

Schneider Boye, Salome; Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra Eltern – Zusammen – Arbeit? Studentische Positionierungen am Übergang in den Beruf

Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 370-405. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Schneider Boye, Salome; Leonhard, Tobias; Herzmann, Petra: Eltern – Zusammen – Arbeit? Studentische Positionierungen am Übergang in den Beruf - In: Leonhard, Tobias [Hrsg.]: *Lehrer:in werden. Trajektorien in den Lehrberuf*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 370-405 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328886 - DOI: 10.25656/01:32888; 10.35468/6161-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328886>

<https://doi.org/10.25656/01:32888>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Salome Schneider Boye, Tobias Leonhard
und Petra Herzmann*

Eltern – Zusammen – Arbeit? Studentische Positionierungen am Übergang in den Beruf

Zusammenfassung

Im Beitrag wird unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive untersucht, wie Studierende am Übergang zum Berufseinstieg Elternzusammenarbeit antizipieren und sich dazu positionieren. Die Datengrundlage der Analysen bilden Interviews von Studierenden zum Ende ihres Studiums zur Lehrerin. Ein zweistufiges Analyseverfahren ermöglichte mittels einer qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse die kategorial systematisierte Beschreibung der Äusserungen der Studierenden, während mit der Adressierungsanalyse Positionen und Relationen zur Zusammenarbeit mit Eltern herausgearbeitet wurden. Anhand von kontrastiven Fällen konnten als asymmetrisch und symmetrisch entworfene Verhältnisse zu den Eltern nachgezeichnet werden. Auch Konzeptionen der Kinder und ihrer Eltern als erziehungsfähig und erziehungsbedürftig liessen sich neben antizipierten Herausforderungen und verschiedenen Modi der Ausgestaltung des Verhältnisses rekonstruieren.

Schlagwörter: Lehrer:innenbildung; Berufseinstieg; Erziehung; Elternzusammenarbeit; qualitative Inhaltsanalyse; Adressierungsanalyse

Summary

This article uses a subjectification perspective to examine how students anticipate and position themselves in relation to parent-teacher cooperation at the transition into teaching. The data basis for the analyses is formed by interviews with students at the end of their teacher education training. A two-stage analysis procedure was chosen to enable a categorically systematized description of the students' statements by means of a qualitative structuring content analysis, while the analysis of address was used to analyze the prospective positions and relations to cooperation with parents. Using contrasting cases, asymmetrical and symmetrically anticipated relationships with parents could be traced. In addition to anticipated challenges and the anticipated mode of shaping the relationship, conceptions of children and parents as capable or in need of education were also reconstructed.

Keywords: teacher education; career entry; education; parents; parent-teacher cooperation; qualitative content analysis; analysis of address

1 Einleitung

Pädagogische Hochschulen der Schweiz stehen regelmässig in der öffentlichen Kritik. Neben den üblichen zuschreibenden Topoi wie «Praxisferne» und «Theorielastigkeit» ist die mangelnde Vorbereitung auf die Arbeit mit Eltern ein mit grosser Regelmässigkeit wiederkehrendes Thema. Im Schweizer Printmagazin «Beobachter»¹ (Heft 07/24) folgte jüngst auf «Problemzone 1: zu wenig praktische Ausbildung» (S. 15) direkt «Problemzone 2: zu wenig vorbereitet auf Elternarbeit» (S. 16):

«Eine Primarlehrerin, die seit zwei Jahren unterrichtet, erinnert sich «mit Grausen» an ihre Ausbildung an der PH. [...] Anders als die Schulübungen [sic, bezieht sich auf das Studium] sei die Wirklichkeit nun einmal oft konfliktgeladen. «Ich musste mir nachträglich alle Fertigkeiten selbst erarbeiten, damit es funktioniert.»» (S. 16–17)

Für den vorliegenden Beitrag sind solche öffentlichen Verhandlungen vor allem als Hinweis darauf zu lesen, dass das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus von gesellschaftlicher Relevanz ist. Dass der «Umgang mit Eltern»² aber während der Ausbildung zur Lehrer:in weder an der Hochschule noch im Praktikum Teil der alltäglichen Praxis ist und sein kann, lässt sich zum einen damit begründen, dass aufgrund des Beurteilungscharakters der Ausbildung eine Begrenzung der beruflichen Verantwortung im Studium stattfindet (Keller-Schneider, 2020). Zum anderen ist ein Studium, auch wenn es massgebliche Ausbildungsanteile enthält, eine eigenständige Praxis, die sich kategorial von der beruflichen Praxis von Lehrer:innen unterscheidet. Die Ausbildung kann also nur begrenzt auf den Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit vorbereiten (ebd.). Zugleich gerät nicht selten aus dem Blick, dass die Inhalte des Studiums «material» durchaus einen wesentlichen Teil der Vorbereitung darstellen, weil sie fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Argumente und Begründungen für die eigene Arbeit liefern könnten. Bezugnehmend auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben ist jedoch plausibel, dass die Elternzusammenarbeit³ eine mit

1 <https://www.beobachter.ch> [Zugriff: 16.08.2024]

2 Mit «Eltern» werden jene Erwachsenen bezeichnet, die in der Zusammenarbeit mit der Schule als Eltern des Kindes agieren und (zumeist auch die rechtliche) Erziehungsverantwortung für das Kind innehaben.

3 Wir verwenden in diesem Beitrag den Begriff der «Elternzusammenarbeit» auf der Basis des Plausibilitätsarguments, dass Alternativen zur «Zusammenarbeit» kaum denkbar sind. Wir sind uns aber auch der damit verbundenen normativen Aufladung der Bezeichnung «Zusammenarbeit» bewusst (vgl. Kap. 2.1).

dem Berufseinstieg verbundene Herausforderung darstellt. Die empirischen Befunde von Košinár (2022), die aufzeigen konnte, dass die Bewährung im Berufseinstieg ein geteiltes Orientierungsproblem der befragten Studierenden darstellt und die von Leineweber et al. (2021) identifizierten Anforderungen des Meisterns des Berufseinstiegs mit vollumfänglicher Verantwortungsübernahme, verweisen insgesamt darauf, dass der Berufseinstieg und der damit verbundene Wandel der Anforderungen eine anspruchsvolle Phase darstellt.

Die Studierenden des TriLAN-Samples standen im Frühsommer 2023 nach drei Jahren Studium kurz vor ihrem Einstieg in die eigenverantwortliche Tätigkeit als Lehrer:in. In ihrem Abschlussinterview⁴ blickten sie auf drei Jahre Studium zurück und antizipierten dort zugleich ihren bevorstehenden Berufseinstieg und u. a. die Arbeit mit Eltern. Mit dem Ende des Studiums endete auch ihre Zeit als Student:in und Praktikant:in der Pädagogischen Hochschule. Während sie in diesem Zeitraum in den verschiedenen Praktika zwar aufgefordert waren, sich durchaus spannungsreich in diesen Subjektformen zu bewähren (Güvenç & Leonhard, 2023), ist im einphasigen System der Lehrer:innenbildung der Schweiz mit dem Berufseinstieg oft⁵ die Übernahme der vollumfänglichen Verantwortung für eine Schulklasse verbunden, was die Berufseinsteigenden dann auch zur Ansprechperson für die Eltern der Schüler:innen macht.

Dieser Übergang der Studierenden in die eigenverantwortliche Lehrtätigkeit interessiert uns im vorliegenden Beitrag, da «Subjektpositionen an Übergängen noch nicht definitiv feststehen. Sie sind gekennzeichnet von Undeutlichkeit und Ambiguität, müssen um- und erkämpft und neu ausverhandelt werden» (Wanka, 2020, S. 196), sie sind aber auch Anlässe der Entwicklung prospektiver Vorstellungen zu neuen Aufgaben. Da der Übergang den Studierenden zum Zeitpunkt der Abschlussinterviews noch bevorstand und ihr Berufseinstieg nicht mehr Untersuchungsgegenstand des auf das Studium gerichteten TriLAN-Projekts war, werden im Beitrag anhand der Abschlussinterviews vor allem die *Selbstverhältnisse* der Studierenden *bezogen auf Elternzusammenarbeit* und ihre *prospektiven Positionierungen* einer zweistufigen Analyse unterzogen. Eine solche Untersuchung ist in zwei Hinsichten lohnend: Zum einen lässt sich damit herausarbeiten, wie die Konstellation von Schule und Elternhaus zum Gegenstand des Studiums wurde und wie sich die Studierenden am Ende des Studiums darauf beziehen. Zum anderen wird eine empirische Grundlage erarbeitet, um die im Rahmen des Folgeprojekts TriLSA (Trajektorien im Lehrberuf – Subjektivierung in schulischen

4 Die vollständigen Interviews stehen als Open Research Data unter <https://www.swissubase.ch/de/researcher/my-studies/13952/19998/datasets/2492/3068/overview> zur Verfügung.

5 Viele berufseinsteigende Lehrer:innen arbeiten als Klassenlehrer:in, so übernehmen beispielsweise 83% der abgehenden Studierenden der Pädagogischen Hochschule Zürich mit einer Anstellung als Lehrer:in eine Anstellung als Klassenlehrer:in (Stühlinger & Selvachandran, 2023). Bisweilen teilen sie sich diese mit einer erfahrenen Lehrperson.

Anerkennungsordnungen) untersuchen zu können, wie diese Positionen in der Verantwortlichkeit als Lehrer:in in situ und im zeitlichen Verlauf ausgestaltet und ggf. modifiziert werden.

Folgendes Vorgehen liegt unserem Beitrag zugrunde: Im anschliessenden Kapitel 2 werden zentrale Aspekte des Verhältnisses von Schule und Lehrer:innen mit Eltern unter dem Kernaspekt der Generationalität dargestellt, rechtliche Rahmenbedingungen ergänzend eingeführt und aktuelle Forschungsbefunde zum Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer:innen aufgegriffen. In Kapitel 3 wird dann methodologisch plausibilisiert, warum die Untersuchung der Interviewaussagen mit einem adressierungstheoretischen Zugang nicht nur eine Passung zur TriLAN-Konzeption aufweist, sondern auch im vorliegenden Fall prospektiver Adressierungen (fiktiver) Eltern und Zusammenarbeitsverhältnisse eine aussichtsreiche Perspektive darstellt. Der Darstellung des Untersuchungsdesigns in Kapitel 4 folgen die Ausführungen zu den Ergebnissen in Kapitel 5. Dabei werden ausgehend von der Breite der inhaltsanalytisch gewonnenen Themenstrukturierung elternarbeitsbezogene Kernaussagen von drei Studierenden feinanalytisch rekonstruiert. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Der Beitrag schliesst mit der Formulierung von Fragehorizonten für die Untersuchung der im Verlauf des ersten Studienjahres erfolgenden in situ-Interaktionen zwischen den Berufseinsteigenden und den je beteiligten Eltern(-gruppen).

2 Konzepte und Befunde zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Im Folgenden werden in zwei Abschnitten Grundlagen der Elternzusammenarbeit dargestellt, die im Sinne sensibilisierender Konzepte die folgende Analyse vorbereiten. Es ist dies einerseits das Strukturproblem der Generationalität (2.1), andererseits eine Analyse der rechtlichen Regelungen des Verhältnisses von Schule und Elternhaus mit dem damit verbundenen Erziehungsauftrag im deutschsprachigen Raum (2.2). Daraufaufgehend zeigt der Überblick über den Forschungsstand (2.3) Befunde zum Verhältnis von Eltern und Lehrer:innen auf.

2.1 Eltern und Lehrer:innen und das gesellschaftliche Strukturproblem der Generationalität

Die Zusammenarbeit der Schule bzw. der Lehrer:innen mit den Eltern der Schüler:innen, in besonderem Masse in der frühen Bildung und mit dem Kindergarten und der Primarstufe in den ersten staatlich verantworteten Institutionen,⁶

6 Der zweijährige Kindergarten ist in der Schweiz Teil der Volksschule und in einem Grossteil der Schweizer Kantone für alle Kinder obligatorisch (EDK, 2022b)

begründet sich mit einem Erziehungsauftrag, der sich – Ricken 2015 folgend – aus der gesellschaftlichen Strukturkrise der Generationalität ableitet.

«Generationalität meint [...] das ständige ‹Kommen› und ‹Gehen› von Menschen (in einer spezifischen generationalen Lagerung), d.h. die durch Geburt und Tod erzeugte gesellschaftliche Diskontinuität, die der permanenten sozialen Kontinuierungsarbeit verlangt [...]. Dass diese Arbeit an der Kontinuität bereits in sich selbst mindestens spannungs- bzw. widerspruchsvoll ist, nämlich als unauflösbare Balancierung von Tradition und Transformation (vgl. Peukert 1987), sei hier unbenommen; entscheidend scheint mir zu sein, dass sie als Arbeit an der Kontinuität [...] diese Kontinuität nicht einfach herstellen kann, sondern nur über den Umweg der Erziehung der Jüngeren erreichen kann und insofern auf Diskontinuität setzen bzw. mit dieser rechnen und strategisch kalkulieren muss (Masschelein 2000). Erziehung ist daher immer und in allen Kulturen die widersprüchliche Arbeit an der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft, die sich an der nachwachsenden Generation bricht und brechen muss, weil auch noch die bloße affirmative Reproduktion des Gewohnten auf die (dann immer kritische) Selbsttätigkeit der Nachkommen angewiesen ist und insofern nicht einfach linear sich durch- bzw. fortzusetzen vermag.» (Ricken, 2015, S. 147, Peukert & Masschelein zit. n. Ricken.)

