

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen aufgearbeitet, auf denen die empirische Untersuchung beruht. Sie lassen sich überblicksmäßig unterteilen in einen theoretischen Rahmen, mit dem der Untersuchungsgegenstand begrifflich gefasst wird, und zwei theoretische Perspektiven, welche den empirischen Analysen den Weg weisen.

Den theoretischen Rahmen bilden Prämissen, welche der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung entlehnt sind. Zentrale Unterscheidungen werden eingeführt, um die frühe Kindheit in ihrer Abgrenzung und zugleich Abhängigkeit zum Erwachsenenendasein zu konzipieren. Um die Bearbeitung der frühen Kindheit durch Erwachsene beziehungsweise deren Gestaltung des kindlichen Alltags konzeptionell zu erfassen, wird auf entsprechende Begrifflichkeiten zurückgegriffen (Kap. 2.1).

Im Anschluss werden die beiden theoretischen Perspektiven dargestellt, mithilfe deren der Gegenstand empirisch untersucht wird. Die ungleichheitstheoretische Perspektive (Kap. 2.2) rekurriert wesentlich auf die Theorie sozialer Reproduktion des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Mit ihr wird davon ausgegangen, dass sich soziale Klassen über formale Bildung reproduzieren. Mit ergänzenden Überlegungen, die an diese Annahme anschließen, wird dargelegt, welche Rolle dabei der frühen Kindheit beziehungsweise den sozialen Praxen von Erwachsenen verschiedener sozialer Klassen zukommt. Mit der diskurstheoretisch fundierten Perspektive (Kap. 2.3) wird eine zweite Sichtweise auf den Untersuchungsgegenstand möglich. Sie geht davon aus, dass die Praxis der Gestaltung des kindlichen Alltags eine diskursive Praxis ist. Eltern greifen bei der Organisation von Betreuung und Aktivitäten ihres Kindes auf gesellschaftlich geteiltes Wissen zurück, mit dem sie sich auseinandersetzen und welches sich sowohl in Alltags- wie in öffentlichen Diskursen manifestiert. Unterschiede bei der Alltagsgestaltung kommen in dieser Perspektive als Unterschiede bei der Art dieser Auseinandersetzung in den Blick.

Die beiden theoretischen Perspektiven sind komplementär zueinander angeordnet, das heißt, sie werden zunächst unabhängig voneinander eingenommen. Darüber hinaus werden sie in der Schlussdiskussion auf Ergebnisebene aufeinander

der bezogen, um – ausgehend von der Annahme, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile – den spezifischen Mehrwert der Multiperspektivität aufzuzeigen. Übergeordnetes Ziel ist dabei, den Gegenstand möglichst breit zu untersuchen und die Fragestellung möglichst umfassend zu beantworten.

2.1 Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als theoretischer Rahmen

Die Bezeichnung für die Forschungsrichtung, welche als theoretischer Rahmen für die vorliegende Arbeit dient, ist ebenso uneinheitlich wie die in ihrem Namen betriebene Forschung selbst. Im Deutschen gebräuchlich sind ‚neue‘ oder ‚neuer Kindheitsforschung‘, ‚Soziologie der Kindheit‘, ‚soziologische‘ oder auch ‚erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung‘; im Englischen wird etwa von ‚childhood studies‘, ‚sociology of childhood‘ oder ‚(social) studies of childhood‘ gesprochen, zum Teil mit einem ‚new‘ vorangestellt. Der Einfachheit halber werde ich im Folgenden von *sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung* sprechen, auch um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass es sich um ein inter- oder zumindest multidisziplinäres Forschungsfeld handelt.

Worum geht es der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung? Es geht primär um Kinder und Kindheit und die Frage nach ihren Existenzbedingungen: Was ist damit gemeint, wenn man von ‚Kindern‘ spricht? Was wird unter ‚Kindheit‘ verstanden, und wie gestaltet(e) sie sich aus historischer oder zeitgenössischer Sicht? Es geht der Kindheitsforschung also nicht etwa um die Frage nach der Betreuung oder Erziehung von Kindern und wie sie organisiert werden *soll*, sondern eher darum, von welchen Vorstellungen und Bedingungen man ausgehen muss, damit es als selbstverständlich und fraglos erscheint, dass Kinder während der Kindheit betreut oder erzogen werden müssen.

Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung entwickelte sich in expliziter Abgrenzung zu den „Kinderwissenschaften“, nämlich „Kindermedizin, Erziehungswissenschaften und Entwicklungspsychologie“ (Hengst & Zeiher 2005: 9f.). Diese fassten Kindheit als Abfolge von Entwicklungsphasen mit entsprechenden Aufgaben für Kinder. Die Soziologie interessierte sich analog bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts vor allem aus funktionalistischer Perspektive für Kinder als in die Gesellschaft zu Integrierende, sowie für deren (gelingende) Sozialisation (Hengst & Zeiher 2005: 10, Honig 2009a: 33f.).

Kinder und Kindheit werden seit den 1970er Jahren vermehrt aus veränderter theoretischer Perspektive beforscht. Grundintention war dabei, auf Basis von Erkenntnissen aus der historischen Kindheitsforschung (siehe Kap. 3.2.1) Kindheit aus der Selbstverständlichkeit ihres Verständnisses herauszulösen, sie

zu entontologisieren, zu denaturalisieren, zu historisieren und zu kontextualisieren. Diese neuere Kindheitsforschung untersucht Kinder und Kindheit nicht isoliert, sondern eingebettet in gesellschaftliche Zusammenhänge. Einschlägige Fragestellungen sind zum Beispiel, wie Kinder leben, wie sie ihren Alltag in ihrem sozialen Umfeld gestalten und wie dieser durch ihre Familie oder durch die Schule gestaltet wird, wie man Kindheit als Lebensphase beschreiben kann, welche Aufgaben und Anforderungen Kindern von der Gesellschaft zugewiesen werden und wie sie mit diesen umgehen. Kindheit wird nicht als natürlich, als gegeben betrachtet, sondern als historisch gewachsen und sozial hergestellt, als Produkt unserer Vorstellungen, als Produkt der gesellschaftlichen Bearbeitung des ‚Phänomens‘, dass es junge Menschen gibt, die sich von Erwachsenen zu unterscheiden scheinen. Leitend ist dabei das Interesse an Kindern als ‚Seienden‘ statt als ‚Werdenden‘ (Hengst & Zeiher 2005: 9ff., Kelle 2009: 466ff.).

2.1.1 *Kinder als Seiende und als Werdende*

Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung interessiert sich nicht primär für Kinder und Kindheit im Hinblick auf etwas, zum Beispiel auf Erziehung oder Sozialisation, sondern für Kinder und Kindheit als solche. Diese Unterscheidung impliziert eine Kritik am Entwicklungs- und Sozialisationsparadigma (Kelle 2009; siehe oben). Kritisiert wird insbesondere, dass die „Kinderwissenschaften“ Kinder nur als Werdende, nicht aber als Seiende betrachten. Im Sozialisationsparadigma werde – so die Kritik – das Kind als unfertiges Wesen gedacht, im Gegensatz zu einem voll entwickelten Erwachsenen, also im Grunde als defizitäres Wesen, defizitär weil noch nicht erwachsen, noch nicht komplett. Aus dieser Unkomplettheit werde dann abgeleitet, dass das Kind, um komplett oder erwachsen zu werden, einen Lernprozesses benötige, beziehungsweise einen Sozialisationsprozess, damit es in die Ordnung der Erwachsenengesellschaft integriert werden könne (Hengst & Zeiher 2005: 10ff.).

Als Gegenmodell schlägt die Kindheitsforschung vor, Kinder nicht als ‚Werdende‘, sondern als ‚Seiende‘ zu verstehen. Der implizite Zukunftsbezug des Kindes als Werdendem soll überwunden und ein Gegenwartsbezug hergestellt werden. Im Mittelpunkt steht das Kind als Seiendes, das Kinderleben und kindliche Aktivitäten sollen nicht auf ihre zukünftige, sondern auf ihre aktuelle Bedeutung hin untersucht werden. Es interessiert, wie Kinder im Hier und Jetzt ihr Leben leben, und wie die Kindheit als Lebensphase und Lebenslage ausgestaltet ist (Kelle 2009: 465ff.).

