-)Wertungen verteidigt oder dezidiert als ‚normal‘ dargestellt werden muss (Finch, 2007). Während sich die elterliche Kritik gegen nicht eingelöste meritokratische Versprechen richtet, bleiben die prinzipiellen humankapitalistischen Gebote häufig unangetastet.

An der Schnittstelle mit der Institution Schule sind die (Aus-)Handlungsspielräume der Eltern durch die Logiken dieser Institution strukturiert. Dabei gelingt es selbst Familien in recht privilegierten Kontexten nicht selbstverständlich, sich nicht nur für ihre bildungsbezogenen Anliegen aktiv einzusetzen, sondern diese auch durchzusetzen. In ökonomisierten Bildungskontexten scheint eine annähernd egalitäre Partnerschaft zwischen Eltern und Schule eher dann wahrscheinlich, wenn Familien dem schulischen Normenkanon entsprechen, ökonomisierte Rationalitäten des Schulwesens teilen und Leistungserwartungen des ökonomisch konstituierten Bildungswesens erfüllen können. Für Eltern und Kinder, die bezogen auf diese normativen Setzungen als abweichend lesbar werden, ist ein besonderer Einsatz notwendig, um den Bildungserfolg und die ‚Wirtschaftstauglichkeit‘ der Kinder, die Erziehungskompetenz der Eltern und hierdurch ihre gesellschaftliche Positionierung nicht den hegemonialen Strukturen zu überlassen. Die durch eine partnerschaftliche Zusammenarbeit deklarierte Aussicht auf eine verbesserte Bildungsteilhabe erscheint dabei für einige Familien genauso rissig wie die normative Vision der Partnerschaft ‚auf Augenhöhe‘ selbst.

Anmerkungen

- 1 Für ihre differenzierten und hilfreichen Anregungen zu diesem Text danke ich herzlich Lalitha Chamakalayil, Fabienne Kaiser, Debora Niermann sowie den Gutachter*innen und Herausgeber*innen.
- 2 Alle personenbezogenen Daten (Namen, Orte und weitere Informationen, die Rückschlüsse auf Personen ermöglichen) wurden anonymisiert.
- 3 Als Kanti oder Kantonsschule wird in Deutschschweizer Kantonen das Gymnasium bezeichnet, in dem die Maturität und damit eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann.

Literatur

- Betz, Tanja, Bischoff, Stefanie, Eunicke, Nicoletta, Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bröckling, Ulrich (2002). Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. *Mittelweg*, 36 (11), 6-35.
- Bröckling, Ulrich (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich & Peter, Tobias (2014). Mobilisieren und Optimieren: Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 129-147.
- Busse, Susann & Helsper, Werner (2008). Schule und Familie. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 469-494). Wiesbaden: VS.
- Butler, Judith (2014). Epilog. In Bettina Kleiner & Nadine Rose (Hrsg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 181-187). Opladen: Budrich.
- Chamakalayil, Lalitha, Ivanova-Chessex, Oxana, Riegel, Christine & Scharathow, Wiebke (2021). Hegemoniale Vorstellungen von Familie – Ambivalente Aushandlungsprozesse und Positionierungen in pädagogischen Institutionen. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen* (S. 184-198). Weinheim: Beltz Juventa.
- Dausien, Bettina, Rothe, Daniela & Schwendowius, Dorothee (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung: Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In Bettina Dausien, Daniela Rothe & Dorothee Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung* (S. 25-69). Frankfurt am Main: Campus.
- Fegter, Susann, Geipel, Karen, Hontschik, Anna, Kleiner, Bettina, Rothe, Daniela, Sabla, Kim-Patrick & Saborowski, Maxine (2020). Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion: Überlegungen und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen Perspektiven. In Isabell van Ackeren et al. (Hrsg.), *Bewegungen: Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 83-101). Opladen: Barbara Budrich.
- Finch, Janet (2007). Displaying Families. *Sociology*, 41 (1), 65-81.
- Fitz-Klausner, Sebastian, Schondelmayer, Anne-Christin & Riegel, Christine (2021). Familie und Normalität. Einführende Überlegungen. In Sebastian Fitz-Klausner, Anne-Christin Schondelmayer & Christine Riegel (Hrsg.), *Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse* (S. 7-23). Opladen: Barbara Budrich.
- Foucault, Michel (2006). *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fraser, Nancy (2017). Who cares? Teil II: Die Ausbeutung der Sorgearbeit im neoliberalen Kapitalismus. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 62 (5), 91-100.
- Hartong, Sigrid, Hermstein, Björn & Höhne, Thomas (2018) (Hrsg.). *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heimerdinger, Timo (2013). Simply the Best: Elternschaft als kompetitive Praxis. In Markus Tauschek (Hrsg.), *Kulturen des Wettbewerbs: Formationen kompetitiver Logiken* (S. 249-267). Münster: Waxmann.
- Höhne, Thomas (2015). *Ökonomisierung und Bildung: Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ivanova-Chessex, Oxana (2020). Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Schule im Kontext hegemonialer Normen und Ungleichverhältnisse: Stand und Perspektiven der Forschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40 (2), 172-187.
- Jergus, Kerstin (2018). Bildungskindheit und generationale Verhältnisse: Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes. In Kerstin Jergus, Jens O. Krüger & Anna Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 121-140). Wiesbaden: Springer.