Mit dieser Spannung zwischen Reproduktion der Gesellschaft und der notwendigen kritischen Selbsttätigkeit der Nachkommen entsteht ein Generationenverhältnis (Heinzel, 2011, S. 57), das im Hinblick auf die Generationsbeziehungen zwar dynamisch gestaltet werden kann, aber als generationale Ordnung von Schule und Familie für Kinder aufgrund ihrer Abhängigkeiten so gut wie unausweichlich ist (Bühler-Niederberger, 2022). Kinder sind, auch wenn sie als kompetente Akteure das Verhältnis mitgestalten, auf die Unterstützung, Fürsorge und Vermittlung angewiesen und stehen in Abhängigkeit von Erwachsenen (Helsper et al., 2009). In der Institution Schule zeigt sich das Generationenverhältnis dabei «in doppelter Weise komplementär: als Erwachsenen-Kind-Verhältnis sowie als Lehrer-Schüler-Verhältnis» (Heinzel, 2011, S. 48): «Die Grundstruktur des Angewiesenseins wird als Kern pädagogischer Differenz betont und die Notwendigkeit einer komplementären Vermittlungsstruktur in pädagogischen Arbeitsbündnissen hervorgehoben» (Heinzel, 2011, S. 56). Insofern nun aber jede:r Schüler:in in einem *zweifachen* (in jedem Fall *intergenerationalen*) Generationenverhältnis mit ihren bzw. seinen Eltern und den jeweiligen Lehrer:innen steht, ist das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer:innen in anderer Weise konturiert. Eltern und Lehrer:in stehen in einem Generationenverhältnis zu den Kindern bzw. Schüler:innen, untereinander aber in einem Verhältnis zwischen Angehörigen der Erwachsenengeneration. Dieses Verhältnis lässt sich dabei nicht eindeutig als «*intragenerational*» kennzeichnen, da insbesondere (jüngere) Berufseinsteigende älter als die Schüler:innen, aber durchaus auch jünger als die Eltern sein können.

An diesen Aspekt knüpft auch die Unterscheidung Oevermanns zu zwei unterschiedlichen Begriffen von «Generation» an: Während es in der ersten Bezeichnung «ausschließlich um soziale Beziehungen [geht], die durch die biologische Tatsache der Elternschaft gestiftet sind» (Oevermann, 2001, S. 79), bezeichnet die zweite Begriffsfassung «das historisch-epochale, schwer greifbare Gebilde [...], das aus einer statistischen Gruppe der Kohorte von mehr oder weniger Gleichaltrigen in einer gegebenen Gesellschaft sich bilden kann und durch eine mehr oder weniger typische «Mentalität» bzw. dominante Erfahrung geprägt worden ist» (Oevermann, 2001, S. 78). Dies führt z. B. in regelmässigen Abständen zur Ausrufung von Generationen wie der «Generation X» (Coupland, 2018).⁷

Mit dieser Differenzierung werden sowohl generationenbezogene Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen Lehrer:innen und Eltern deutlich. Lehrer:innen teilen mit den Eltern eine Altersdifferenz in Bezug auf die Kinder bzw. Schüler:innen, aber nicht die Elternschaft (und gerade im Berufseinstieg oft auch nicht die Erfahrung derselben). Sie teilen die mit der Generationendifferenz verbundene Asymmetrie von Wissen und Erfahrung in Bezug auf die Kinder bzw. Schüler:innen, unterscheiden sich aber hinsichtlich der Sozialbeziehung, die Oevermann als «diffus» für die Eltern und «spezifisch» für Lehrer:innen kennzeichnet: Diffus sind «Beziehungen zwischen ganzen Menschen, d. h. zwischen Personen in ihrer Totalität. Das gibt es streng genommen nur in Familien» (Oevermann, 2016, S. 101). Diffusität ist somit typisch für Interaktionen innerhalb einer Familie (Nerowski, 2015): «Elternteil kann man nicht für acht Stunden sein, wohl aber LehrerIn» (Helsper, 2002, S. 25). Auch Ricken verweist darauf, dass die Zuschreibung des «Aufgabenkomplexes [der Bearbeitung des Generationenverhältnisses] an die Pädagogik bzw. die funktionale Ausdifferenzierung derselben [...] eine nicht zwingende [...], aber historisch gesehen spezifisch neuzeitlich-moderne Bearbeitungsform [darstellt], die mit der Institutionalisierung von Schule sowie der Ausbildung von Organisationen und Professionalität einhergeht und an diese auch gebunden bleibt» (Ricken, 2015, S. 148).

Die gesellschaftliche Reproduktionsarbeit wird durch die doppelte Zuständigkeit für Kinder sowohl durch die Schule als auch das Elternhaus zusätzlich komplex. Lehrer:innen beklagen, Heinzel 2011 folgend, seit den 1980er Jahren häufig die «gesellschaftlichen Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern [...]. Verwiesen wird auf Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse, auf den Wertewandel in den Erziehungsvorstellungen der Eltern, auf Veränderungen in zeitlichen und räumlichen Lebensbedingungen sowie auf den Medienkonsum heutiger Kinder» (Heinzel, 2011, S. 41). In der generationalen Ordnung sind insofern strukturelle Herausforderungen in der Zusammenarbeit von Lehrer:innen

7 Vgl. zu diesem Konzept von Generationen die Übersicht unter <https://intergeneration.ch/de/grundlagen/generation-x-y-z-ueberblick/> [Zugriff am 11.08.2024]

mit Eltern angelegt, die sich wesentlich darauf beziehen, dass generationsbezogene Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit dem gemeinsamen Auftrag der Reproduktion der Gesellschaft von Lehrer:innen und Eltern zu vereinbaren sind.

Mit Blick auf die üblichen Bezeichnungen dieser «Konstellation zur Bearbeitung des gesellschaftlichen Generationenverhältnisses» ist hingegen festzustellen, dass diese durchweg programmatisch und positiv konnotiert sind: Bereits die bisherige Benennung des Verhältnisses als «Elternzusammenarbeit» markiert einen normativen Anspruch, der sich in Begrifflichkeiten wie der «Erziehungspartnerschaft» noch steigert. Die sprachlichen Bezeichnungen der Konstellation sind aber insofern nicht kritikwürdig, weil es in *konzeptioneller* Hinsicht kaum Alternativen zu einem im Grundsatz einvernehmlichen Modus der Koordination zwischen Schule und Elternhaus gibt, will man die *strukturell* «widersprüchliche Arbeit an der Reproduktion der jeweiligen Gesellschaft, die sich an der nachwachsenden Generation bricht und brechen muss» (Ricken, 2015, S. 147), erfolgreich gestalten.

2.2 Rechtliche Konzeptualisierungen des Verhältnisses von Schule und Eltern

Das Schweizer Zivilgesetzbuch (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, 2024) hält in Art. 302 fest, dass «die Eltern [...] das Kind ihren Verhältnissen entsprechend zu erziehen und seine körperliche, geistige und sittliche Entfaltung zu fördern und zu schützen» haben und sie «zu diesem Zweck [...] in geeigneter Weise mit der Schule [...] zusammenarbeiten [sollen]».

Die Zusammenarbeit mit Eltern wird für Lehrer:innen mit dem Antritt einer Stelle in eigenverantwortlicher Tätigkeit auch Teil des Berufsauftrages (EDK, 2022a). Dieser Berufsauftrag für Lehrer:innen ist in allen Schweizer Kantonen auf Gesetzes- oder Verordnungsstufe z. B. im Lehrpersonalgesetz verankert. Im Berufsauftrag für Volksschullehrpersonen wird (in den meisten Kantonen auch als Anteil der Stellenprozente (EDK, 2022c) festgehalten, welchen Anteil der Gesamtarbeitszeit die Zusammenarbeit mit Eltern einnehmen soll. Die kantonalen Volksschulverordnungen regeln auf dieser Basis den Vollzug des Volksschulgesetzes und spezifizieren und definieren Aufgaben für Lehrer:innen und Eltern. Die Volksschulverordnung des Kanton Zürich hält beispielsweise in § 60 fest, dass «die Lehrpersonen [...] die Eltern der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse regelmässig über die Anlässe und Ereignisse in der Schule und über organisatorische Belange [informieren]. [...]. Die erste Kontaktnahme erfolgt unmittelbar vor oder nach Übernahme einer neuen Klasse, wenn möglich in Form einer Elternzusammenkunft» (Kanton Zürich, 2023). Die Kantone regeln nicht nur, *dass* eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule stattfinden soll. Auch die Bezeichnung des Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus wird in 20 von 21 Deutschschweizer Kantonen gesetzlich verankert (Villiger et al., 2020). 19 Kantone benennen das Verhältnis als «Zusammenarbeit» oder «Kooperation», zwei Kantone als «Partnerschaft». Auch

in den französisch- und italienischsprachigen Kantonen ist das Verhältnis nicht einheitlich bezeichnet, die Bezeichnungen markieren aber begrifflich bereits den konzeptionellen Anspruch.

In Deutschland wird im Grundgesetz (Bundesrepublik Deutschland, 2022), Art. 6, festgehalten, dass zwar «Pflege und Erziehung der Kinder [...] das natürliche Recht der Eltern [sind] und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht» (Abs. 2), dass aber «über ihre Betätigung [...] die staatliche Gemeinschaft» wacht. In Artikel 7 wird das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates gestellt und somit als Instanz etabliert, die berechtigt ist, Schüler:innen zu bilden und zu erziehen (Hanschmann, 2022). Die diversen gesetzlichen Festschreibungen verpflichten Eltern und Lehrer:innen also zur Verantwortungsübernahme für die eigenen bzw. qua Auftrag zugewiesenen Kinder und deren Erziehung, «was diese Verantwortung aber – neben der juristisch-verbindlichen Erfüllung von Pflichten und dem Vermeiden von Kindeswohlgefährdungen – genau bedeutet, ist theoretisch – aber natürlich oft auch praktisch – hoch umstritten» (Kuhlmann, 2023b, S. 110). Insgesamt und folgelogisch sind die gesetzlichen Regelungen zwar vermeintlich eindeutig, sie machen die konkrete Bearbeitung des Verhältnisses aber nicht obsolet. Im Gegenteil: Verantwortlichkeiten zwischen Eltern und Lehrer:innen sind fortlaufend und spezifisch auszuhandeln.

2.3 Forschungsstand

Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Schule und Eltern basieren auf unterschiedlichen theoretischen und methodischen Forschungszugängen. Killus und Paseka (2021) identifizieren fünf Forschungsstränge, die die folgende Darstellung im Grundsatz strukturieren. Wir ergänzen und fokussieren diese Stränge mit Untersuchungen, in denen das Verhältnis machttheoretisch perspektiviert wird.

Untersuchungen zu «Einstellungen und Erwartungen gegenüber der Kooperation» zeigen in quantitativ angelegten Untersuchungen positive Einstellungen von Eltern sowie Lehrer:innen zu Elternzusammenarbeit (in einer Übersicht Killus & Paseka 2020) mit einer geteilten Zuständigkeit für die Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen. In einem qualitativ-rekonstruktiven Beitrag arbeiten Egger et al. (2016) anhand von Interviewdaten drei sog. «Deutungsmuster» (S. 47) zur Zusammenarbeit mit Eltern heraus, die wir als Modi der Zusammenarbeit verstehen: Für Lehrer:innen, die Schule und Familie erstens als getrennte, unverbundene Sozialisationsinstanzen rahmen, bilden Schule und Familie zwei nebeneinander existierende Welten. Eltern sind für die Interessen ihres Kindes zuständig, die Lehrer:in für das Gemeinwohl. Lehrer:innen, die Schule und Familie zweitens als asymmetrisch verschränkte, kooperierende Sozialinstanzen wahrnehmen, sehen Eltern als Ko-Akteure. Es entsteht eine ideelle Verschränkung, die durch eine asymmetrische Interaktion gekennzeichnet ist, bei der Eltern zwar

Entscheidungsrechte, aber keine Gleichwertigkeit eingeräumt wird. Wenn die Lehrer:in sich primär dem Kind und seinem Schutze verpflichtet fühlt, ist die Praxis mit Eltern darauf ausgerichtet, dass sich Eltern für ihre Kinder engagieren sollen. Lehrer:innen können ihren Auftrag auch als «Elternarbeit» verstehen, in der die Eltern selbst zu einem pädagogisierten, zu belehrenden Subjekt werden (Egger et al., 2016). Nur wenn Schule und Familie drittens als partnerschaftlich kooperierende Sozialinstanzen gesehen würden, seien Eltern gleichwertige Akteure mit denen selbstverständlich zusammengearbeitet wird. Nur in diesem Modus würden sich Eltern und Lehrer:in in ihren Funktionen und Kompetenzen ergänzen und ihre Rollengrenzen respektieren.

Der von Killus und Paseka (2021) mit «Kommunikation zwischen Eltern und Schule» bezeichnete Forschungsstrang beleuchtet hingegen vorwiegend in qualitativen Untersuchungen interaktive Gesprächssituationen zwischen Eltern und Lehrer:innen. Befunde zur Kommunikation zwischen Eltern und Schule von folgenden Untersuchungen lassen sich diesem Strang anschließen: Für Eltern(sprechstags)gespräche konstatieren Bennewitz und Wegnert (2015), dass in den Gesprächen Verhandlungen über «gutes» Lehrer:in-, Eltern- und Schüler:in-Sein stattfinden. Knapp (2015) berichtet über eine Deutungs- und Strukturierungsmacht der Lehrer:in. Bei Paseka (2016) zeigt sich für die untersuchten Elternabende eine diffuse und teils widersprüchliche Adressierung der Eltern – von Partner, Klienten bis zu passiven Informationsempfängern.