2.1.2 *Generationale Ordnung*

Beim Konzept der generationalen Ordnung oder generationalen Differenz, welches einen wichtigen Bezugspunkt der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung darstellt, geht es um das Verhältnis von Kindern zu Erwachsenen und die gesellschaftliche Konstruktion und Ausgestaltung dieses Verhältnisses. Grundannahme ist, dass Gesellschaften (auch) nach generationalen Kriterien strukturiert sind (Alanen 2005: 69ff.). Generationale Ordnung ist immer eine Frage von Machtverhältnissen (Hengst & Zeiher 2005: 16f.). Macht ist ungleich verteilt im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, das zeigt sich beispielsweise an physischer Überlegenheit und der damit verbundenen Möglichkeit für Erwachsene, Gewalt über Kinder auszuüben. Andererseits gibt es auch weniger sichtbare Formen von Macht, beispielsweise die Macht von Erwachsenen, über die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu entscheiden, sei es in der Gestaltung von Rahmenbedingungen wie externer Kinderbetreuung oder in der Gestaltung des kindlichen Alltags im familiären Rahmen.

Die generationale Ordnung ist als soziale Praxis zu verstehen, sie ist das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, das von diesen in Interaktionen hergestellt werden muss. Und da sie immer wieder neu hergestellt werden muss, kann sie sich bekräftigen oder auch verändern. Kinder und Erwachsene sind wechselseitig voneinander abhängig und definieren einander – ohne Erwachsene keine Kindheit, ohne Kinder kein Leben als Erwachsene – wer Kind ist, ist nicht Erwachsene_r, und umgekehrt (Honig 2009a: 30). Das passiert aber nicht von alleine, und ist nicht primär durch vermeintlich naheliegende Kategorien wie das Alter zu erklären, sondern ist prozessual zu verstehen: Kinder werden zu Kindern, und Erwachsene zu Erwachsenen gemacht durch Praktiken der Unterscheidung, welche in der Kindheitsforschung als „generationing“ bezeichnet werden (Alanen 2005: 79). Wichtig ist dabei die Feststellung, dass ‚Kinder‘ und ‚Erwachsene‘ sowie die Differenz zwischen ihnen konstruiert werden, das heißt, sie müssen nicht zwingend so sein, wie sie sind. Sie sind kontingent, können reproduziert und verändert werden (Alanen 2005: 77), sowohl „auf der Ebene von Politik, Ökonomie und öffentlichen Diskursen“, als auch „in der Alltagspraxis von Kindern und Erwachsenen“ (Hengst & Zeiher 2005: 21). Die Kontingenz der generationalen Ordnung wird daran deutlich, dass diese in vergangenen Epochen anders ausgestaltet wurde als heute, und deshalb auch in Zukunft potenziell anders ausgestaltet werden kann – und anzunehmenderweise wird. Was Kinder und Erwachsene ‚sind‘ und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, ist also keineswegs natürlich gegeben, sondern Gegenstand von gesellschaftlichen

Macht- und Aushandlungsprozessen (Alanen 2005: 80, Hengst & Zeiher 2005: 15ff.).

Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung versucht, die generationale Ordnung systematisch in ihre Forschung über Kinder und Kindheit einzubeziehen, indem eine bestimmte Perspektive eingenommen wird. Beispielsweise wird nach der (Un-)Gleichheit des Verhältnisses zwischen Erwachsenen und Kindern gefragt, und aus der Antwort auf diese Frage auf die Beschaffenheit von Kindheit geschlossen. Hinter dem Begriff des „Verhandlungshaushaltes“ (Zinnecker 2004: 269; siehe auch Kap. 3.2.1) steht etwa die Annahme, dass heute viel mehr als früher Dinge zwischen Eltern und Kindern ausgehandelt werden. Zum Beispiel darf das Kind mitentscheiden was es wann darf, welche Spielsachen es bekommt, wie sein Alltag gestaltet wird. In vielen Aspekten haben, so die entsprechende These, Kinder heute mehr Mitspracherecht als früher, als die Eltern häufig über die Köpfe der Kinder hinweg entschieden haben – wobei Alanen (2005) gerade die familiäre generationale Struktur als asymmetrisch bezeichnet. Ob eine bestimmte Konfiguration der generationalen Ordnung gut oder schlecht ist, oder mehr oder weniger förderlich für die kindliche Entwicklung, darum geht es bei dieser Frage beziehungsweise aus dieser Perspektive nicht. Es geht vielmehr darum, was heutige Kindheit ausmacht, und wie die Praxis des generationing damit in Zusammenhang steht.

2.1.3 Kontextanalytische Perspektive auf Kindheit als Konstrukt und Diskurs

Innerhalb der soziologischen Kindheitsforschung können verschiedene Forschungsperspektiven unterschieden werden. Hengst und Zeiher (2005) unterscheiden erstens zwischen einer subjektzentrierten und einer kontextanalytischen Perspektive. In der subjektzentrierten Perspektive gilt das Interesse Kindern als Akteuren, deren Lebenslage, Lebenswelt und Lebensweise, während die Kontextanalyse auf Konstruktionen und Bedingungen von Kindheit fokussiert (Hengst & Zeiher 2005: 12f.; vgl. auch Kelle 2009). Eine zweite Unterscheidung verbindet die soziologische Kindheitsforschung mit drei koexistierenden Forschungstraditionen, welche den Blick auf Kinder und Kindheit je spezifisch formen: 1. Soziologie der Kinder, 2. Kindheit in der Sozialstruktur, 3. Kindheit als Konstrukt beziehungsweise Diskurs (Alanen 2005: 66ff., Hengst & Zeiher 2005: 13ff.). Diese Differenzierung nimmt insofern Bezug auf die erste Unterscheidung, als dass Punkt 1 – Einbezug von Erfahrungen, Sichtweisen und Perspektiven von Kindern und dadurch die Behandlung von Kindern als den Erwachsenen gleichrangige Angehörige einer Gesellschaft – wesentlich mit der Subjektzentrierung einher-, aber auch darüber hinausgeht. Kindheit als Teil der Sozialstruktur zu betrachten (2) bedeutet, den Blick darauf zu richten, wie Kinder in die Sozial-

struktur einer Gesellschaft integriert sind. Kinder werden als eigene gesellschaftliche Gruppe angesehen, und Kindheit wird mit den Kategorien *race*, *class* und *gender* parallelisiert. Die Bezeichnung Kindheit als Konstrukt beziehungsweise Diskurs (3) legt die Betonung auf ein Verständnis von Kindheit als soziale, kulturelle und diskursive Konstruktion (Hengst & Zeiher 2005: 13ff.). Dieser Traditionslinie geht es darum, „all die Diskurse, die Bilder und Normen von Kindheit transportieren und die gesellschaftliche Konstruktion der Kindheit konfigurieren, zu analysieren“ (Kelle 2009: 469). Es gibt keine objektive Wahrheit darüber, was Kinder sind beziehungsweise was Kindheit bedeutet, sie können vielmehr betrachtet werden als „diskursiv geprägte, kommunikativ immer wieder neu herzustellende (auszuhandelnde) Sinnkonstrukte in vielen Schattierungen und Nuancierungen“ (Lange 2010: 93). Diese Richtung folgt den theoretisch-methodologischen Traditionen des Sozialkonstruktivismus und des Dekonstruktivismus, es geht also immer um die Feststellung der Konstruiertheit von Kindern und Kindheit, und um die Notwendigkeit, diese Konstruktionen eben als konstruiert zu begreifen. Es wird davon ausgegangen, dass solche Konstruktionen, die Teile von gesellschaftlichen Diskursen über Kindheit sind, „untrennbar mit sozialen Praktiken verknüpft sind“ (Kelle 2009: 469). Konstruktionen von Kindheit sind in dieser Sicht auch immer Machtverhältnissen unterstellt, welche sich etwa am Verhältnis von Kindern und Erwachsenen oder an den Anforderungen, die an Kinder gestellt werden, in vielfältiger Weise zeigen (Hengst & Zeiher 2005: 14ff.).