- Jergus, Kerstin (2019). Eltern als Bildungsakteure und die Familie als Bildungsort. Kontinuität und Wandel des Verhältnisses von Familie und Bildung. In Marcel Schweder (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Abseits: Erste Annäherungen* (S. 31-47). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jergus, Kerstin, Krüger, Jens O. & Roch, Anna (2018). Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Einleitung in den Band. In Kerstin Jergus, Jens O. Krüger & Anna Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 1-27). Wiesbaden: Springer.
- Killus, Dagmar & Paseka, Angelika (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 151-168.
- Kollender, Ellen (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft: Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Bielefeld: transcript.
- Lareau, Anette & Cox, Amanda (2011). Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In Marcia J. Carlson & Paula England (Eds.), *Social Class and Changing Families in an Unequal America* (pp. 134-164). Stanford: Stanford University Press.
- Maskos, Rebecca (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277> [21. März 2022].
- Merkle, Tanja & Wippermann, Carsten (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius u. Lucius.
- Morgan, David H. G. (2011). Locating „Family Practices“. *Sociological Research Online*, 16 (4). <https://doi.org/10.5153/sro.2535>
- Oelkers, Nina (2012). Erschöpfte Eltern? Familie als Leistungsträger personenbezogener Wohlfahrtsproduktion. In Ronald Lutz (Hrsg.), *Erschöpfte Familien* (S. 155-170). Wiesbaden: VS.
- Oelkers, Nina (2015). *Aktivierung von Elternverantwortung: Zur Aufgabenwahrnehmung in Jugendämtern nach dem neuen Kindschaftsrecht*. Bielefeld: transcript.
- Olmedo, Antonio & Wilkins, Andrew (2016). Governing through parents: A genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (4), 573-589.
- Richter, Martina & Andresen, Sabine (Eds.) (2012). *The politicization of parenthood shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. Dordrecht u.a.: Springer.
- Roch, Anna (2020). Verantwortungsvoll einschulen! Die „Qual der Grundschulwahl“ als Performanz „guter“ Elternschaft. In Jens O. Krüger, Anna Roch & Georg Breidenstein (Hrsg.), *Szenarien der Grundschulwahl: Eine Untersuchung von Entscheidungsdiskursen am Übergang zum Primarbereich* (S. 191-220). Wiesbaden: Springer.
- Rose, Nadine (2012). Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 111-129). Opladen: Barbara Budrich.
- Rose, Nadine (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65-85). Wiesbaden: Springer.
- Rosenthal, Gabriele (2011). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-293.
- Spies, Tina (2019). Subjekt und Subjektivierung. Perspektiven (in) der Biographieforschung. In Alexander Geimer, Steffen Amling & Saša Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 87-109). Wiesbaden: Springer.
- Vincent, Carol (2017). 'The children have only got 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 (5), 541-557.
- Vincent, Carol & Maxwell, Claire (2016). Parenting priorities and pressures: Furthering understanding of 'concerted cultivation'. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37 (2), 269-281.
- Vincent, Carol, Rollock, Nicola, Ball, Stephen & Gillborn, David (2012). Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 33 (3), 337-354.