Alle Forschungsfoki rücken auch intersektional verschränkte Machtverhältnisse in den Blick, die Busse und Helsper (2008) im Handbuch der Schulforschung in «interkultureller [Forschungs]Perspektive» aufgreifen. Chamakalayil et al. (2021) konzentrieren sich diesem Fokus folgend in ihrem Band auf Ungleichheitsverhältnisse, in denen die hegemonial geltenden Normen einen Referenzrahmen für pädagogische Adressierungen und Erwartungen darstellen und fokussieren dabei auf die Familien in Relation zu pädagogischen Institutionen. Kollender (2021) greift auf, wie Eltern als «Migrationsandere» positioniert werden, die sich Adressierungen als «aktive» und «engagierte» Eltern («mit Migrationshintergrund») in der Schule ihrer Kinder kaum entziehen können. Im ethnographisch begründeten Beitrag von Sieber Egger und Unterweger (2019) wird schon mit Schulbeginn eine übergeordnete Norm der Unterstützung der schulischen Anliegen durch die Eltern seitens der Schule deutlich. Die Eltern werden als Zuständige angesprochen, wenn es darum geht, die Kinder zu kompetenten Mitgliedern der Institution Schule (mit) zu erziehen. Dass pädagogische Fachkräfte sich gegenüber Eltern, vor sich selbst und vor den Eltern als professionell Handelnde, als auskunftsfähige Wissende und als verantwortliche Bildungsakteur:innen zeigen und wahrnehmen (müssen), wird bei Jergus (2017) deutlich.

Aufgrund der Einordnung der Untersuchungen zu Forschungssträngen wird deutlich, dass die begriffliche Vielfalt (Kapitel 2.1) Aussagen zum Forschungsstand

erschwert und Vergleiche von Forschungsarbeiten nur begrenzt möglich macht (Killus & Paseka, 2020). Zur Frage, wie die institutionelle Teilaufgabe der Elternzusammenarbeit die Selbstverhältnisse der *Lehrer:innen* beeinflusst, liegen unseres Wissens bisher keine Untersuchungen vor. Mit der Fokussierung auf den Einstieg in die Elternzusammenarbeit aus Sicht der Lehrer:innen als Berufseinsteigenden befasst sich daher der vorliegende Beitrag.

3 Methodologische Überlegungen zu antizipierten Selbstverhältnissen der Studierenden

Welchen epistemologischen Status und welchen Aussagewert haben die Aussagen zur Elternzusammenarbeit, die die TriLAN-Studierenden in den Abschlussinterviews formulierten und wie sind sie methodologisch zu rahmen? Als Antizipationen eines noch nicht existierenden Verhältnisses zu einer Gruppe von Eltern schliessen diese zwar an vorgängige Erfahrungen mit Eltern in den Praktika des Studiums an, entbehren aber noch konkreter Erfahrungshintergründe in der Rolle als Lehrer:in. Gleichwohl scheint es uns lohnenswert, die studentischen Selbstverhältnisse in Bezug auf die Aufgabe der Elternzusammenarbeit am Übergang in die eigene Berufstätigkeit zu systematisieren und insbesondere bei den Studierenden die *elternzusammenarbeitsbezogenen Selbstverhältnisse* kontrastierend herauszuarbeiten, deren performative Ausdrucksgestalten wir im Folgeprojekt in den Interaktionen mit Eltern beobachten können.

Nach eingängiger Prüfung verschiedener sozialwissenschaftlicher Methoden zur Analyse von Interviews wie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2013a, 2013b; Nohl, 2017) oder der Positionierungsanalyse (Wrana, 2015), haben wir uns für eine subjektivierungs- bzw. jüngst als «sozialtheoretisch» (Kuhlmann et al., 2023) bezeichnete Perspektivierung der Untersuchung entschieden. Diese Entscheidung begründet sich damit, dass mit der Frage der Elternzusammenarbeit eine längerfristige soziale Konstellation aufgerufen ist, in der angesichts der gesellschaftlich und institutionell zugeschriebenen Aufgabe der Erziehung der Kinder bzw. Schüler:innen Geltungsfragen bezüglich Normen der intergenerationalen Vergesellschaftung (Kap. 2) ebenso zum Gegenstand der Aushandlung werden, wie in diesen Aushandlungen die Subjektpositionen und die damit verbundenen studentischen Selbstverhältnisse thematisiert oder auch in Frage gestellt werden.

Die nachfolgend untersuchten Interviews machen deutlich, dass die Frage der Zusammenarbeit mit Eltern für die Studierenden «ein Thema ist», in dem sie sich in Bezug auf Eltern positionieren und damit sowohl ein Selbst- als auch Anderenverhältnisse zu Eltern und Kindern entwerfen. Aus einer sozialtheoretischen Perspektive (sensu Ricken et al., 2023; Kuhlmann et al., 2023) betrachtet sind Subjektpositionen wie Lehrer:in oder Eltern nicht einfach gegeben, sondern

«jede Selbstbezüglichkeit und damit auch die Entwicklung von Subjektivität als Etablierung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen [kann] nur als aus Anderenbezüglichkeit hervorgegangene interpretiert werden» (Hilbrich et al., 2023, S. 16). Erst die Anerkennung als jemand Bestimmten positioniert eine Person im sozialen Raum (Ricken, 2013a). Positionen werden also in Interaktionen situativ hergestellt und zeigen auf, dass nicht nur beispielsweise eine Lehrerin, Schüler:innen oder Eltern subjektiviert, sondern auch die Lehrerin von räumlich-körperlich-dinglichen Arrangements der Schule, durch Schüler:innen (Rabenstein & Idel, 2023) oder eben auch von Eltern subjektiviert wird. Unabhängig von der Frage, ob sich Lehrer:innen tatsächlich für die Erziehung von Kindern verantwortlich *fühlen*, heisst Erziehende:r zu sein, «in irgendeiner Weise eine Bedingung des Anderen und dessen Werden zu sein» (Kuhlmann, 2023b, S. 119).⁸ Die Position als Erziehende:r bleibt im Paradox von «Nicht-Wissen-Können», aber «Antworten-Müssen» prekär und Kinder stellen so sowohl ihre Eltern und Lehrer:innen in Verantwortung und werden von ihnen in Verantwortung gestellt (Kuhlmann, 2023b, S. 119). Sie positionieren die Anderen in einer bestimmten Weise, genauso wie in der Elternzusammenarbeit im Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer:in nicht nur die Schüler:innen adressieren und readressiert werden, sondern zugleich auch Eltern und Lehrer:innen ihre Verantwortlichkeiten und Generationsverhältnisse untereinander herstellen.

4 Untersuchungsdesign

4.1 Methodische Überlegungen zum Zusammenspiel von Inhalts- und Adressierungsanalyse

Vor einer kontrastierenden Analyse der elternbezogenen Selbst- und Anderenverhältnisse dreier Studierender wurden die Daten der Abschlussinterviews aller Studierenden in einem ersten Schritt mit einer qualitativ strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Sie ermöglicht eine systematisierte Beschreibung der Äusserungen der Studierenden, auch in ihrer quantitativen Verteilung im Datenmaterial. Für die Abschlussinterviews ist diese Auswertungsmethode in einem ersten Schritt gewinnbringend, da sie eine Übersicht über das thematisch interessierende Datenmaterial ermöglicht. So kann festgestellt werden, welche Aspekte der Elternzusammenarbeit zum Abschluss des Studiums in den Interviews in den Blick geraten und welche eltern- bzw. erziehungsbezogenen Themen vorkommen. Für diesen Teil der Analyse stellen sich deshalb folgende Fragen:

⁸ Die Dauerhaftigkeit des Verhältnisses zwischen Lehrer:in und Schüler:innen und die wesentlichen Zeitumfänge der Interaktion in der Schule pointieren diesen Bedingungscharakter gerade für die Grund- bzw. Primarschule.

- Rückblickend: Wurde Elternzusammenarbeit an der jeweiligen Pädagogischen Hochschule thematisiert – und wenn ja, wie? Auf welche Erfahrungen mit Eltern während der Praktika beziehen sich die Studierenden?
- Gegenwarts- und zukunftsbezogen: Wie beschreiben die Studierenden das Verhältnis von Eltern und Schule? Welche erziehungsbezogenen Themen werfen die Studierenden im Interview auf?

Für die Beantwortung dieser Fragen wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das in einem ersten Schritt deduktiv anhand der Fragen des Interviewleitfadens und theoretischer Bezüge erstellt und darauffolgend entlang der empirischen Daten induktiv mit weiteren Kategorien ausdifferenziert wurde. Die Kategorisierung wurde mit MaxQDA (Version 24.1.0) vorgenommen, es wurden Codebeschreibungen und Ankerbeispiele dokumentiert. Die Qualitative Inhaltsanalyse «interessiert sich in diesem Sinne für das «Was» [...], nicht jedoch für das «Wie» (Wie wird etwas ausgesagt – und warum wird es auf diese spezifische Weise, jedoch nicht auf eine andere Weise ausgesagt?)» (Koch, 2016, S. 32).

Für die Analyse der Fragen nach dem «Wie» der Positionen und Relationen der studentischen Selbstverhältnisse zur «Elternarbeit» greifen wir im zweiten Schritt auf die methodologischen Grundlagen und die Strukturierung der Adressierungsanalyse zurück (Kuhlmann, 2023a; Kuhlmann, Ricken, Rose, & Otzen, 2017; Ricken et al., 2023, 2017; Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013a, 2013b; Rose & Ricken, 2018; Rose, 2019). Diese stellt grundsätzlich einen methodischen Zugang der Interaktionsforschung dar, der es erlaubt, die Relationalität der Prozesse menschlichen Werdens als Subjektivierung in Praktiken der Adressierung zu untersuchen (Reh & Ricken, 2012; Ricken, 2013a). Dabei stellt die Interviewsituation selbst eine Interaktionssituation dar, in der aufgrund der Befragungssituation Selbstverhältnisse aufgerufen und in der Artikulation der Aussagen auch gestiftet und ggf. modifiziert werden (Rauschenberg, 2021). Im vorliegenden Beitrag interessieren wir uns jedoch nicht für die Interaktionen des Interviews und die damit verbundene Relation zwischen Interviewerin und den Studierenden, sondern für die *Positionen und Relationen, die die anwesenden Studierenden prospektiv in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern herstellen*. Auch wenn z. B. Kuhlmann 2023 argumentiert, dass die «sequenzielle Performanz von aufeinander bezogenen Adressierungsakten – der Adressierung, der darauf antwortenden Re-Adressierung usw. – [...] im Sinne Schatzkis dann eine Praktik» darstelle, «wenn die Verkettung von Re-Adressierungen sozial anerkennbar ist und bleibt», folgen wir dem Vorschlag von Leonhard et al. (2023), dass Adressierung, Position und Relation auch bereits dann sinnvoll zu untersuchen sind, wenn die Adressierten nicht zu Wort kommen können und insofern eine «reduzierte Fassung» (Leonhard et al., 2023, [7]) der Adressierungsanalyse vorliegt. Diesbezüglich kann untersucht werden, wie sich die Studierenden in situ positionieren, welches Selbstverhältnis sie in Bezug auf

die Subjektform Lehrer:in entwickeln und wie sie sich zu den Eltern und dem Erziehungsauftrag der Institution Schule ins Verhältnis setzen. Im Unterschied zu Kuhlmann, die das «häufig eher monologisches Sprechen von Lehrpersonen» adressierungsanalytisch untersuchte, indem sie «zunächst die Musterhaftigkeit der lehrer*innen-seitigen Adressierungen» herausarbeitete (Kuhlmann, 2023a, S. 96), sind die Adressat:innen der studentischen Aussagen zur Elternzusammenarbeit in unserem Fall (abgesehen von der Interviewerin) durch den antizipierenden Charakter *fiktiv*. Analog zum Sprechen über (fiktive) Schüler:innen in Lehrveranstaltungen Pädagogischer Hochschulen (Leonhard et al., 2023, [10]) kennzeichnen wir die fiktive Elternschaft und die Schüler:innen als «Adressat:innen zweiter Ordnung» (ebd.).

Die folgenden Fragestellungen greifen die zuvor eingeführten Dimensionen auf:

- Norm- und Wissensdimension: Als was ist bzw. wird die vorliegende Situation⁹ gedeutet/definiert?
- Machtdimension: Wie positionieren sich die Studierenden zur Elternzusammenarbeit? Wie werden die Eltern (als Adressat:innen zweiter Ordnung) positioniert?
- Selbstverhältnisdimension: Welche eltern- und erziehungsbezogenen Selbstverhältnisse der Studierenden zeigen sich?

Das konkrete adressierungsanalytische Vorgehen besteht darin, zunächst in der Norm- und Wissensdimension die Situationsdefinition herauszuarbeiten, dann in der Machtdimension die studentischen Positionierungen und die damit verbundenen Relationierungen zu Eltern und ihren Kindern zu beschreiben, um dann drittens in der Selbstverhältnisdimension zu rekonstruieren, mit welchen eltern- und erziehungsbezogenen Selbstverhältnissen die angehenden Lehrer:innen in die Institution Schule eintreten. Insbesondere das damit beschriebene Selbstverhältnis kann in der Folgestudie dann Ausgangspunkt für die Frage nach den in reellen Interaktionen stattfindenden Herausforderungen, der Bewährung oder der Modifikation in den ersten Jahren der beruflichen Tätigkeit darstellen.