In der vorliegenden Arbeit werde ich mich auf die kontextanalytische Forschungsperspektive sowie die Forschungslinie Kindheit als Konstrukt und Kindheit als Diskurs beziehen, beziehungsweise mich an den diesen Traditionen inhärenten Prämissen und erkenntnistheoretischen Annahmen orientieren. Dies entspricht dem Verständnis von Kindheit als Diskurs als analytischer Gegenstandsperspektive bei Kelle (2009: 469f.). Insbesondere wird an Arbeiten angeknüpft, welche eine Verschränkung der Analyse von Kindheitsdiskursen und sozialer beziehungsweise kultureller Praxis anstreben (Hengst & Zeiher 2005: 16f., Kelle 2009: 469f.). Allerdings kommt dabei – in Abgrenzung zur Forschungstradition der Soziologie der Kinder – nicht die Perspektive der Kinder in den Blick, sondern diejenige von Erwachsenen. Außerdem wird naturalisierenden Vorstellungen von Kind und Kindheit nicht, wie dies von einigen Vertreter_innen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung vorgeschlagen wurde, eine Vorstellung vom Kind als ‚kompetentem sozialen Akteur‘ entgegengesetzt (kritisch dazu: Honig 2009a: 34f.). Vielmehr werden gesellschaftliche Vorstellungen von Kindern und Kindheit sowie zugleich und damit zusammenhängend der Umgang mit Kindern untersucht, ohne a priori eine bestimmte Vorstellung von Kindern oder Kindheit vorauszusetzen.

2.1.4 *Kind(er) und Kindheit(en)*

Grundsätzlich kann, so also die Annahme der hier verfolgten Linie der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, nicht von vornherein klar sein, was gemeint ist, wenn von einem ‚Kind‘ gesprochen wird. Es kann keine bestimmte Vorstellung vom Kind a priori vorausgesetzt werden, sondern diese muss als historisch spezifische Konstruktion betrachtet beziehungsweise analysiert werden. Dasselbe gilt für ‚Kindheit‘, denn was ein ‚Kind‘ ‚sein‘ kann, ist notwendigerweise gebunden an die Vorstellung, was ‚Kindheit‘ ‚ist‘.

Gemäß der obigen konstruktivistischen beziehungsweise diskurstheoretischen Prämisse kann *Kindheit* verstanden werden als „Bündel von Diskursen“ (Hengst & Zeiher 2005: 15), in denen sich bestimmte Vorstellungen und Bilder manifestieren. Diese Vorstellungen und Bilder stehen mit gesellschaftlichen Praktiken in Zusammenhang, welche Kindheit diskursiv herstellen und damit die Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Ausgestaltung eingrenzen. Kindheit ist, unter gesamtgesellschaftlicher Perspektive betrachtet, ferner zu verstehen

als eine Konfiguration sozialer Prozesse, Diskurse und rechtlicher, zeitlicher und räumlicher Strukturen, die zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft das Leben der Kinder formen. Diese Konfiguration erhält eine gewisse Dauer dadurch, dass sie sowohl in Strukturen verfestigt ist als auch im alltäglichen Leben immer wieder reproduziert und verändert wird (Zeiher 2009: 105).

Kindheit kann auf Basis der relativen Beständigkeit dieser Konfiguration als „gesellschaftliche Institution“ bezeichnet werden (Zeiher 2009: 105). Ein *Kind* ist infolgedessen zu verstehen als ein Mensch, der bestimmt wird als ein sich in einem bestimmten Abschnitt seines Lebens Befindender, wobei dieser Abschnitt aufgrund eines gesellschaftlichen Konstruktionsprozesses als *Kindheit* verstanden wird. Die *frühe Kindheit* wird formal als derjenige Teilabschnitt der Kindheit verstanden, in welchem ein Kind im Alter von null bis sechs Jahren situiert wird. In diesen Konstruktionsprozess der (frühen) Kindheit können, so nun die Annahme, unterschiedliche, auch konfligierende Bilder und Vorstellungen von Kindheit und wie diese ‚ist‘, sein soll oder gerade nicht sein soll, eingehen. Daraus ergibt sich, dass nicht von *der* Kindheit im Singular ausgegangen werden kann, sondern dass anzunehmen ist, dass gleichzeitig und parallel zueinander verschiedene Kindheiten möglich sind. In neueren Arbeiten wird bisweilen Kritik laut, wenn von ‚der Kindheit‘ die Rede ist, und ihr wird die Fokussierung auf ‚Kinder‘ und ‚Kindheiten‘ im Plural entgegengestellt, etwa um die „Varianzen kindlicher Lebensverhältnisse“ zu betonen (Kelle 2009: 465). Zinnecker (2004: 295) beispiels-

weise postuliert die Koexistenz von verschiedenen historisch entstandenen „Mustern“ von Kindheit, welche mit unterschiedlichen Ausgestaltungen von Kindheit einhergehen (siehe auch Kap. 3.2.1). Und auch gesellschaftliche Vorstellungen von ‚guter‘ und ‚schlechter Kindheit‘ (z. B. Bühler-Niederberger 2011) sprechen dafür, von Kindheiten im Plural zu sprechen. Die Dissertation von Betz (2008) trägt dieses Plädoyer sogar prominent im Titel: „Ungleiche Kindheiten“. Die Autorin spricht von einem Nachholbedarf der Kindheitsforschung, was die Berücksichtigung von Differenzen angeht, die sich nicht unter die generationale Differenz subsumieren lassen: soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Ungleichheiten in der Lebenswelt von Kindern. Die ungleichen Ausgestaltungen von Kindheit, welche, so die Annahme, mit solchen Ungleichheiten und damit zusammenhängenden ungleichen (Lebens-)Bedingungen einhergehen, sind – neben der Konstrukthaftigkeit von Kindheit und der damit verbundenen Praxis der Gestaltung des Alltags von Kindern – Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

2.1.5 *Elternschaft, Mutterschaft, Vaterschaft und Familie*

Gemäß den obigen Annahmen sind die Vorstellungen von Kindheit untrennbar mit denjenigen von *Elternschaft, Mutterschaft, Vaterschaft* und *Familie* verbunden. Dies bedeutet nicht, dass von einer Vorstellung von Kindheit automatisch auf die jeweiligen anderen Vorstellungen geschlossen werden kann, und auch nicht, dass es keine Kinder gibt, die ohne Eltern, Mutter, Vater oder Familie aufwachsen müssen. Aber da ‚Kind‘ und ‚Eltern‘ relational aufeinander bezogen sind, ist Kindheit ohne Elternschaft, Mutterschaft, Vaterschaft und Familie konzeptionell kaum denkbar. Zwar mögen sich etwa die Formen des Zusammenlebens dergestalt verändert haben, dass mittlerweile auch solche Lebensgemeinschaften als Familien betrachtet werden, die aus nur einem Elternteil bestehen (‚Ein-Eltern-Familien‘), oder die über lange Zeit gültige Kopplung von genetischer, biologischer und sozialer Mutterschaft beziehungsweise Vaterschaft mag sich durch neue Reproduktionstechniken prinzipiell aufgelöst haben (Peuckert 2007: 42ff.). Ein Kind aber, das nicht zumindest einmal über biologische Erzeuger_innen verfügte, selbst wenn sie nicht namentlich bekannt sind, ist bis heute eine ‚göttliche‘ Ausnahme. Und auch die „Zusammengehörigkeit von zwei oder mehreren aufeinander bezogenen Generationen, die zueinander in einer Eltern-Kind-Beziehung stehen“ bleibt als „zentrales Kennzeichen von Familie“ in der gesellschaftlichen Vorstellung bestehen (Böhnisch 2010: 339).¹

1 Wenn in dieser Arbeit nur von ‚Eltern‘ die Rede ist, sind damit die Erziehungsberechtigten des Kindes gemeint. In den meisten Fällen dürfte es sich dabei um die leiblichen Eltern des Kindes handeln, allerdings sind auch andere Personen denkbar, beispielsweise Stiefmütter und Stiefväter.