⁹ Der Situationsbegriff stammt aus dem auf Interaktionen bezogenen heuristischen Inventar der Adressierungsanalyse. In systematischer Ermangelung einer (auf Eltern bezogenen) Vollzugswirklichkeit in den Interviews fassen wir die studentischen Antizipationen des Umgangs mit den Eltern als (fiktive) Situationen und rekonstruieren dort die aufgerufenen Positionierungen und Selbstverhältnisse.

4.2 Datengrundlage

Datengrundlage der folgenden Analysen sind 16 audiographierte und transkribierte Abschlussinterviews, die zum Ende des dreijährigen BA-Studiums im Sommer 2023 in Präsenz mit den Studierenden geführt wurden. Das Interview war teilstrukturiert, im Grundsatz aber narrativ-episodisch angelegt: Es ging darum, selbstläufige Erzählungen der Studierenden zu begünstigen, die dann mit immanenten und exmanenten Fragen ergänzt wurden. Die Interviewführung erfolgte durch die Feldforscherinnen, die die interviewten Studierenden zuvor längsschnittlich über drei Jahre ethnografisch durch ihr Studium begleitet hatten. Vor der Analyse wurden die Namen der Teilnehmenden pseudonymisiert und die Bezeichnung der standortspezifischen Formate und anderer identifizierender Begriffe im Leitfaden und in den Interviews anonymisiert. Die überwiegend in Schweizer Mundart geführten Interviews wurden im Zuge der Transkription ins Hochdeutsche übertragen.

5 Analysen

5.1 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Eine explizite Frage nach Eltern und Elternzusammenarbeit wurde im Abschlussinterview erst gegen Ende des Interviews mit der zukunftsbezogenen Nachfrage *«Mit deinem Berufseinstieg wirst du zur wichtigen Ansprechperson für die Eltern. Was ist dir in der Zusammenarbeit wichtig?»* gestellt. Dennoch sind es nur drei von 16 Studierenden, die erst bei dieser Frage auf das Thema Eltern und Elternzusammenarbeit zu sprechen kommen. Von allen 16 Studierenden werden die Eltern als Akteursgruppe in den Interviews mit total 226 Nennungen¹⁰ des Begriffs der «Eltern» und entsprechender Komposita «Eltern*» aufgegriffen. Die Studentin Ava¹¹ beschäftigt sich besonders intensiv mit der Akteursgruppe Eltern (66 Nennungen), während alle anderen Studierenden sich in der Spanne von vier bis 21 Wortnennungen für den Suchterm «Eltern*» befinden.

Die Studierenden nutzen unterschiedliche Termini, um die Zusammenarbeit mit Eltern zu benennen. Zum Kompositum «Elternzusammenarbeit» finden sich fünf Worttreffer (Eine Nennung davon erfolgt von einer Feldforscherin), «Elternarbeit» hingegen wird 13 Mal genannt, der Begriff der «Kooperation» fällt in keinem der Interviews.

10 Von dieser Anzahl wurden die Nennungen abgezogen, in denen nicht die Eltern zukünftiger Schüler:innen, sondern z. B. die Eltern der Studierenden benannt wurden.

11 Alle Namen der Studierenden wurden pseudonymisiert.

5.1.1 Rückblick aufs Studium in Bezug auf Elternzusammenarbeit

Insgesamt 14 der 16 Studierenden thematisieren Elternzusammenarbeit im Zusammenhang mit Studium und Praktika während des Studiums.

Für sieben Studierende war Elternzusammenarbeit zu wenig oder gar nicht Thema im Studium:

Ich finde auch für die Elternarbeit zum Beispiel haben wir ja GAR NICHTS an der [Hochschule] gelernt (Ava, Z. 107–108)

Du hast halt die Sicherheit nicht von diesen Modulen die du be- du lernst das gar nicht (Nora, Z. 406–407)

Zum Thema machen die Studierenden die fehlende Sicherheit in Bezug auf Elternzusammenarbeit, die aus der fehlenden praktischen Übung resultiere. Den ausgeprägten Wunsch nach konkreter Handlungsanleitung, «wie man das tatsächlich angeht», so zum Beispiel die konkrete Gestaltung eines Elternabends oder die Gestaltung von Elterngesprächen, äussern mehrere Studierende. Dass Elternzusammenarbeit an den besuchten Pädagogischen Hochschulen als Wahl- statt als Pflichtmodul angeboten wird, wird kritisiert:

Elternarbeit das ist irgendwie überhaupt k- kein Thema irgendwie so also es gibt wie kein Pflichtmodul zu dem Thema - es gibt nur Wahlmodule zu dem Thema (Valerio, Z. 884–886)

Sechs Studierende berichten, wie Elternzusammenarbeit im Studium thematisiert wurde:

Dort haben wir Elterngespräche gelernt, wir haben gelernt wie man mit verschie- mit den Eltern umgeht und so [...] Und - es war mega spannend - und er hat uns dann nachher wirklich auch ein Dokument ausgeteilt und - so und es gibt wirklich auch so wie Sätze, die du nicht sagen darfst oder Sätze die du sagen darfst (Nora, Z. 1386–1408)

Auch andere Handlungsanleitungen¹² wie die Planung und Gestaltung von Elternabend und Elterngesprächen, die Gestaltung eines Kennenlernabends mit den Eltern oder die Dokumentation von Schüler:innenleistung für Eltern, bringen die Studierenden als Inhalte von Elternzusammenarbeit an der Hochschule ein.

Elf Studierende berichten von Kontakten zu Eltern während ihrer Praktika. Am häufigsten teilgenommen haben die Studierenden an Elterngesprächen oder berichten von der Kommunikation mit Eltern per App oder Telefon. Drei Studierende berichten von Herausforderungen in Praktika mit Eltern, vor allem im Hinblick auf Fragen der Anerkennung von Eltern:

12 Vgl. zur damit verbundenen «Gewissheitsordnung» die Beiträge von M. Leonhard sowie Lill und Kuhlmann in diesem Band.

Was ich einfach im [letzten Praktikum] gemerkt habe, dass man- dort waren die einen Eltern recht ehm oder ein- eine Mutter- die waren ehm sehr fordernd und dort habe ich dann schon gemerkt - also sie waren es jetzt mit uns vielleicht auch, weil wir natürlich einfach Praktikantinnen waren (Magdalena, Z. 2988–2995)

Fünf Studierende berichten von positiven Erfahrungen in Praktika, wie zum Beispiel Ava:

Ich hätte das mega gut gemacht und die Eltern haben mir sogar ein Abschlusskärtchen geschrieben, es war wirklich mega herzlich und dann war ich so - oh mein Gott das ist so herzlich (Ava, Z. 250–251)

Auch das Wohlfühlen und die Bestärkung für das eigene Tun in Bezug auf Elternzusammenarbeit stellen für diese Studierenden positive Erfahrungen aus den Praktika dar.

5.1.2 Ergebnisse der gegenwarts- und zukunftsbezogenen Fragen

Basierend auf den Ergebnissen der Inhaltsanalyse lassen sich die Studierenden in zwei Gruppen einteilen: Solche, die das Verhältnis zu Eltern antizipierend als asymmetrisch rahmen und solche, die es als symmetrisch rahmen: Studierende, die sich der Gruppe eines asymmetrischen Verhältnisses zuordnen lassen, beschreiben, dass Eltern in ihrem Einfluss auf die Schule begrenzt werden sollten, dass Eltern zwar «auch mal etwas zeigen oder mitbringen, aber ihnen auch klar Grenzen [aufge]zeig[t werden]» (Noah, Z. 1420–1421) und «wo jetzt ihre Kompetenz auch endet» (Ben, Z. 901). Oder sie rahmen die Eltern als «Gegner» (Mia, Z. 489), die einem «drohen» (Mia, Z. 486) und vor denen man «Angst» (Mia, Z. 493) hat. Auch sich gegenüber den Eltern «rechtfertigen» zu müssen, thematisieren Studierende:

Was sicher auch ein Thema sein wird was- was Erwachsene d- die Eltern kommen und sagen, ja wieso korrigierst du nicht alles einfach weil – [...] auch wenn ich jetzt nicht alle theoretischen Hintergründe wie im Kopf habe, aber ich weiss wo kann ich nachschauen, ich weiss, wo ich nachfragen könnte, falls ich irgend - dass ich es rechtfertigen können muss (Morena, Z. 1157–1172)

Die Studierenden, die sich einem antizipierten symmetrischen Verhältnis zuordnen lassen, beschreiben das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus als kooperativ, in dem sie «ja beide für ihr Kind etwas gutes» (Lea, Z. 1360) wollen, das Kind im Zentrum steht und sowohl Schule und Elternhaus für dessen Wohlbefinden und Förderung sorgen. Das Verhältnis ist ein Zusammenarbeiten, in dem man «gegenseitig» (Eva, Z. 1430) Bedürfnisse wahrnimmt. Studierende nutzen für die Beschreibung des Verhältnisses Begrifflichkeiten wie «miteinander» (Nika, Z. 1881), «beide» oder «zusammen», wie der folgende Textausschnitt exemplarisch deutlich macht:

Dass es ein Zusammenarbeiten ist und nicht ein Gegeneinander, dass das Kind eigentlich im Zentrum ist und wir beide - dafür sorgen wollen dass es - dem Kind am besten geht und es am meisten davon profitieren kann - ehm - ja dass der stetige Austausch eigentlich da ist (Klara, Z. 1627–1634)

Obwohl die Suche nach dem Begriff ‚Erziehung‘ im Datenkorpus über alle geführten Interviews nur eine Wortnennung ergibt (allerdings nur zur Benennung eines Studienfaches der Pädagogischen Hochschule), werden erziehungsbezogene Themen in den Abschlussinterviews durchaus thematisiert, vor allem in Beantwortung der Frage *«Lehrer:in zu sein, was bedeutet das für dich zum jetzigen Zeitpunkt?»*. Aufgeworfene Themen sind hier Erziehungsziele wie Selbstständigkeit oder Sozialkompetenzen und Erziehungspraktiken wie Konditionierung sowie Bestrafungen und Regelsetzung, wie das folgende Beispiel zeigt:

Dass ich immer von Anfang an - meine Regeln durchsetze - ich bin sehr strikt aber sehr nett (lacht) - also ich lasse nicht viel durch - ich möchte auch mega streng sein am Anfang - einfach dass ihnen klar ist, was mir wichtig ist - und nachher bis diese Sachen drin sind - aber halt trotzdem herzlich - damit sie wissen, sie müssen keine Angst haben vor mir - aber - dass sie auch wissen bis wo und nicht weiter (Ava, Z. 765–769)

In den Interviews lassen sich auch Textstellen identifizieren, in denen sich Studierende mit der Erziehung der Eltern auseinandersetzen. Hierbei geht um Themen wie z. B. Mahlzeiten und Ernährung im Kindergarten, Medienkonsum oder auch Erziehungsstile im Kontext ‚falscher‘ Erziehung durch die Eltern. Auch Regeln in der Kommunikation mit Eltern werden thematisiert, etwa wie folgt:

Dass auch die Eltern eigentlich zuerst zu mir kommen und sie wissen, sie können eigentlich immer zu mir kommen, aber dass es auch gewisse Regeln gibt wie ehm - keine Ahnung ab zehn Uhr nehme ich nichts mehr an oder ab neun, ich weiss doch noch nicht, aber ab einer gewissen Zeit bin ich Privatperson und keine Lehrperson mehr (Anna, Z. 1850–1862)

Nach der Identifikation aller thematisch einschlägigen Textstellen mit der Qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht die Analyse mit der Adressierungsanalyse im folgenden Unterkapitel nun, die inhaltlichen Positionierungen der Studierenden anhand ausgewählter Textpassagen genauer in den Blick zu nehmen.

5.2 Adressierungsanalytische Rekonstruktion

5.2.1 Fallauswahl

Innerhalb des in der inhaltsanalytischen Untersuchung festgestellten Spektrums an Themen und Positionen der Studierenden haben wir unter folgenden Gesichtspunkten eine Auswahl für die adressierungsanalytische Rekonstruktion der studentischen Selbstverhältnisse vorgenommen: Zum einen sollten es Fälle sein,

deren Bewährung der hier rekonstruierten Selbstverhältnisse wir im Rahmen der Folgestudie weiterverfolgen können. Zum anderen sollte das Spektrum der elternbezogenen Selbstverhältnisse maximal kontrastierend darzustellen sein. Letztlich fiel die Wahl daher auf drei Fälle, die Erziehungsthemen mit *Grenzen setzen*, *Medienkonsum* und *Terminabsprachen* inhaltlich unterschiedlich verhandeln. Um die *unterschiedlichen* Positionierungen der Studierenden sichtbar zu machen, wurden Fälle ausgesucht, die zuvor in der Qualitativen Inhaltsanalyse in der Kategorie «Antizipierte Zusammenarbeit mit Eltern» unterschiedlichen Unterkategorien zugeordnet wurden. Für den Maximalkontrast wurde so ein Fall ausgewählt, der zuvor einem «asymmetrischen Verhältnis» zugeordnet wurde und ein anderer, der einem «symmetrischen Verhältnis» zugeordnet wurde. Die Auswahl eines drittes Falles begründet sich neben der Differenzierung innerhalb der Zuordnung zum «asymmetrischen Verhältnis» auch darin, dass diese Studentin im Gegensatz zu den zwei anderen Studierenden eine Stelle als Klassenlehrerin antreten wird und so unmittelbar vor Fragen der konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit steht.