Daraus ergibt sich, dass ebenso wie Kindheit auch Elternschaft, Mutterschaft, Vaterschaft und Familie gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen unterliegen. Die Vorstellung davon, was sie bedeuten, wie sie ausgestaltet sind beziehungsweise sein sollen und was dies in Bezug auf den Umgang mit dem Kind heißt, wird in einem komplexen historischen Wandlungs- und Aushandlungsprozess praktisch hergestellt, an dem verschiedene gesellschaftliche Instanzen beteiligt sind.

2.1.6 Bearbeitung und Gestaltung des Alltags von Kindern in der frühen Kindheit und ihre Begrifflichkeiten

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt in der Untersuchung der Ausgestaltung des Alltags von Kindern in der frühen Kindheit. Aufgrund der obigen konzeptionell-theoretischen Annahmen lässt sich diese Ausgestaltung des Alltags unter anderem als Gestaltungspraxis von Erwachsenen beziehungsweise Eltern fassen, welche wiederum als Teilaspekt des Umgangs von Erwachsenen mit Kindern verstanden werden kann. Diese Gestaltungspraxis lässt sich mit spezifischen Begriffen beschreiben. Diese Begriffe reflektieren in ihrer Bedeutung und Bedeutungssamkeit den gegenwärtigen Umgang mit Kindern im Vorschulalter. Die Rede von der „betreuten Kindheit“ (z. B. Rauschenbach 2011) impliziert beispielsweise, dass der Begriff der ‚Betreuung‘ einen wesentlichen Beitrag zur Beschreibung gegenwärtiger früher Kindheit leistet. Zugleich wird damit auch gesagt, dass andere Begriffe demgegenüber zwar möglicherweise auch, aber doch weniger relevant sind, etwa ‚Erziehung‘. Solche Begriffe bezeichnen, aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung betrachtet, die Art der Gestaltung und Bearbeitung der Kindheit durch Erwachsene. Und insofern sie bestimmte Vorstellungen bezeichnen, wie mit Kindern umgegangen werden soll, beziehungsweise welcher Art von Einwirkung durch Erwachsene diese bedürfen, bilden sie auch Aspekte der Herstellung und Konstruktion von Kindheit.

Bühler-Niederberger (2005: 112) stellt eine „absolut fraglos gewordene und in zentralen gesellschaftlichen Institutionen realisierte Vorstellung“ fest, nämlich „dass der Nachwuchs einer systematischen sozialen Zurichtung durch die Erwachsenen bedürfe und dass dies eine unverzichtbare Grundlage der ge-

ter. Solche Personen sind unter der Bezeichnung ‚Eltern‘ mitgemeint.

‚Familie‘ wird als Lebensgemeinschaft von zwei Generationen, Eltern und Kindern, gefasst. Infolgedessen gilt beispielsweise die Betreuung durch Großeltern als ‚externe‘ Betreuung; ‚intern‘ ist die Betreuung nur dann, wenn sie von den Eltern geleistet wird.

Diese formalen begrifflichen Fixierungen dienen in erster Linie der besseren Lesbarkeit der Arbeit. Dass ‚Eltern‘ und ‚Familie‘ nichtsdestotrotz Konstrukte darstellen und dabei gesellschaftliche Vorstellungen widerspiegeln, ist unter anderem Gegenstand der Untersuchung von Kapitel 6.

gesellschaftlichen Ordnung sei“. Wenngleich diese Diagnose im Zusammenhang mit „moralischen Unternehmen“ aus Politik und Pädagogik formuliert ist, welche, mit Rückgriff auf die beschriebene Vorstellung, Kinder und Kindheit für ihre Zwecke zu instrumentalisieren versuchen (Bühler-Niederberger 2005: 113ff.), kann sie auch auf andere gesellschaftliche Kontexte übertragen werden. Unabhängig von einem Nutzenkalkül bestimmter Akteursgruppen betont Bühler-Niederbergers These die gesellschaftliche Relevanz des Einwirkens von Erwachsenen auf Kinder. Was dieses Einwirken, auch als Ausdruck von generationalen und sozialen Differenzen, unter dem Aspekt der Alltagsgestaltung genau bedeutet, ist Gegenstand der empirischen Analyse der vorliegenden Arbeit. Denn „wie [...] die Erziehungsaufgabe [...] sozial organisiert wird, ist nicht durch die anthropologische Konstitution des Menschen determiniert, sondern kontingent“ (Kelle 2009: 466).

Zunächst werden einige Begriffe eingeführt, welche dieses Einwirken von Erwachsenen auf Kinder auf unterschiedliche Weise bezeichnen. Allerdings werden nicht Definitionen dieser Begriffe abschließend fixiert, um die empirisch festzustellenden Bedeutungszuschreibungen und damit zusammenhängenden Praxen von Eltern daran zu ‚messen‘. Vielmehr geht es darum zu versuchen, theoretisch-konzeptionelle Zugangspunkte in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand und ihre Konnotationen zu erschließen.²

Betreuung

In verschiedenen europäischen Ländern lassen sich im Wesentlichen zwei Paradigmen des Umgangs mit Kindern, vorab in institutionellen Einrichtungen, unterscheiden: das Bildungs- und das Betreuungsparadigma. Historisch gesehen bildeten sich ab dem 19. Jahrhundert beide Paradigmen in den meisten westlichen Ländern jeweils separat aus, wobei der Betreuungs- oder ‚Bewahr‘-Auftrag zunächst für Kinder von Arbeiter_innen und der Bildungsauftrag für solche aus mittleren und oberen sozialen Klassen galt. Ab den 1960er Jahren wurde frühe Bildung immer mehr als Chance verstanden, Kindern aus tieferen sozialen Klassen bessere Lebensbedingungen zu ermöglichen (Rabe-Kleberg 2010: 48, Stamm 2010: 228).

In der Deutschschweiz war lange das Betreuungsparadigma vorherrschend, das den Fokus vor allem auf das freie Spiel des Kindes legt. Im Zuge der Pläne zur Vorverlegung des Schuleintrittsalters ab Mitte der 2000er Jahre wurden öffentliche Forderungen laut, die Betreuung im Vorschulalter auch als Bildungs-

2 Der Begriff der *Erziehung* wird hier ausgeklammert, da die Vorstellungen und Praxen, die gemeinhin von den Interviewten damit assoziiert werden (z. B. einem Kind beibringen, stillsitzen zu können oder mit Besteck zu essen), nicht Gegenstand dieser Arbeit sind.

aufgabe zu verstehen (Stamm 2010: 227f.). Dem Betreuungsbegriff wird eine asymmetrische Beziehung zwischen Betreuer_in und Kind zugeschrieben, welche mit der Vorstellung eines hilflosen Kindes und übermächtigem Erwachsenen einhergeht. Betreuung wird „mit Pflege verbunden, die ein Minimum an Interaktion erfordert und von der erwachsenen Person lediglich verlangt, dass sie das Kind versorgt und nach ihm schaut“ (Stamm 2010: 229).

Von Vertreter_innen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird bisweilen für einen breiter gefassten Betreuungsbegriff plädiert, der auch als „eine Kategorie kindlicher Lebenszusammenhänge“ zu betrachten ist (z. B. Honig 2011: 191). Darüber hinaus soll er nicht auf institutionelle Kontexte, also das Handeln in Kinderbetreuungseinrichtungen, beschränkt werden. Zu den Betreuungsinstanzen werden insbesondere auch die Betreuung in der Familie, durch das soziale Netz sowie durch marktförmige Betreuungs- und Freizeitangebote gezählt (Honig 2011: 186ff.). Unter letzteren ist der wachsende Markt an Aktivitäten für Kinder zu verstehen, welche von Vereinen, festen Gruppen oder kommerziellen Anbietern angeboten werden. Diese Aktivitäten, so Honig, werden von Eltern vermehrt in Anspruch genommen mit dem Ziel, ihre Kinder zu fördern (Honig 2011: 188; siehe ausführlicher dazu Kap. 3.1.2).