Um eine Vergleichbarkeit herzustellen, wurde immer jene Textstelle bearbeitet, in der das jeweilige Erziehungsthema angesprochen wird. Ergänzend dazu wurde die Textstelle nach der Frage «*Mit deinem Berufseinstieg wirst du zu einer wichtigen Ansprechperson für die Eltern. Was ist dir in dieser Zusammenarbeit wichtig?*» analysiert oder falls diese Sequenz schon das Erziehungsthema umfasst, eine weitere Textpassage, die Elternzusammenarbeit thematisiert. Die Darstellung der Rekonstruktion erfolgt an allen drei ausgewählten Fällen ausführlich fallimmanent und in einem zweiten Schritt dann kontrastierend zwischen den Fällen.

5.2.2 Der Fall Magdalena

Magdalena hat zum Zeitpunkt des Interviews bereits eine Stelle als Fachlehrerin an einer Primarschule zugesagt. Sie übernimmt in der zukünftigen Anstellung als Fachlehrerin keine Klassenleitungsfunktion, mit der in der Regel wesentliche Anteile der Elternzusammenarbeit in einer Schulklasse verbunden sind. Auf die propositionale Setzung der Feldforscherin, dass Magdalena «mit dem Berufseinstieg zu einer wichtigen Ansprechperson für die Eltern» werde, und ihre Frage, was Magdalena «in dieser Zusammenarbeit wichtig» sei, antwortet sie:

Magdalena: (9) Ja einfach d- also --- ist halt dass man so etwas ein bisschen kann- dass man einen regen Austausch hat ist glaube ich-wär-also ist für mich wichtig glaub' - ehm (gedehnt) -- ja jetzt- Ich habe mir vielleicht auch noch nicht so viele Gedanken gemacht darüber es ist ja jetzt in meiner Stelle auch ein bisschen- das fällt mir jetzt ja ein bisschen- fällt ein bisschen weg obwohl ich- die Leute sagen immer ah das ist ja mega- ah du hast ja- ist ja mega easy und das stimmt auch aber ich finde eben eigentlich- i- ich fände eigentlich in- ehm Elternabende auch noch interessant (lacht) also ich finde es eigentlich fast auch ein bisschen schade (lacht) dass ich das dann nicht habe aber es kann ja auch

in zwei Jahren noch komme oder so ehm sonst denke ich schon einfach - ja irgendwie - versuchen einfach möglichst auf - also halt- wie mit allem aber auf - auf Augenhöhe und - und einfach auch - ehm - halt - hervorheben was das Kind eben alles kann und die Stärken (5) auch hervorheben und dann wie einfach das mögl- also - wünschenswert wäre einfach so ein (lacht) - respektvoller gegenseitiger Umgang oder dass man einfach ehm - dass beide Seiten wissen beide Seiten wollen das Beste für das Kind (lacht) (Z. 2891–2939)

Norm- und Wissensdimension:

Die Fragen der Interviewerin beinhalten zwei Setzungen, die die zukünftige Situation in spezifischer Weise definieren. Insofern ist vorrangig zu untersuchen, ob und wenn ja, in welcher Weise Magdalena diese Situationsdefinition akzeptiert oder modifiziert. Auffällig ist, dass sie sich neben recht allgemeinen Aussagen, dass die Anforderung durchaus mit Können zu tun habe und auf «regen Austausch» zielen sollte, zunächst aufgrund ihrer Anstellung als Fachlehrerin eine eingeschränkte Zuständigkeit zuschreibt. Elternarbeit wird damit als vorrangige und zugleich anspruchsvolle Aufgabe der Klassenlehrer:in definiert. Im Kontrast dazu rahmen «die Leute» und zustimmend auch Magdalena die Aufgabe der Fachlehrerin im Vergleich dazu als «mega easy». Die damit verbundene Nichtzuständigkeit bedauert sie gleichwohl, markiert aber auch eine entsprechende Entwicklungsmöglichkeit. Mit der generalisierenden Figur «wie bei allem halt» entwirft sie auch Elternarbeit unter dem Anspruch der «Augenhöhe» als symmetrisch. Mit einem positiven Blick darauf, «was das Kind alles kann» und auf «die Stärken» antizipiert sie Elternzusammenarbeit als «respektvolle[n] gegenseitige[n] Umgang» und auf das geteilte Ziel hin ausgerichtet, «das Beste für das Kind» zu wollen.

Machtdimension:

Performativ weisen die lange Pause nach der Frage, die folgenden Satzabbrüche und Ausdrücke wie «glaube ich», «halt» und «einfach» darauf hin, dass Magdalenas Position zur Zusammenarbeit mit Eltern bisher (noch) nicht gefestigt zu sein scheint und sie diese Position in situ entwickelt. Keine klare Position zur Elternzusammenarbeit zu haben, scheint für Magdalena im Interview begründungspflichtig, was sie in «vielleicht auch noch nicht so viele Gedanken gemacht» zum Ausdruck bringt. Mit der «Augenhöhe»¹³ positioniert sich Magdalena dann jedoch inhaltlich einerseits als den Eltern gegenüber gleichrangig, aber auch als bereit, den Eltern den gleichen Rang zuzugestehen. Dies zeigt sich auch in der Leitvorstellung des «respektvolle[n] gegenseitige[n] Umgang[s]». Ihre eigene Zu-

13 Das Konzept von «Augenhöhe» wird als normative Leitidee aufgerufen, verweist aber (hier wie in anderen sozialen Konstellationen, z. B. der Beziehung zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen) *im Aufruf selbst* auf die Fraglichkeit, wenn nicht gar Prekarität der strukturellen Ausgangslage für eine symmetrische Beziehung.

ständigkeit wird in der «ressourcenorientierten» Darstellung der Schüler:innen deutlich. Bezüglich der Relation zu den Eltern wird mit «wie einfach das mögl-» aber auch sichtbar, dass sie die Herausforderungen in der Realisierung durchaus antizipiert und den Eltern damit eine Mitverantwortung für das Erreichen des Wünschenswerten zuschreibt. Neben den Eltern ist die Relation zum generalisierten «Kind» bedeutsam. Das Bild des Kindes ist von positiven Annahmen über dessen Vermögen und die uneigennützig Absicht, gemeinsam mit dem Eltern «das Beste» für es zu wollen, geprägt. Die Formulierung «für das Kind» macht im Gegensatz zur Formulierung «mit dem Kind» deutlich, dass Eltern und Lehrerin aufgrund des Generationenverhältnisses zu wissen scheinen, was das «Beste für das Kind» ist.

Selbstverhältnisdimension:

Das eltern- und erziehungsbezogene Selbstverhältnis im Fall Magdalena lässt sich der Kooperationsaufgabe als grundsätzlich zugewandt fassen. Die von der Interviewerin, bzw. vom Leitfaden vorgenommene Setzung der positiv antizipierten Zusammenarbeit wird ratifiziert und mit der Idee eines symmetrischen und respektvollen Umgangs mit den Eltern zum Besten des Kindes verbunden. Die Rekursivitätsspielräume zu dessen Erreichung werden als hoch, aber zugleich begrenzt eingeschätzt. Verantwortung wird von Magdalena für eine positive Entwicklung der Kinder im Elternkontakt übernommen, nicht aber dafür, dass sich die Zusammenarbeit auf «Augenhöhe» und der «respektvoller gegenseitiger Umgang» allein herstellen liesse.

In Sequenz 2 bezieht sich Magdalena auf Erfahrungen aus einem Praktikum:

Magdalena: Es war zum Beispiel so dass wir das Kind - ehm (gedehnt) zehn Minuten früher gehen lassen müssen wegen dem [Training] und so und dann - habe ich dann auch gemerkt da muss man dann glaube ich auch ein bisschen - irgendeine Lösung finden wo man einfach sagt ja das Kind kann früher gehen es muss aber selber den Wecker «richten» (stellen) oder - also weisst du dass man dort auch - ehm - dass man - bei so - dass man sich dann - dass man dann - einfach die Verantwortung auch dann wieder den Eltern zurückgibt und so mit- also weil die Schule- die Schule geht eigentlich bis um Viertel nach drei oder bis um zwanzig nach drei und wenn er um zehn nach gehen muss dann - wenn das so abgemacht ist dann ist es okay aber - ich mache dann nicht- es ist ja- es ist ja nicht Logopädie oder so es ist ein Hobby und dann finde ich da muss man- das habe ich einfach noch gemerkt man muss dann - auch ein bisschen - ehm - ja das ist halt dann auch wieder vielleicht eine Regel die man kommunizieren muss oder mit «Klapp»¹⁴ oder also die App - die viele haben - ehm - da muss man ja- also ich weiss auch nicht d- da muss man ja auch irgendwelche Abmachungen - haben in welchem Zeitrahmen man zurückschreibt ehm oder in wie- bis wann die Eltern die Kinder abmelden müssen halt so Sachen dass man dort auch nicht immer dann - dann warten kann oder e- so dass- dass es wie einfach klar ist aber - ja ich weiss jetzt auch nicht ja (Z. 3001–3082)

14 Elternkommunikations-App

Norm- und Wissensdimension:

In der geschilderten Situation wird eine Spannung zwischen elterlichen Interessen und denen der Schule, Fragen von Zuständigkeit und Verantwortung und ein Modus der Bearbeitung dieser Spannung sichtbar. In der Praktikumsituation, in der sie «das Kind [...] zehn Minuten früher gehen lassen müssen», handelt Magdalena weisungsgemäss, aktualisiert die Situation aber nachträglich als Beispiel für die Frage nach der Elternarbeit und die damit verbundenen Herausforderungen. Anerkennbare Gründe für die Ausnahme werden angesichts der damaligen Unzuständigkeit für die Entscheidung nicht formuliert, denn «wenn das so abgemacht ist dann ist es okay».

Machtdimension:

Interessant ist die klare Positionierung als Vertreterin der schulischen Ordnung, in der die Schule «eigentlich bis um Viertel nach drei» geht. Eine Abweichung von dieser Ordnung ist möglich, aber voraussetzungsvoll. Sichtbar wird darin eine klare Zuständigkeitsverteilung: Wenn das Kind schon früher gehen muss, ist es selbst bzw. seine Eltern dafür verantwortlich, dass es den richtigen Zeitpunkt selbst erkennt und nicht von Magdalena darauf hingewiesen werden muss. Während sie die Verantwortung dafür, ein heilpädagogisches Setting zu initiieren übernimmt, lehnt sie dies beim «Hobby» ab. Die Relation der geteilten Verantwortung setzt sich also in dieser Sequenz fort und wird in der Anforderung, mit Eltern «eine Lösung finden» zu müssen, deutlich.

Selbstverhältnisdimension:

Im Fall Magdalena drückt sich ein elternbezogenes Selbstverhältnis aus, in dem eine gewisse Robustheit in den Erwartungen und Prozessen («Regeln», «Abmachungen» und «dass es wie einfach klar ist») mit einer performativen Zurückhaltung sichtbar wird, die wir als Ausdrucksgestalt dafür lesen, dass sich trotz Schilderung einer Praktikumsituation die Erwartungen bisher noch nicht substantiell im Kontakt mit Eltern bewähren mussten und insofern antizipierend hypothetischen Charakter haben. Ungeachtet dessen werden ihre Wertvorstellungen und darin auch Normen der Anerkennbarkeit elterlichen Mitwirkens wie die der Verbindlichkeit im Umgang miteinander als differente Zuständigkeiten in der Zusammenarbeit artikuliert.

5.2.3 Der Fall Sophia

Auch Sophia hatte sich zum Zeitpunkt des Interviews schon für eine Anstellung nach ihrem Studium als Lehrerin mit Fachverantwortung und ohne Klassenverantwortung entschieden. Auf die identische Frage der Feldforscherin («Mit deinem Berufseinstieg wirst du zur wichtigen Ansprechperson für die Eltern. Was ist dir in der Zusammenarbeit wichtig?») antwortet Sophia folgendermassen:

Sophia: Mhm - ehm (gedehnt) (5) also ich ha- beobachte halt - schon - viele Kinder die ehm (gedehnt) -- nach Grenzen suchen - und das un- und diese Grenzen - austesten im Unterricht oder e- im Kindergarten machen und das beruht bei mi- meines Erachtens a-darauf dass die Kin- dass die Eltern zu Hause zu wenig Grenzen setzen - und das würde ich gerne - thematisieren dass die Eltern - auch wieder entdecken dass es auch - wichtig ist und richtig ist die Kinder - zu regulieren - dass die nicht die absolute Freiheit - haben und ständig immer alles kriegen was sie wollen weil das erschwert es - den Lehrpersonen einfach sehr - wenn die das in der Schule auch machen dieses Grenzen - austesten und - ehm (gedehnt) dann bleiben oft wegen disziplinarischen Sachen einfach immer die Inhalte auf der Strecke und das finde ich - unfair gegenüber den anderen - dass man die Eltern daran erinnert - in ihre Verantwortung zu gehen das ist mir wichtig und aber auch dass es wohllöwend geschieht ohne so (gedehnt) ehm vorwurfsvoll zu sagen - was sie besser machen sollen sondern lieber - Impulse setzen dass die Eltern das Bedürfnis kriegen das zu machen - so (Z. 1408–1441)

Norm- und Wissensdimension:

Sophias Situationsdefinition nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Erziehungsbedürftigkeit «viele[r] Kinder», aus der zunächst eine Zuschreibung derselben an die Eltern entsteht. Über diese Thematisierung hinaus sind weitere Defizitzuschreibungen elterlicher Erziehung Teil von Sophias Situationsdefinition zur Elternzusammenarbeit. Die Beobachtung, dass «viele Kinder» «nach Grenzen suchen» und «diese Grenzen austesten im Unterricht» wird zum Anlass für Sophia, die Bedeutung von Grenzen mit den Eltern «thematisieren» zu wollen. Implizit wird damit eine *Erziehungsbedürftigkeit der Eltern* deutlich. Diese speist sich aus der (mindestens zeitlichen) Unverträglichkeit des Austestens von Grenzen im Unterricht mit dem schulischen (Bildungs-)Auftrag, für den aufgrund der Erziehungsdefizite der Kinder «wegen disziplinarischen Sachen einfach immer die Inhalte auf der Strecke» bleiben.