Frühe Förderung

Der Begriff der (*frühen*) *Förderung* ist vielschichtig. Ursprünglich aus der Sonderpädagogik stammend, wo auch heute noch etwa von (heilpädagogischer) „Frühförderung“ gesprochen wird (Jenal & Romanowska 2013: 150), ist er mittlerweile „in bildungspolitischen Verlautbarungen, erziehungswissenschaftlichen Publikationen, (fach-)öffentlichen Debatten sowie pädagogischen Konzepten und Programmatiken [...] ubiquitär“ (Diehm 2012: 50). Förderung kann verschiedene Gegenstände beziehungsweise Ziele haben: zum einen die Kinder „in der Entwicklung ihrer motorischen, sprachlichen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten“ (Jenal & Romanowska 2013: 150) oder in ihren Bildungsprozessen („frühkindliche Bildungsförderung“; Stamm 2010: 230), zum anderen aber auch die Eltern „in ihren erzieherischen Kompetenzen“ (Jenal & Romanowska 2013: 150). Soweit Kinder Gegenstand von Förderung sind, kommt Erwachsenen – Eltern wie Professionellen – dabei eine aktive Funktion zu. Förderung impliziert „Engagement und Aktivität“ einer erwachsenen Person sowie deren Bereitschaft, „sich auf das Kind im Rahmen wechselseitiger Beziehungen und intellektueller Herausforderungen einzulassen“ (Stamm 2010: 229). Im (bildungs-)politischen Kontext sind mit dem Begriff und seiner Verwendung Bestrebungen verbunden, „das Konzept Bildung, das bislang dem schulischen Kontext vorbehalten war, nun bereits vorschulisch zu verankern“, und zugleich als Ausdruck von Bemühungen,

auf semantischer Ebene einen Unterschied zu schulischen Bildungsvorstellungen herzustellen (Diehm 2012: 51). In öffentlichen Debatten sind zwei Stränge festzustellen: einer, der die Förderung von Kindern aus sogenannten gesellschaftlichen Risikogruppen postuliert, und ein zweiter, bei dem das Postulat der Förderung vor allem von Mittelschichtseltern als Aufforderung betrachtet wird, ihre Kinder zu fördern (Diehm 2012: 51). In dieser zweiten Lesart kann frühe Förderung bisweilen auch als „Schulvorbereitung“ verstanden werden (Stamm 2010: 227), während dieser Aspekt in (erziehungs-)wissenschaftlichen Kontexten meist explizit ausgeschlossen wird (z. B. bei Jenal & Romanowska 2013: 151). In jedem Fall scheint Förderung aber ein zielgerichtetes Tun von Erwachsenen zu implizieren.

Frühe/frühkindliche Bildung

Der auf die frühe Kindheit bezogene *Bildungsbegriff* ruft besonders viele Assoziationen, Konzepte und konkurrierende (Ansätze von) Theorien hervor. Das Bildungsparadigma ist in der ursprünglichen Tradition der deutschsprachigen Länder an Leitfiguren wie Pestalozzi und Fröbel orientiert sowie mit dem Kindergarten, mit ‚freiem Spiel‘ und einem ‚ganzheitlichen‘ Ansatz verbunden. In angelsächsischen und frankophonen Ländern dagegen wird der Fokus auf kognitive Förderung und gezielte Schulvorbereitung gelegt (Stamm 2010: 228). Ein breites Verständnis von früher Bildung beinhaltet sowohl den Erwerb von „Information und Wissen“, als auch „die Einübung und Pflege aller Sinne sowie Erfahrungen, die zu vorausschauendem und kompetentem Handeln befähigen, und [...] [den] Erwerb von Schlüsselkompetenzen jenseits von Sprache und Mathematik“ (Stamm 2010: 229). In diesem Verständnis werden Bildungsprozesse zu „Konstruktionsprozesse[n], die jedoch durch eine betreuende Umgebung professionell angeregt werden müssen“ (Stamm 2010: 229).

In der deutschsprachigen frühpädagogischen Tradition lassen sich zumindest drei grobe Linien mit unterschiedlichen Bildungsverständnissen unterscheiden. Auch diese richten sich vor allem an das Handeln (oder Unterlassen) von Professionellen in Einrichtungen, können aber prinzipiell auch auf dasjenige von Erwachsenen überhaupt bezogen werden. Eine erste Linie, deren Ansatz häufig mit *Selbstbildung* bezeichnet wird, versteht frühe Bildung als die Verwirklichung der Selbsttätigkeit eines Menschen, der sich mit seiner kulturellen Umgebung auseinandersetzt (Schäfer 2011). Erwachsenen kommt in diesem selbstgesteuerten Lernen und Sich-Bilden der Kinder die Aufgabe zu, einen pädagogisch adäquaten Rahmen zu gestalten, um die kindliche Neugier zu wecken. Dazu zu zählen ist die Gestaltung der räumlichen Umgebung, das Bereitstellen von Materialien, der Aufbau von vertrauensstiftenden zwischenmenschlichen Beziehungen

zum Kind sowie die Anwesenheit einer erwachsenen Person, um „stumme Zeugin“ der kindlichen Selbsttätigkeit zu sein (Schäfer 2011: 269). Das Kind soll aber durchaus auch in seinem Tun gelegentlich bestätigt und herausgefordert werden, ohne ihm die Möglichkeit vorzuenthalten zu entscheiden, ob es die Herausforderung annehmen will oder nicht (Schäfer 2011: 266ff.).

Eine zweite Linie, die Bildung als *Ko-Konstruktion* versteht, grenzt sich von einer radikalen Vorstellung von Selbstbildung ab. Kinder werden, wie auch beteiligte Erwachsene, als aktive und kompetente „Ko-Konstrukteur[e] von Wissen und Kultur“ verstanden (Fthenakis 2002). Lernen und Bildung des Kindes wird als interaktiver und „sozialer Prozess konzeptualisiert, der in einem spezifischen Kontext stattfindet und an dem, neben Kindern und Fachkräften, auch Eltern und andere Erwachsene aktiv beteiligt sind“ (Fthenakis 2003: 27). Kindliche Lern- und Bildungsprozesse werden dabei insbesondere an das kindliche Spielen geknüpft (Fthenakis 2002). In diesem Verständnis wird Bildung nicht als Selbsttätigkeit des Kindes verstanden, sondern erfordert die Mitwirkung von Kindern und Erwachsenen gleichermaßen.

Im dritten Bildungskonzept, dem der *Ko-Produktion*, verschiebt sich der Fokus weiter auf die Erwachsenen. Da Bildung nicht nur „auf die dafür vorgesehenen Orte und die formellen Lernprozesse reduziert werden“ kann, impliziert dies ausdrücklich auch die Familie beziehungsweise die Eltern (Rauschenbach 2006: 75). Bildung zielt ferner nicht primär auf den Erwerb von Wissen, sondern wird als „Prozess des Kompetenzerwerbs“ in vier Bereichen verstanden: kulturelle (z. B. Spracherwerb), instrumentelle (sich „in der dinglichen Welt handelnd bewegen“ können), soziale (sich „mit Mitmenschen handelnd auseinandersetzen“ können) und personale Kompetenzen („Fähigkeit, mit sich selbst [...] umgehen zu können“) (Rauschenbach 2006: 74f.). Erwachsenen kommt dabei eine vergleichsweise sehr bedeutende Funktion zu, insofern sie nicht bloß selbstgesteuerte Bildungsprozesse der Kinder rahmen oder ko-konstruktiv mitwirken, sondern Lernprozesse gezielt erst in Gang setzen. Denn einerseits sind zwar „Lernende selbst konstitutiv am Bildungsgeschehen zu beteiligen“, andererseits benötigen sie „auch gezielte Lernstimuli und gestaltete Lernumgebungen“, „auch Impulse von aussen“, „wenn erfolgreiche Bildungsprozesse mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zustande kommen sollen“ (Rauschenbach 2006: 75f.).