Machtdimension:

Die Aussage startet mit einer Relationierung zu den Kindern, insbesondere zu denen, die im Unterricht «Grenzen testen», sie aber auch «suchen». Dass es auch andere gibt, die Sophia mit dem Argument der Fairness, sich mit den schulischen Inhalten zu befassen, von derartigen Zuschreibungen ausnimmt, wird deutlich, doch zentral sind die «viele[n] Kinder». Grenzen zu «testen» und zu «suchen» wird als kindliches Verhalten in der Schule delegitimiert, im Vordergrund stehen die Inhalte. Insbesondere in der Figur des «Grenzen suchen» drückt sich eine generalisierte Positionierung der Kinder als «der Grenzsetzung und Regulierung durch Erwachsene bedürftig» aus. Im Konzept der Fairness, mit dem Sophia (knapp) Partei für «die anderen» und damit diejenigen Kinder ergreift, mit denen sie «Inhalte» erarbeiten kann, zeichnet sich eine Differenzierung der Kinder in «Erzogene» und damit für das Ziel der schulischen Arbeit passende und «Unerzogene» ab, die wegen «disziplinarischen Sachen» «unfair» agieren. Weil «Eltern zu Hause zu wenig Grenzen

setzen», was Sophie mit Superlativen «absolute[r] Freiheit» und «ständig immer alles kriegen was sie wollen» begründet, wird die Arbeit «den Lehrpersonen einfach sehr erschwert». Entsprechend werden die (fiktiven) Eltern dieser (fiktiven) Kinder von Sophia umfassend dafür responsabilisiert, die «disziplinarischen Sachen» in der Schule dadurch zu vermeiden, dass sie auch zuhause Grenzen setzen. Das Verhältnis zu den Eltern erweist sich damit als deutlich asymmetrisch. Dies wird daran deutlich, dass die schulischen Werte und die daraus resultierenden Erwartungen als gesetzt markiert und als gültig behauptet werden. Auch wenn Sophia und die Eltern der gleichen Generation angehören, sind ihre erziehungsbezogenen Aufgaben klar unterschieden: Sophia muss in der Lage sein, Inhalte zu bearbeiten, die Eltern stellen dafür die Erziehung ihrer Kinder sicher.

So eindeutig die Position und die delegierte Zuständigkeit für die Erziehung der Kinder als Grenzen setzen, so interessant ist die Beschreibung des Modus: «[T]hematisieren» und «wohlwollend» «Impulse setzen», damit die Eltern «entdecken» und selbst das «Bedürfnis entwickeln», «dass es wichtig ist und richtig ist die Kinder zu regulieren» stellt einen wesentlichen Kontrast zum Eindruck der Unverhandelbarkeit der normativen Ordnung im Generationenverhältnis dar, und lässt verfahrensbezogen an das Konzept des «Nudging» (Thaler & Sunstein, 2008) denken.

Selbstverhältnisdimension:

In den voranstehenden Aussagen wurde bereits deutlich, dass Sophia ein Selbstverhältnis zum Ausdruck bringt, in dem sie die *inhaltliche* «Arbeit von Lehrpersonen» in der Schule als zentralen Bezugspunkt markiert. Als Vertreterin des Bildungsauftrags von Schule zeigt sie sich als in den Ansprüchen und Erwartungen gefestigt und gewiss, und konzipiert diese inhaltliche Rahmung des Schulischen als selbstverständlich gültig. Die darin zum Ausdruck kommende Position der Unzuständigkeit für als Regulierung und Disziplinierung gerahmte Erziehung erscheint durch ihre Positionierung als Beobachtende «viele[r] Kinder» empirisch gesättigt.

Sequenz 2:

Sophia: Und man muss aber sehr klar sein sehr klar auftreten und - darf sich nicht so klein machen aber es ist schon ne Gefahr dass die Eltern dominieren - kontrollieren - und meinen ehm (gedehnt) -- ja in schulischen Sachen mitreden - zu wollen und da braucht man einfach wirklich gute Erfahrung ehm gute Argumente meine ich gute Argumente - und - muss den Eltern auch vermitteln dass das nicht ihre Aufgabe ist sich da so sehr- so einzumischen also [Dozentin] hat in den Seminaren das immer gesagt dass es - in [Name der Stadt] so eine grosse - Gefahr ist dass die Eltern - über die Schule bestimmen wollen und - ihre Ansprüche setzen und da muss man ziemlich - stark dagegen halten (Z. 1488–1526)

Norm- und Wissensdimension:

Sophia definiert im Gesprächsabschnitt die Elternzusammenarbeit als «Gefahr[en-]»-Situation. Die betonten Aussagen präzisieren die Gefahr, die sich einerseits auf die Beziehungssymmetrie und andererseits auf unzulässige Eingriffe in Schule konturieren. Damit wird die klare Trennung der Zuständigkeiten, die sich im Erziehungsanspruch durch «Grenzen setzen» im Elternhaus in der ersten Sequenz zeigte, in der Beanspruchung von Alleinzuständigkeit für die «schulischen Sachen» ausgeschärft. Die Referenz auf eine Dozentin stärkt die Geltungsansprüche der Aussage zusätzlich. Wenn es eine Dozentin der PH «immer gesagt» hat, etabliert Sophia, dass Elternzusammenarbeit nicht nur von ihr so gedeutet wird, sondern diese Normen schon an der Pädagogischen Hochschule entsprechend Geltung besitzen.

Machtdimension:

Die sprachliche Form verweist darauf, dass Sophia ihre Positionierung mit einem hohen und generalisierten Geltungsanspruch vornimmt. Obwohl darin Relationen zu fiktiven Eltern beschrieben werden, setzt sie die Gefahr der Einmischung und die zwingende Notwendigkeit, sich dagegen zu behaupten, fast apodiktisch. Angesichts der zugeschriebenen Übergriffe («einmischen») von Eltern auf die schulische Ordnung antizipiert Sophia die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern als permanente Zuständigkeitsaushandlung. Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrer:in wird von Sophia als gefährvoll und umkämpft gerahmt und von ihr dahingehend als asymmetrisch hervorgebracht, dass sie die Dominanz der Eltern (be)fürchtet.

Selbstverhältnisdimension:

In der Rahmung des Verhältnisses zu Eltern als eines grundlegend getrennter Zuständigkeiten und mit der als gewiss artikulierten Annahme, dass dieses Trennung elternseitig in Gefahr sei, wappnet sich Sophia sprachlich, ihren Beitrag zur Aufrechterhaltung dieser Trennung zu leisten. Hier scheinen zwei Lesarten plausibel: Für die Lesart, dass Sophia als Hüterin der generalisierten schulischen Zuständigkeit für den Bildungsauftrag auftritt, die diesen Auftrag aktiv vor der von ihr antizipierten Gefahr – den Eltern – verteidigen muss, spricht, dass sie in Sequenz 1 formuliert, fehlende «Regulierung» der Kinder «erschwer[e] es den Lehrpersonen einfach sehr» ihren Auftrag zu erfüllen. Eine weitere Lesart der auf Begrenzung der eigenen Zuständigkeit hinweisenden Aussagen kann noch stärker selbstverhältnisbezogen auch als Ausdruck begrenzter Fähigkeitsselbstzuschreibung und als prospektiver Schutz vor Überforderung im Berufseinstieg verstanden werden: Damit Sophia ihre inhaltsbezogene Kernaufgabe als Lehrerin übernehmen kann, müssen sich Kinder «benehmen» und die Eltern dafür sorgen, dass sie das tun. Um letztere daran «zu erinnern» formuliert sie Erfolgsfaktoren, die im Gespräch fast als

selbstbestärkende Affirmationen erscheinen: «sehr klar sein sehr klar auftreten», «dagegen halten» und «sich nicht klein machen» sollen für die Aufrechterhaltung und im Ernstfall auch die Wieder-Instandsetzung der Leistbarkeit des schulischen Auftrags sorgen.

5.2.4 Der Fall Ava

Ava wird direkt nach Abschluss ihres Studiums als Klassenlehrerin auf der Kindergartenstufe arbeiten. Im Gegensatz zu Magdalena und Sophia steht ihr die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern konkret bevor. Auf die gleichlautende Frage der Feldforscherin, «was [ihr] in der Zusammenarbeit wichtig» sei, antwortet sie:

Ava: Ehm dass man kommt - sobald es etwas gibt - also dass man nicht etwa Sachen rauschiebt - und auf das Elterngespräch wartet - ich habe ihnen jetzt geschrieben in diesem Brief am Anfang - dass sie immer für so ein Tür-und-Angel-Gespräch vorbeikommen dürfen - einfach das Kind abholen mit mir noch kurz sprechen - am Mittag fünf zehn Minuten - es muss auch nicht lange sein - aber einfach dass sie wissen - ich bin da - und wenn Gesprächsbedarf besteht einfach schreiben - dann kann man auch ein anderes Elterngespräch abmachen - es muss ja nicht ein Elterngespräch in diesem Sinn sein - aber ein fünfzehn Minuten Gespräch am Mittag - oder nach der Schule - ist mir ja egal - aber einfach dass ich für die Eltern den Zeitraum gebe - und nicht so bin - Elterngespräch zwei Mal pro Jahr - das war's (Z. 872–881)

Norm- und Wissensdimension:

Die Situation der Elternzusammenarbeit wird von Ava als eine definiert, in der sie – «sobald es etwas gibt» – eine zeitnahe und enge Abstimmung zwischen ihr und den Eltern sowohl als Erwartung an die Eltern als auch als Bereitschaft ihrerseits als relevant setzt. Im Kontrast zur institutionell formalisierten Variante «Elterngespräch zwei Mal pro Jahr - das war's» konstruiert sie die Zusammenarbeit als anlassbezogen und kurzfristig, und mit «Tür-und-Angel-Gespräch» als informeller («einfach schreiben», «ja nicht ein Elterngespräch in diesem Sinne»).

Machtdimension:

Avas Position ist in dieser Sequenz trotz der propositional gesetzten informellen, unkomplizierten und flexiblen Ansprechbarkeit («ist mir ja egal») asymmetrisch in Bezug auf die Eltern konzipiert. Denn dass Eltern «immer vorbeikommen dürfen», und Ava «für die Eltern den Zeitraum [gibt]», weist ihre Position als diejenige aus, an der die Regeln formuliert und Erlaubnis erteilt wird. Die Relation zu den Eltern wird gleich zu Beginn als Erwartung von Transparenz und Offenheit sowie zeitnaher Bearbeitung «sobald es etwas gibt» markiert. Reziprok dazu positioniert sie jedoch ihre vielfältige Ansprechbarkeit. «Die Sachen rausschieben» wird als zu vermeidender Kontrast einer antizipierten Eskalationsgefahr formuliert und damit die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass das zeitliche «rausschieben» die

Beziehung zu den Eltern und die produktive Bearbeitung der Aspekte, die es darin «gibt», erschweren.

Selbstverhältnisdimension:

Ava bringt in der Sequenz ein Selbstverhältnis zum Ausdruck, dass sie als flexibel, auf die Schnelle ansprechbar und mit mehrfachem «einfach» als fraglos unkompliziert ausweist. Sie wird aber auch als angehende Lehrerin sichtbar, die sich der institutionellen Formen der Zusammenarbeit bewusst ist, diese aber zu «liberalisieren» bereit ist, um die mit dem zeitlichen «rausschieben» verbundene Eskalationsgefahr der Bearbeitung elterlicher Fragen von Beginn an zu vermeiden.

Im Fall Ava fügen wir zwei weitere Sequenzen an, weil sie beide recht unterschiedliche Aspekte des adressatenbezogenen Selbstverhältnisses artikulieren, fassen die Rekonstruktionen der verschiedenen Dimensionen aber zusammen.

Sequenz 2:

Ava: Als ich Besuchsnachmittag¹⁵ gehabt habe in meiner neuen Stelle dann sind die Eltern auch mitgekommen und dann kommen sie gleich rein mit hallo ich bin der [Vorname] hallo ich bin die [Vorname] und ich so ah - ja dann bin ich auch [die Ava] dann kann man ja gar nicht - also ich hätte mich dann auch mega schlecht gefühlt und fast ein wenig arrogant wenn man dann so kommt - ah grüezi ich bin eben [Frau Wernli] also so - dann machst du ja dann auch nicht und eigentlich habe ich mir vorgenommen in [Ort] mal zu schauen dass ich ein Jahr per Sie bin einfach um zu schauen wie es andersrum wäre aber ja - jetzt bin ich schon wieder per Du mit ihnen und ich glaube das zieht sich dann durch's (lacht) Band (Z. 140–148)

Der Besuchsnachmittag, an dem Ava Eltern und Kinder der zukünftigen Klasse kennenlernen konnten, wird zum Ausgangspunkt ihrer Positionierungen. Das Kennenlernen der Eltern wird als Situation definiert, in der sie entgegen der von ihr verfolgten Absicht, aber der Dynamik der Situation folgend, das «Du» und die Ansprache mit dem Vornamen als Position der Gleichrangigkeit akzeptiert. Interessant ist daran, dass Avas «Positionsambitionen», die auf formelle Distanz zielen, durch die Initiative der Eltern unterlaufen werden, bzw. situativ nicht wirksam werden können. Die Konstruktion eines Selbstverhältnisses als Lehrerin mit «professioneller Distanz» ist interaktionspragmatisch gescheitert. Dass Ava situativ nicht in der Lage oder bereit ist, sich bei der Durchsetzung der Distanzambition «mega schlecht [zu] fühl[en] und fast ein wenig arrogant» zu erscheinen, verweist auf den hypothetischen Charakter des elternbezogenen Selbstverhältnisses, das in der ersten Bewährungssituation mit realen Eltern unter Entscheidungsdruck steht.