Zur (Re-)Integration der Begriffe

Zahlreiche Autor_innen betonen, dass diese eingeführten Begrifflichkeiten zwar analytisch getrennt werden können, dass die damit verbundenen Prozesse beziehungsweise Interaktionen aber in der pädagogischen Praxis prinzipiell nicht trennbar sind. Vor diesem Hintergrund sind Bestrebungen zu verstehen, die sich

um eine (Re-)Integration bemühen, etwa in der Bezeichnung „frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)“ (Stamm 2010). Diese bringt die Nicht-Trennbarkeit der einzelnen Aspekte zum Ausdruck, welche sowohl als theoretisch-konzeptionelle Annahme zu verstehen ist, als auch zugleich als Aufforderung an das professionelle Feld, seine Praxis nicht bloß als ‚Betreuung‘ zu verstehen, sondern den Fokus auch auf ‚Förderung‘ und ‚Bildung‘ zu legen.

Mit dem Begriff der *Sorge* wird der Versuch unternommen, die oben beschriebenen Konzepte und Praxen als Aspekte von Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen im Generationenverhältnis zu fassen und damit aus einer kindheitstheoretischen Perspektive zu betrachten (Baader et al. 2014b). Auch im Anschluss an den englischsprachigen Begriff *care*, der in den Gender Studies prominent Verwendung findet (z. B. Ostner 2011), soll es dabei unter anderem darum gehen, die Trennung der „weiblich konnotierten und im Privatraum situierten ‚Erziehung‘ sowie einer eher männlich konzipierten ‚Bildung‘, die im öffentlichen Raum angesiedelt ist“, mit dem Blick auf die gesellschaftliche Organisation von *Sorge* zu überschreiten (Baader et al. 2014b: 7). Der Begriff „eröffnet einen weiten Blickwinkel und bezieht Geschlechterverhältnisse, emotionale Ressourcen, Zeitressourcen, familien- und sozialpolitische sowie institutionelle und transnationale Perspektiven in die Hervorbringung der generationalen Sorgeordnungen ein“ (Baader et al. 2014b: 7). Dies kann also als Versuch betrachtet werden, den gesellschaftlichen Umgang mit Kindern, der gegenwärtig insbesondere als ‚Betreuung‘, ‚Bildung‘ oder ‚Förderung‘ begrifflich fixiert und beschrieben wird, in einem einzigen Begriff breit zu fassen und diesen dabei gleichzeitig zurückzubinden an die „sozialstrukturellen Gegebenheiten, [...] kulturspezifischen Praktiken und [...] spezifischen Diskurse“ (Baader et al. 2014b: 10), durch die er sich manifestiert.

2.2 Ungleichheitstheoretische Perspektive

2.2.1 Übersicht und Problemstellung

Die folgenden Ausführungen haben zum Ziel, die Perspektive sozialer Ungleichheit auf eine theoretische Basis zu stellen und für den Untersuchungsgegenstand fruchtbar zu machen. Generationale Differenzverhältnisse, wie sie in einer Traditionslinie klassischer Kindheitsforschung untersucht werden (z. B. Hengst & Zeiher 2005, Qvortrup 2005), können gewisse Grundmuster und Grundmodi der Alltagsgestaltung bestimmen, welche sich historisch oder zeitgenössisch in spezifischer Weise manifestieren. Sie können auch über die diachrone Analyse des Wandels von Kindheit Entwicklungen rekonstruieren und in historische Kon-

texte einbetten. Wenn es aber um die Untersuchung von verschiedenen synchron auftretenden Ausgestaltungen von Kindheit geht, stoßen sie an die Grenzen ihrer Erklärungskraft. Eine ungleichheitstheoretische Perspektive vermag an dieser Stelle ein zusätzliches Erkenntnispotenzial in Aussicht zu stellen.

Ausgangspunkt der Problemstellung ist die konzeptionelle Annahme, dass es sich bei der elterlichen Gestaltung des kindlichen Alltags um eine soziale Praxis handelt. Diese Praxis ist vielfältig, wie bereits ein erster, übersichtsartiger Blick auf das erhobene Datenmaterial zeigt: Während einige Eltern ihr Kind selbst betreuen und allenfalls noch Verwandte dafür beiziehen, schicken andere ihr Kind bis zu fünf Tage pro Woche in eine Kinderkrippe. Und wo die einen Kinder ihren Alltag vor allem zuhause und auf nahe gelegenen Spielplätzen verbringen, werden andere in externe Aktivitäten wie Sprachkurse oder Sportclubs involviert. Bisherige Forschung legt nun die Annahme nahe, dass die Art der Ausgestaltung des kindlichen Alltags durch die Eltern etwas mit deren sozialem Hintergrund, insbesondere deren ökonomischen Verhältnissen und formalen Ausbildung zu tun hat (ausführlicher dazu Kap. 3). Um diese Annahme überprüfen zu können, werden im Folgenden theoretische Überlegungen zur Frage angestellt, inwiefern der kindliche Alltag in seiner Gestaltung durch die Eltern als soziale Praxis verstanden werden kann, die mit der sozialen Position der Eltern in Beziehung steht. Es muss insbesondere theoretisch geklärt werden, wie diese Beziehungen zustande kommen, welche gesellschaftliche Funktion ihnen zukommt und welche Folgen sich gegebenenfalls daraus ergeben.

Der aus der Soziologie stammende Begriff *soziale Ungleichheit* bezeichnet grundsätzlich „jede Art verschiedener Möglichkeiten der Teilhabe an Gesellschaft (der Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen)“ (Carigiet 2003: 697). Er nimmt Bezug auf die ungleiche Verteilung von sozialen Gütern auf der Vertikalen der Sozialstruktur, also zwischen ‚unteren‘ und ‚oberen‘ sozialen Positionen. Definition und Bewertung von sozialen Gütern unterliegen gesellschaftlichen Veränderungen, was darauf verweist, dass soziale Ungleichheit in gesellschaftlichen Prozessen konstruiert wird (Schneider 2007: 286). Betz (2008: 113f.) unterscheidet drei Aspekte des Konzepts sozialer Ungleichheit: 1. Erscheinungsformen, 2. ungleiche Verteilung und 3. Regelmässigkeit der Ungleichverteilung. Zu den Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit gehören erstens im Allgemeinen Güter, denen ein gesellschaftlicher Wert zugeschrieben wird. Dazu gehören „Geld und Ökonomie, Zugehörigkeit, Macht oder auch (formale) Bildung“ (Betz 2008: 113). Angenommen wird, dass diese Güter einerseits Elemente eines erstrebenswerten Lebens darstellen und dass sie andererseits knapp sind, und sich deshalb gesellschaftliche Verteilungskämpfe um sie bilden. Die zweite Annahme besagt, dass die Verteilung der Güter ungleich ist, das heißt,

dass sich diese über verschiedene Bevölkerungsgruppen systematisch ungleich verteilen. Relevant für die Frage sozialer Ungleichheit sind drittens aber nur Güter, welche regelmäßig ungleich in der Gesellschaft verteilt sind. Dies bedeutet, dass „natürliche, kurzfristige, individuelle oder auch zufällige Differenzen“ nicht unter den Begriff der sozialen Ungleichheit subsumiert werden, sondern terminologisch als *Unterschiede* oder *Differenzen* gefasst werden (Betz 2008: 119). Unterschiede oder Differenzen zwischen Gesellschaftsmitgliedern können umgekehrt dann zu sozialen Ungleichheiten werden, wenn sie „mit Erfahrungen der sozialen und kulturellen Diskriminierung oder Privilegierung aufgrund von unterschiedlichen bildungs- und/oder kulturabhängigen Weltansichten, Lebensstilen oder Geschmacksmustern einher gehen und mit gesellschaftlichen Inklusions- oder Exklusionseffekten verbunden sind“ (Ecarius & Wahl 2009: 21). Das Differenzmerkmal der formalen Bildung ist zweifach mit sozialer Ungleichheit verknüpft: Zum einen sind Bildungsabschlüsse regelmäßig und dauerhaft ungleich verteilt, zum anderen sind sie die Basis für die ungleiche Verteilung von weiteren Merkmalen wie Berufsaussichten, Einkommen und allgemeinen Wohlstand. *Soziale Herkunft* wird definiert als die „Angabe über die ursprüngliche, familien- oder schichtungsbestimmte soziale Zugehörigkeit“ (Hillmann 2007: 335). Der Zusammenhang zum Begriff der sozialen Ungleichheit zeigt sich im Umstand, dass „z. B. Einkommensverteilung und Vermögensbildung, Ausbildungschancen und soziale Aufstiegsmöglichkeiten [...] in starkem Ausmaß durch die s[oziale] H[erkunft] bestimmt“ werden (Schneider 2007: 268).