Sequenz 3:

15 Am Besuchsnachmittag können die Kinder, die nach den Sommerferien in den Kindergarten kommen, gemeinsam mit ihren Eltern den Kindergarten und die Lehrer:in kennenlernen.

Ava: und es ist mir auch wichtig - etwas dazu beizutragen - dass aus diesen Kindern dann mal etwas wird - weil ich mache mir manchmal schon ein wenig Sorgen - wie es bei den einen zuhause zu und her geht - also am Besuchsnachmittag kam auch ein Vater - mit seinem Sohn - sein Sohn spricht nicht - sie sind aus [Land] und sein Sohn kann kein [Muttersprache] und kein Deutsch - der redet nicht - und kann nichts sagen - ausser seinen Namen - und er so - ja - das kann er einfach nicht - und ich frage mich nicht wieso er das nicht kann - weil niemand mit ihm redet er hört niemanden «schwätze» (schwätzen) - weil am Besuchsnachmittag spielen alle Eltern mit ihren Kindern - [...] und dem sein Papa - sitzt im Kreis auf dem Stuhl - nimmt das Mobiltelefon hervor - und ist zwanzig Minuten am Mobiltelefon und sein Sohn sitzt nebenan und getraut sich natürlich alleine nicht - irgendwo hinzugehen wenn er ja gar nicht reden kann - und er ist ein sehr herziger - er strahlte mich immer an - und mega scheu - und ein wenig «verdrückt» (ingeschüchtert) aber hat immer wieder gelacht - und dann bin ich so oh Mann - was macht ihr - und nachher habe ich schon die Hoffnung in zwei Jahren - dass das Kind dann schwätzt - und dass es dem Kind besser geht - und dass es vielleicht weniger viel fernsieht - oder wenigstens kommt es in den Kindergarten und hat schon viel weniger Zeit um fernzusehen - ja - dass man halt einfach auch etwas Gutes für die Kinder machen kann - die es zuhause vielleicht nicht so gut haben - ja (Z. 694–714)

Die Beobachtung eines Vaters und seines Sohnes am Besuchsnachmittag ist Anlass für eine berufsethische Positionierung von Ava, in der in erster Linie ein Selbstverhältnis sichtbar wird, das darauf zielt, «dass aus diesen Kindern dann mal etwas wird». Mit «ein bisschen Sorgen» und «Hoffnung» schreibt sie sich eine Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder zu, markiert aber auch die Begrenztheit ihres Einflusses. Die kausalen Zusammenhänge, die sie zwischen den Beobachtungen des Vaters und seines Sohnes, dessen Sprachfähigkeiten und den damit verbundenen Zuständen zuhause herstellt, verweisen auf ihre empathische Zuwendung zu diesem Kind, die leicht fällt, weil der Sohn «ein sehr herziger» ist und zugleich darauf, dass sie das Elternhaus dafür verantwortlich macht und als defizitär markiert. Die Hoffnungen am Ende der Sequenz sind Ausdruck einer kompensatorischen Positionierung zu den defizitären Verhältnissen in der Familie, die sowohl auf ihr eigenes Tun als Lehrerin, die «Wirkung» des Umfelds und der Zeiträume im Kindergarten, aber auch – hier nicht weiter bestimmter – Einwirkungsversuche auf die Eltern, «dass es vielleicht weniger viel fernsieht», bezogen wird.

5.2.5 Fallübergreifende Kontrastierung

Bereits in der Ausschnitthaftigkeit der hier dokumentierten Positionierungen wird deutlich, dass sich die Selbstverhältnisse der angehenden Lehrer:innen wesentlich unterscheiden. Gemeinsam ist ihnen jedoch zunächst das Relevanz erleben des «Themas» Elternzusammenarbeit und ein Generationenverhältnis, in der die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen nicht als «egalitäre Differenz» (Prenzel, 2001), sondern als Macht- und Wissensdifferenz autorisiert ist.

Die folgende Tabelle fasst die Differenzen in fünf Dimensionen zusammen. Sie bildet damit den zentralen Befund der Analysen und zugleich die empirische Grundlage dafür, bei den drei – damals Absolventinnen des Studiums und aktuell Berufseinsteigerinnen – die Realisierung und einen allfälligen Wandel der Selbstverhältnisse in weiteren Beiträgen zum Gegenstand längsschnittlicher und auf die Vollzugswirklichkeit der Elternzusammenarbeit zielender Untersuchungen machen zu können (Kap. 6).

Tab. 1: Dimensionen des elternbezogenen Selbstverhältnisses der Absolventinnen

Dimension	Magdalena	Sophia	Ava
Symmetrieverhältnis	Symmetrie als wechselseitige Gestaltungsaufgabe, mit ‚Lead‘ bei der Schule	Asymmetrie, «Gefahr» des beiderseitigen Übergriﬀs schulisch – erzieherisch vermeidend	Asymmetrie, mit Schule als Instanz der Erlaubnis, Probleme anzusprechen
Konzeption des Kindes	erziehungsfähig, in seinem Vermögen anzuerkennen	defizitär, weil ‚grenzenlos‘, daher erziehungs- und regulierungsbedürftig	erziehungsbedürftig, um einen Beitrag zu Wohlergehen und Erfolg leisten zu können
Konzeption der Eltern	nicht erziehungsbedürftig	erziehungsbedürftig, um familiär die Erfüllung des schulischen Bildungsauftrags zu unterstützen	erziehungsbedürftig, wenn die Chancen des Kindes als gefährdet betrachtet werden
Antizipierte Herausforderungen	Herstellung verbindlicher Regeln, die die schulische Zuständigkeit aufrechterhält, begrenzter Einfluss	Abwehr illegitimer Eingriffe in die schulische Ordnung, akute Gefährdung derselben	professionelle Distanz gestalten, begrenzter Einfluss
Antizipierter Modus der Ausgestaltung	reger Austausch	«wohlwollend verpackte» Belehrungen und Versuche der Einflussnahme	Frühzeitige Vermeidung von Konflikten

6 Diskussion und Ausblick

In der hier vorliegenden Untersuchung konnten neben den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse Positionierungen und Selbstverhältnisse zur Elternzusammenarbeit von drei Teilnehmerinnen der TriLAN-Studie herausgearbeitet und unterschiedliche Grade der performativer Bewährung derselben deutlich gemacht werden.

Im Anschluss an die rekonstruktive Studie von Egger et al. (2016), aber zugleich im Unterschied zur dort untersuchten Praxis der Zusammenarbeit von Lehrer:innen mit Eltern, können die befragten Studierenden das Verhältnis mit Eltern nur antizipieren. Der Abgleich mit den dort vorgeschlagenen Deutungsmustern kann also nicht aufgrund einer rekonstruierten Interaktionspraxis geschehen, sondern basiert auf den studentischen Selbstverhältnissen im Übergang zum Berufseinstieg. Dennoch hat sich in der Rekonstruktion der drei untersuchten Fälle gezeigt, dass es im Fall Magdalena Übereinstimmungen mit dem von Egger et al. (2016) beschriebenen Deutungsmuster *«Schule und Familie als partnerschaftlich kooperierende Sozialinstanzen»* gibt. Für dieses ist bezeichnend, dass eine Kooperation mit Eltern als gleichwertigen Akteuren ein selbstverständlicher Teil des pädagogischen Handelns ist (ebd.) und «die unterschiedlichen Funktionen und Kompetenzen als einander ergänzend geachtet werden, ohne dass eine übergriffige Durchdringung intendiert wird» (Egger et al., 2016, S. 56). Eine vergleichbar eindeutige Passung lässt sich im Fall von Sophia nicht vornehmen. Bei ihr finden sich in der Rekonstruktion Hinweise auf das Deutungsmuster *«Schule und Familien als getrennte, unverbundene Sozialisationsinstanzen»*. Dies basiert darauf «dass Eltern sich in die Schule nicht einmischen und dass sie die Lehrer:in in ihrer personalen und fachlichen Autorität als Nicht-zu-Hinterfragende anerkennen» (Egger et al., S. 51), was mit Sophias Rahmung der «Gefahr» des Übergriffs deutlich wird. Die in der Rekonstruktion deutlich werdende Abwehr von Einmischung wird aber auch im Deutungsmuster *«Schule und Familie als asymmetrisch verschränkte, kooperierende Sozialinstanzen»* von Egger et al. (2016) beschrieben, die kooperatives Handeln als Intention verstehen, «beim Gegenüber eine Handlungsänderung zu bewirken, die den eigenen Interessen dient» (Egger et al., S. 54). Auch bei der Rekonstruktion des dritten Falles, Ava, zeigt sich eine mögliche Passung zum Deutungsmuster *«Schule und Familie als asymmetrisch verschränkte, kooperierende Sozialinstanzen»*. Bei Ava zeigt sich eine «Elternpädagogisierung im Dienste einer Idee» (Egger et al., S. 53). Die Idee von Wohlergehen und Erfolg für die Kinder legitimiert im Fall von zugeschriebenem defizitären Erziehungsverhalten die schulischen Versuche der Einflussnahme auf die Eltern.

In den rekonstruierten Daten und den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse wird deutlich, dass Elternzusammenarbeit und der durch die *Generationalität* und rechtlichen Vorgaben gesetzte Erziehungsauftrag für die Studierenden bedeutsam sind. Die Vorstellungen zur generationalen Ordnung sind in den Daten

bemerkenswert einheitlich. Zwischen den Erwachsenen und Kindern kommt ein quasinatürliches *intergenerationales* Verhältnis zum Ausdruck, in dem mit «gesellschaftlich-generationalen Ordnung(svorstellungen) korrespondierende Blicke auf das Kind, d. h. Kindheitsbilder, [re]produziert» werden (Bühler-Niederberger & Sünker, 2006). Dass Erziehung erforderlich und gerechtfertigt ist, steht in den Daten nicht in Frage. Als weniger eindeutig und in der Antizipation herausfordernder zeigt sich das *intergenerationale* Verhältnis, indem mit dem unverhofft selbstverständlichen «Du» im Fall von Ava oder dem Wunsch nach «Augenhöhe» im Fall Magdalena eine Gleichrangigkeit und Ebenbürtigkeit nahegelegt wird. Diese Konstruktionen sind jedoch fraglich und werden prospektiv als der Bearbeitung bedürftig thematisiert. Die interaktiv gescheiterte Aufrechterhaltung einer förmlichen Distanz bei Ava als Schutz vor der Vergemeinschaftung verweist auf eine Differenzkonstruktion innerhalb der gleichen Generation. Diese hängt mit der Unterschiedlichkeit der Rolle in der Beziehung von Eltern und Lehrer:in zusammen und den damit verbundenen Zuständigkeiten einerseits und den korrespondierenden Sozialverhältnissen (Oevermann, 2004) andererseits. Im Funktionsbereich Schule werden Kinder als Schüler:innen positioniert (Honig, 2018, S.194), in ihrer Familie hingegen als Kind (Honig, 2018, S. 194). Die Begrenztheit des *spezifischen* Verhältnisses von Lehrer:innen zu ihren Schüler:innen und der mit dem Lehrberuf verbundene Anspruch professionellen Handelns unterscheidet sich strukturell erheblich vom (bei Oevermann als *diffus* bezeichneten) Verhältnis der Eltern. Diese Begrenztheit und die damit konstitutiv verbundene Ungewissheit bezüglich der Möglichkeiten auf Bildungsbiografien der Schüler:innen Einfluss zu nehmen, bildet sich in den drei Fällen ebenfalls ab.

Dies wird auch in der *begrifflichen Rahmung* der Konstellation von Eltern, Lehrer:innen und Kindern bzw. Schüler:innen deutlich, denn die meisten Studierenden betiteln – der Inhaltsanalyse folgend – das Verhältnis zwischen Eltern und Schule als *Elternarbeit*. Auch wenn es sich dabei vermutlich um eine im Studium implizit erworbene generalisierte Sprechweise des Feldes in Hochschule und Schule handelt, scheint diese Rahmung bedeutsam. Wenn *Arbeit* als «ein gekonntes, kontinuierliches, geordnetes, anstrengendes, nützliches Handeln [gelten kann], das auf ein Ziel gerichtet ist, welches jenseits des Vollzugs der Arbeitshandlung liegt» (Bahrtdt, 1983), kommt in der Rahmung als *Elternarbeit* eine doppelte Verhältnisbestimmung zum Ausdruck: Es ist dies (als nützliches Handeln) einerseits die Anerkennung der Relevanz dieser Arbeit, die auch als Ausdruck der Anerkennung der Zuständigkeit für den Erziehungsauftrag gelesen werden kann. Die damit verbundenen Aufwände werden jedoch andererseits als anstrengendes Handeln begrifflich antizipiert. Neben diesen Aspekten impliziert der Begriff aber auch die Adressierung der Eltern *als zu bearbeitende Subjekte*. Während Sacher (2014) den Begriff für «obsolet» erklärt, weil es «ja nicht die Eltern [seien], von deren ‹Arbeit› die Rede ist» (Sacher, 2014, S. 24), wird aus einer analytischen

Perspektive damit eine spezifische soziale Ordnung konturiert: «[D]ie schulische Seite ist aktiv, Eltern sind Objekte der Bearbeitung und bleiben passiv. Maßnahmen und Initiativen der Elternarbeit gehen in der Regel von der Schule und von den Lehrkräften aus. Sie informieren Eltern, machen ihnen Angebote und erteilen ihnen Ratschläge, erwarten aber kaum von ihnen, dass sie Initiative ergreifen und Anregungen geben» (Sacher, 2014, S. 24). Die damit verbundene Asymmetrie und hierarchische Konnotation der Autorisierung der Schule, einen Bearbeitungs- und Veränderungsanspruchs an die Eltern richten zu können, bildet sich auch in den rekonstruierten Selbstverhältnissen ab. Im interessanten Kontrast zur im hier dokumentierten Untersuchungskontext feldüblichen Semantik der *Elternarbeit* stehen sowohl die gesetzlichen Bezeichnungen des Verhältnisses als *Zusammenarbeit*, *Kooperation* oder *Partnerschaft* (Villiger et al., 2020) als auch Bezeichnungen der Pädagogischen Hochschule (z. B. mit der Weiterbildung «Stark im Austausch – Elternzusammenarbeit») (PH Zürich, 2024)).