Für die nachfolgende Darlegung des theoretischen Fundaments greife ich in wesentlichen Teilen auf Überlegungen des französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurück, welche dieser insbesondere in den *feinen Unterschieden* (frz.: *la distinction*) vorgelegt hat (Bourdieu 1982). Im Zuschnitt dieses Fundaments auf die frühe Kindheit kommen selektiv weitere Ansätze zum Tragen, welche sich mehr oder weniger explizit auf Bourdieu beziehen, in ihren Überlegungen aber darüber hinaus reichen.

2.2.2 Kapitalien und Positionen im sozialen Raum

Bourdieu geht von einer Gesellschaftsstruktur aus, innerhalb der sich verschiedene soziale Klassen nach spezifischen Kombinationen von Kapitalsorten unterscheiden (lassen). Diese Struktur ist – anders als etwa in soziologischen Schichttheorien – nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern wird durch soziale Praxis hervorgebracht. Es werden drei Kapitalien unterschieden³: *ökonomisches*, *kultu-*

3 Auf die vierte Kapitalsorte, das symbolische Kapital, wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da dieses bei Bourdieu eine vergleichsweise untergeordnete Rolle für die Konstruktion sozialer Klassen spielt.

relles und *soziales Kapital* (Bourdieu 1983: 185ff.). Das ökonomische Kapital bezeichnet die zur Verfügung stehenden wirtschaftlichen Ressourcen, etwa Einkommen oder Vermögen. Soziales Kapital ist die „Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1983: 190). Innerhalb des kulturellen Kapitals, das zusammen mit dem ökonomischen für die Bildung sozialer Klassen eine Schlüsselrolle einnimmt, unterscheidet Bourdieu drei Formen. *Verinnerlicht* oder *inkorporiert* ist es etwa durch den Erwerb von Bildung (vgl. Bourdieu 1983: 186ff.). Es bezeichnet in diesem Fall etwa die Fähigkeit, sich distinktiert über Kunst unterhalten zu können: „Von Bedeutung und Interesse ist Kunst einzig für den, der die kulturelle Kompetenz, d. h. den angemessenen Code besitzt“ (Bourdieu 1982: 19). Kulturelle Güter wie Bilder, Bücher, Lexika, Instrumente oder Maschinen machen das *objektivierte Kulturkapital* aus. Dieses ist nicht personengebunden und kann materiell übertragen werden, seine Aneignung setzt allerdings inkorporiertes Kapital voraus (Bourdieu 1983: 188). *Institutionelles Kulturkapital* schließlich bezeichnet die Objektivierung von inkorporiertem Kapital in Form von Titeln, etwa Bildungsabschlüssen, die institutionell anerkannt werden (Bourdieu 1983: 189f.). Die Kapitalarten ergänzen sich in ihrer Bedeutung und sind untereinander konvertibel, beispielsweise kann für einen bestimmten Bildungstitel ein Geldwert bestimmt werden, der für dessen Erlangung notwendig ist: ökonomisches kann in institutionell kulturelles Kapital transformiert werden. Über wie viel Kapital jemand verfügt, bestimmt dessen Handlungs- und Profitmöglichkeiten sowie Platzierung in der gesellschaftlichen Hierarchie (Bourdieu 1983: 183).

Die sozialen Klassen werden durch spezifische Ausprägungen und Kombinationen von Kapitalien gebildet, wobei Bourdieu hier auf ökonomisches und kulturelles Kapital fokussiert (Bourdieu 1982: 212). Der *Raum der sozialen Positionen* ergibt sich aus den drei Elementen Kapitalvolumen, Kapitalstruktur und der zeitlichen Entwicklung der beiden ersten in der sozialen Laufbahn (Bourdieu 1982: 195f.). Untere soziale Klassen („Arbeiterklasse“) zeichnen sich durch geringes Kapitalvolumen aus, mittlere Klassen durch mittleres und höhere Klassen („herrschende Klasse“) durch hohes Kapitalvolumen. Innerhalb dieser vertikalen Klassendifferenzierung gibt es verschiedene horizontal angeordnete Klassenfraktionen, welche sich durch die Kombination von (wenig/viel) kulturellem und (wenig/viel) ökonomischem Kapital ergeben (Bourdieu 1982: 212). Die Verteilung der Kapitalien kann symmetrisch sein, wie bei den „freien Berufen“, welche sowohl hohe Einkommen als auch hohe Bildungsabschlüsse vorweisen können, oder asymmetrisch, wie im Fall von „Lehrkräften höherer Schulen“, bei denen

das kulturelle Kapital dominiert, und von „Unternehmern“ mit verhältnismäßig mehr ökonomischem Kapital (Bourdieu 1982: 197).

2.2.3 *Homologie zwischen sozialer Position und sozialer Praxis*

Die sozialen Positionen im Raum können innerhalb dieses theoretischen Rahmens als strukturelle Ebene bezeichnet werden. Das Besondere an Bourdieus theoretischem Verständnis ist, dass diese strukturelle Ebene systematisch mit einer Ebene der Praxis verbunden ist. Dies äußert sich im Begriff der *Homologie* zwischen sozialer Position und sozialer Praxis, beziehungsweise zwischen dem Raum sozialer Positionen und dem Raum der Lebensstile (Bourdieu 1982: 286ff.). Zur Erklärung der Vermittlung zwischen sozialer Position und sozialer Praxis nimmt der Begriff des *Habitus* den zentralen Stellenwert ein. Der Habitus wird im familiären Rahmen angeeignet und lässt sich als strukturiertes und strukturierendes Prinzip verstehen (Bourdieu 1982: 278). Strukturiert ist der Habitus, weil sein Erwerb sozialstrukturell unterschiedlich vollzogen wird, wodurch er mit der sozialen Position der Person, die ihn ‚trägt‘, verbunden ist. Strukturierend ist er insofern, als er sowohl die soziale Praxis dieser Person als auch deren Lebensstil formt. Dadurch stellt er eine systematische Verbindung her zwischen dem Raum der sozialen Positionen und dem Raum der Lebensstile (Bourdieu 1982: 277ff.). Die vom Habitus generierten Praxisformen

erweisen sich [...] als systematische Konfigurationen von Eigenschaften und Merkmalen und darin als Ausdruck der Unterschiede, die, den Existenzbedingungen in Form von Systemen differenzieller Abstände eingegraben und von den Akteuren mit den erforderlichen Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata zum Erkennen, Interpretieren und Bewerten der relevanten Merkmale *wahrgenommen*, als Lebensstile fungieren (Bourdieu 1982: 278f., Hervorhebung i.O.).

Die Beziehungen zwischen Position und Praxis sind, wie Bourdieu betont, weder als mechanisch noch als bewusst zu verstehen, sondern unterliegen der habituell erworbenen Wahrnehmungs- und Interpretationsleistung der Individuen. Deren impliziten, habituell geformten Strategien, die ihr Handeln leiten, liegen keine intendierten Entscheidungsprozesse zugrunde, sondern internalisierte und automatisierte Praxen, welche sich in bestimmten Lebensstilen manifestieren. Über diese Strategien versuchen sich soziale Gruppen voneinander zu unterscheiden. Dabei geht es um die Sichtbarmachung von Unterscheidungen, um die Praxis des Klassifizierens (Bourdieu 1982: 727). Die soziale Praxis, die sich im Raum der Lebensstile äußert, dient der Differenzierung einer sozialen Klasse von einer anderen, der *Distinktion* (Bourdieu 1982: 277ff.). Die lebensstilspezifischen Unter-

scheidungsmerkmale bezeichnen Unterschiede zweiter Ordnung, die Sozialstruktur in Form von Ausmaß und Kombination von Kapitalien als Unterschiede erster Ordnung. Letztere werden durch die Differenzierungen und deren gesellschaftliche Bewertung im Raum der Lebensstile hervorgebracht. An dieser Stelle zeigen sich zentrale Unterschiede der Bourdieu'schen Konzeption zu *rational-choice*-Ansätzen, welche zum einen die Sozialstruktur als gegeben voraussetzen und, davon losgelöst, den Handlungen von Akteuren bewusste Optimierungs- und Entscheidungsprozesse zugrunde legen.