Für die Studierenden besteht nun also die Herausforderung, sich im Berufseinstieg mit neuen Aufgaben auseinandersetzen. Wie sich die Zusammenarbeit mit Eltern im Berufseinstieg der Studierenden realisiert sowie ob und wie die hier geäußerten Antizipationen die performativ-praktische Ausgestaltung der Zusammenarbeit beeinflussen, bleibt bisher offen. Wenn jedoch, wie Freisler et al. (2021) feststellen, die Zusammenarbeit mit Eltern nach einem Berufsjahr die grösste wahrgenommene Herausforderung im Berufseinstieg darstellt, scheint es besonders lohnend, diesen Einstieg in den Beruf forschend zu begleiten. Möglich wird das mit der weiteren längsschnittlichen Begleitung der Studierenden des TriLAN-Samples im Berufseinstieg. Längsschnittlich können so die Trajektorien der Studierenden weiterverfolgt werden und die Prozesse der Verschiebung und Neuaushandlung von Grenzen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zwischen Schule und Eltern (Knoll, 2018) aufgezeigt werden – auch im Zusammenhang mit den in der jeweiligen schulischen Anerkennungsordnung etablierten Praktiken, in die die Berufseinstiegenden «hineinwachsen». Neben diesen eher grundsätzlichen Fragen können auch die einzelnen Studierenden im «Lehrer:in sein» mit Positionierungen zur Elternzusammenarbeit in den Blick rücken. Interessant zu untersuchen wäre beispielsweise für die untersuchten Fälle, wie Magdalena ihre wohlwollenden Impulse setzt oder wie sich bei Sophia die zugeschriebene Übergriffigkeit der Eltern in den realen Adressierungen darstellt. Die Untersuchung von Freisler et al. (2021) legt nahe, dass in sog. Fachbegleitungsgesprächen¹⁶ die Zusammenarbeit mit Eltern von berufseinstiegenden Lehrer:innen thematisiert und mit subjektiv hohem Nutzen kollegial bearbeitet wird, was als Untersuchungsfeld Einblicke in die elternbezogenen Wissensordnungen der Kollegien ermöglichen kann. Prä-

16 Eine sog. Fachbegleitung ist ein:e Lehrer:in an der Schule vor Ort, die eine:n Berufseinsteiger:in begleitet. Im Kanton Zürich ist eine solche Begleitung für zwei Jahre obligatorisch.

destiniert für weitere empirische Untersuchungen sind auch die formellen Anlässe der Elternzusammenarbeit wie Elterngespräche oder Elternabende, die als in situ-Konstellationen vergleichende Rekonstruktionen der Vollzugswirklichkeit der Elternzusammenarbeit ermöglichen.

Literatur

- Bahrdt, H.-P. (1983). Arbeit als Inhalt des Lebens. In J. Matthes (Hrsg.), *Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982* (S. 120–137). Campus.
- Bennewitz, H., & Wegnert, L. (2015). „da hast du dich irgendwie gar nicht gemeldet“. Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 35 (1), 86–105.
- Bohnsack, R. (2013a). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bohnsack, R. (2013b). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10
- Bühler-Niederberger, D. (2022). *Bildung und Erziehung aus kindheitssoziologischer Perspektive*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_44
- Bühler-Niederberger, D., & Sünker, H. *Der Blick auf das Kind*. In S. Andresen, & I. Diehm (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90483-2_2
- Bundesrepublik Deutschland (19.12.2022). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. GG, vom 23.05.1949.
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (01.01.2024). *Schweizerisches Zivilgesetzbuch*. ZGB, vom 10.12.1907.
- Busse, S., & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 469–494). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_17
- Chamakalayil, L., Ivanova-Chessex, O., Leutwyler, B., & Scharathow, W. (Hrsg.). (2021). *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven*. Beltz.
- Coupland, Douglas (2018). *Generation X*. Roman. Unter Mitarbeit von Dietmar Dath. Blumenbar.
- EDK (2022a). *Berufsauftrag für Lehrpersonen der obligatorischen Schule: rechtliche Grundlagen*. Hrsg. v. Generalsekretariat und IDEs. Bern.
- EDK (2022b). *Besuchsobligatorium / Fréquentation obligatoire*. Kindergarten (Jahre 1–2) / Degré primaire (années 1–2). Hrsg. v. EDK. Bern.
- EDK (2022c). EDK/IDES-Kantonsumfrage / Enquête auprès des cantons. *Berufsauftrag und Jahresarbeitszeit / Mandat professionnel et temps de travail annuel*. Hrsg. v. EDK und IDEs. Bern.
- Egger, J., Lehmann, J., & Straumann, M. (2016). Praxis von Lehrpersonen mit Eltern. Eine Analyse der Deutungs- und Praxismuster. In M. Bonanati, & C. Knapp (Hrsg.), *Eltern – Lehrer – Schüler. Theoretische und qualitativ-empirische Betrachtungen zum Verhältnis von Elternhaus und Schule sowie zu schulischen Gesprächen* (S. 47–59). Klinkhardt.
- Freisler, D., Schafer, Y., Winkler, A., & Böhlen, L. (2021). *Bereit für die Praxis? Eine berufsbiografische Studie zum Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Pädagogische Hochschule Bern.
- Güvenç, E., & Leonhard, T. (2023). Phänomene doppelter Subjektivierung im Praktikum. *ZISU* 12(1), 51–67. <https://doi.org/10.3224/zisu.v12i1.03>
- Hanschmann, F. (2022). Schulrecht. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 319–339). Springer VS.
- Heinzel, F. (2011). *Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip*. Klinkhardt.

- Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger, & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M., & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91521-0>
- Hilbrich, O., Rose, N., & Kuhlmann, N. (2023). Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Annäherung an das Theorie- und Forschungsprogramm. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann, & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 1–31). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6_1
- Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen, & G. Riffler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 193–209). Beltz Juventa.
- Jergus, K. (2017). Die Pädagogik der Eltern und die Pädagogik der Erzieherinnen. Zur Positionierung von Eltern im Rahmen frühpädagogischer Settings. In K. Jergus, & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 201–230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13811-0_6
- Kanton Zürich (01.08.2023). *Volksschulverordnung (VSV)*, vom 21.08.2006.
- Keller Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal für LehrerInnenbildung* 20(3), 64–73. <https://doi.org/10.25656/01:21135>
- Killus, D., & Paseka, A. (2020): *Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis*. Beltz.
- Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *Die Deutsche Schule* 113(3), 253–266. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.03.02>.
- Knapp, C. (2015). Eltern-Lehrer-Gespräche: Orte der interaktiven Aushandlung von Verantwortung. In H. de Boer, & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 195–209). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_11
- Knoll, A. (2018). Eltern und Schule. Zur diskursiven Produktion des Verhältnisses zweier erziehender und bildender Institutionen. In A. Brosziewski, A. Knoll, & C. Maeder (Hrsg.), *Kinder – Schule – Staat*. (S. 169–202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19686-8_3
- Koch, S. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der organisationspädagogischen Forschung – Erkenntnispotenziale und -grenzen. In M. Göhlich, S. M. Weber, A. Schröer, & M. Schemmann (Hrsg.), *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 27–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13299-6_3
- Kollender, E. (2021). „Dann ist man wieder die mit dem Migrationshintergrund“: Subjektivationen von Eltern im Kontext neoliberaler Bildungsreformen. In L. Chamakalayi, O. Ivanova-Chessex, B. Leutwyler, & W. Scharathow (Hrsg.), *Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven* (S. 72–90). Beltz.
- Košinár, J. (2022). Phasenspezifische Orientierungen von angehenden Primarlehrpersonen im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40(2), 268–285. <https://doi.org/10.25656/01:25379>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuhlmann, N. (2023a). Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung. Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.
- Kuhlmann, N. (2023b): *«Verantwortung» als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven*. Beltz Juventa.

- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N., & Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93(2), 234–235.
- Kuhlmann, N., Rose, N., Hilbrich, O., Bellmann, J., & Reh, S. (Hrsg.) (2023). *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6>
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M., & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Z f Bildungsforsch* 11(3), 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>.
- Leonhard, T., Güvenc, E., Leonhard, M., & Müller, A. (2023). Adressierungsanalyse als Methode der Forschung zur Lehrpersonenbildung. Systematische Schärfungen und methodische Varianten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 24(3), Art. 6. <https://doi.org/10.17169/fqs-24.3.3992>.
- Nerowski, C. (2015). *Die Grenze der Schule. Eine handlungstheoretische Präzisierung*. Beltz Juventa.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Overmann, U. (2001). Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In R.-T. Kramer, W. Helsper, & S. Busse (Hrsg.), *Pädagogische Generationsbeziehungen* (S. 78–128). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94991-2_5
- Overmann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen, & H. Veith, (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 155–181). Lucius & Lucius.
- Overmann, U. (2016). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik* (S. 133–154). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00768-3_2
- Paseka, A. (2016): Elternabende als Ort der Herstellung von Kooperationen? Eine kritische Reflexion mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In C. Lähnemann, A. Leuthold-Wergin, H. Hagelgans, & L. Ritschel (Hrsg.), *Professionelle Kooperation in und mit der Schule – Erkenntnisse aus der Praxisforschung* (S. 99–113). Monsenstein und Vannerdat.
- PH Zürich (2024): Stark im Austausch – Elternzusammenarbeit. Themenreihe Starke Klassenführung. [Abgerufen am 30. August 2024] von <https://phzh.ch/weiterbildung/alle-weiterbildungen/weiterbildungsanlass/?anlassId=144624142>
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz, & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 93–107). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_5
- Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2023). Anerkennung von Lehrkräften als Gegenstand der Unterrichtsforschung. Theoretisch-empirische Erkundungen zur affektiven Dimension von Praktiken. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann, & S. Reh (Hrsg.), *Sozialtheoretische Erziehungswissenschaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms* (S. 239–257). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41191-6_12
- Rauschenberg, A. (2021). *Subjektivierung bei Lehrpersonen im Berufseinstieg: Adressierungsanalytische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe, & H.R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35–56). Barbara Budrich.
- Ricken, N. (2013a): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde, & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen* (S. 69–99). transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839419922.69>
- Ricken, N. (2013b). Zur Logik der Subjektivierung: Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Gelhard, T. Alkemeyer, & N. Ricken (Hrsg.), *Techniken der Subjektivierung* (S. 29–47). Wilhelm Fink.

- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität – revisited. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 137–157). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von Anerkennung. *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 93(3), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N., & Otzen, A. (Hrsg.) (2023). *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Beltz Juventa.
- Rose, N. (2019). Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 65–85). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_4
- Rose, N., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich, & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11
- Sacher, W. (2014). *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. Klinkhardt.
- Sieber Egger, A., & Unterweger, G. (2019). „Jetzt gilt’s richtig ernst“ – Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn, & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten* (S. 153–174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_8
- Stühlinger, M., & Selvachandran, M. (2023). *Befragung der Studienabgänger:innen der Pädagogischen Hochschule Zürich und des Instituts Unterstrass 2023*. Bericht zur Befragung der Studierenden in der Studienabschlussphase. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Yale University Press.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Villiger, C., Schuler, N., & Hostettler, A. (2020). Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und Möglichkeiten elterlicher Mitwirkung in der Deutschschweiz: Eine umfassende Analyse der kantonalen Grundlagen. *SJER* 42(3), 733–748. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.16>.
- Wanka, A. (2020). Grundzüge einer praxistheoretischen Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich, & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 185–206). Barbara Budrich.
- Werder, M. (2021). *Anspruchsvoll und kreativ – eine Aufgabe mit vielen Freiheiten*. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt. [Abgerufen am 24. August 2024] von <https://www.phbern.ch/studium/rund-ums-studieren/studieren-an-der-phbern-der-einsteiger-berichtet/anspruchsvoll-und-kreativ-eine-aufgabe-mit-vielen-freiheiten>.
- Wrana, D. (2015). Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. Methodologische Reflexionen anhand von zwei Studien. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung: Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 123–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6

Autor:innen**Schneider Boye, Salome, M.Sc.**

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Schulforschung,

Subjektivierungstheorien, Erziehung, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden

E-Mail: s.schneiderboye@phzh.ch

Leonhard, Tobias, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenbildungsforschung,

Professionalisierungsforschung, qualitativ-rekonstruktive Methoden

E-Mail: tobias.leonhard@phzh.ch

Herzmann, Petra, Prof. Dr.

Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,

Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung und Professionalität von

Lehrer*innen, Forschendes Lernen, Qualitative Forschungsmethoden

E-Mail: officeherzmann@uni-koeln.de