Die soziale Praxis ist jedoch nicht vollständig aus der zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichten sozialen Position zu erklären, zwischen Praxis und Position besteht also kein deterministisches Verhältnis. Dies hängt mit der Differenzierung von Startkapital und erreichtem Kapital zusammen. Gemäß Bourdieu resultiert das Verhältnis von Position und Praxis aus zwei Effekten: „zum einen aus dem unmittelbar durch die Familie oder die ursprünglichen Lebensbedingungen ausgeübten *Prägungseffekt*; zum zweiten aus dem eigentlichen Effekt der *sozialen Laufbahn*, d. h. aus dem Einfluss, den die Erfahrung gesellschaftlichen Aufstiegs und Abstiegs auf die Einstellungen und Meinungen ausübt“ (Bourdieu 1982: 190f., Hervorhebung i.O.). Besteht also zwischen sozialer Praxis und sozialer Position kein enger Zusammenhang, kann dies mit der Differenz von anfänglichem und erreichtem Kapital, mit der individuellen Laufbahn erklärt werden:

Die statistische Analyse verfährt da, wo sie die Praxis von Akteuren mit gleichen Merkmalen und zu einem gegebenen Zeitpunkt gleicher Position, aber unterschiedlicher Herkunft vergleicht, analog der Alltagswahrnehmung, die Emporkömmlinge und soziale Absteiger innerhalb einer Gruppe an subtilen Nuancen des Benehmens oder Auftretens ausmacht, in denen sich die Diskrepanz der früheren Lebensumstände zu den gegenwärtigen verrät (Bourdieu 1982: 188).

2.2.4 Reproduktion von Bildungsungleichheit und sozialer Ungleichheit

Bourdieus umfangreiche Untersuchungen zum Raum der Lebensstile legen in Kombination mit ihrer Rückführbarkeit auf Unterschiede erster Ordnung den Schluss nahe, dass klassenspezifischer Lebensstil und kulturelle Praxis einen konservierenden Effekt auf die Sozialstruktur ausüben und soziale Mobilität unwahrscheinlicher machen als soziale Stabilität. Dies bedeutet auch, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch klassenspezifische Strategien der Weitergabe von kulturellem Kapital an die nachfolgende Generation – vermittelt über den erworbenen Habitus – wahrscheinlicher wird.

Die Produktion und Reproduktion von sozialen Klassen ergibt sich aber nicht von selbst als quasi-deterministischer Mechanismus, sondern vollzieht sich notwendigerweise über soziale Praxis, durch welche beispielsweise kulturelles Kapital durch die nachfolgende Generation erarbeitet werden muss. Die Akteure im sozialen Feld tendieren dazu, ihre jeweilige Position zu stabilisieren oder zu verbessern, innerhalb der Familie geht es nach Bourdieu folglich darum, das eigene Kapital möglichst ohne Verlust intergenerationell weiterzugeben; letzterer Vorgang wird als *soziale Reproduktion* bezeichnet (Bourdieu 1983: 197). Da die direkte Übergabe eines hohen Sozialstatus – früher zum Beispiel durch Adelstitel – gesellschaftlich nicht mehr als legitim angesehen wird, müssen die Kapital-Inhaber_innen andere Strategien verfolgen und andere Mittel finden. Bourdieu unterscheidet zwischen Klassenfraktionen mit dominantem kulturellem Kapital und solchen mit dominantem ökonomischem Kapital (hier am Beispiel der „herrschenden Klasse“):

Während die an kulturellem Kapital reichsten Fraktionen tatsächlich eher im Bereich der Erziehung ihrer Kinder wie auch in solche kulturellen Praktiken investieren, die ihren Seltenheitsstatus zu wahren und zu erhöhen helfen, werden derartige Investitionen im Kultur- und Erziehungsbereich von den Fraktionen mit dem grössten ökonomischen Kapital zugunsten wirtschaftlicher Investitionen zurückgestellt (Bourdieu 1982: 203).

Allerdings beschränkt sich die Strategie über Investitionen in ökonomisches Kapital auf einige Berufe, so dass der (Um-)Weg über das kulturelle Kapital als der gängigere Weg erscheint (Bourdieu 1982: 203). Bourdieu führt aber auch gewisse Veränderungen bezüglich des Bildungssystems und seines Verhältnisses zu den sozialen Klassen an, um zu begründen, weshalb auch Klassenfraktionen mit dominantem ökonomischem Kapital vermehrt auf das Bildungssystem zurückgreifen müssen, was zu zusätzlichen Investitionen in Bildung auch derjenigen mit dominantem kulturellem Kapital führt (Bourdieu 1982: 221f.). Effekt davon sind eine Entwertung von Bildungsabschlüssen und verschärfte Konkurrenz um selbige, und zugleich höhere Anforderungen an formale Bildung auf dem Arbeitsmarkt (Bourdieu 1982: 221, 226).

Durch den Umweg über das Kulturkapital kann die Reproduktion auf eine Weise geleistet werden, die als legitim wahrgenommen wird, da der Erwerb höherer Bildungstitel als Ausdruck naturgegebener Fähigkeiten und Begabung betrachtet wird (Bourdieu 1983: 198). Der Wille von kapitalstarken Eltern, ihren Sozialstatus via Kulturkapital auf ihre Kinder zu übertragen, äußert sich auch in Entscheidungen für höhere Bildungswege. Diese sind nach Bourdieu weniger als auf Basis einer bewussten Wahl zu verstehen, sondern als Ausdruck eines klas-

sensspezifisch erworbenen Habitus, „in denen unterschiedlich entwickelte Sinngebungen für die Investitionen in Bildung verankert sind“ (Kahlert 2010: 75). Während Angehörige von unteren Klassen lange Bildungskarrieren als unerreichbar betrachten, erscheinen sie für die höheren Klassen als normal (Bourdieu & Passeron 1971: 22).

2.2.5 *Intergenerationale Abstiegsängste*

Auf Basis der theoretischen Überlegungen von Bourdieu stellen sich Strategien zur intergenerationalen Reproduktion des sozialen Status als Versuche dar, ökonomisches in kulturelles Kapital zu transformieren, beziehungsweise als habituell generierte ‚Investitionen‘ der Eltern in die Bildung ihrer Kinder. Dieser Vorgang, den Bourdieu anhand der französischen Gesellschaft der 1960er Jahre beschrieben hat, ist – so die Annahme – grundsätzlich auf aktuelle Gesellschaften übertragbar. Allerdings bedarf es dafür gewisser Anpassungen und Präzisierungen, die den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen Rechnung tragen und die Modalitäten der Statusreproduktion durch Bildungsinvestitionen aus zeitgenössischer Perspektive unter die Lupe nehmen.

Während Bourdieu (1982: 500ff.) zunehmende Bemühungen in den Erwerb von kulturellem Kapital unter anderem als „Bildungsbeflissenheit“ des um Aufstieg bemühten (Klein-)Bürgertums beschreibt, stellt Klaus Kraemer die Bestrebungen nach sozialem Statuserhalt und Aufstieg, die er in „Mittelklassen“ feststellt, in einen Zusammenhang mit subjektiven Ängsten hinsichtlich eines sozialen Abstiegs (Kraemer 2010). Bei diesen Ängsten diagnostiziert er eine Zunahme, sie „[diffundieren] weit in mittlere, traditionell sozial abgesicherte Wohlstandslagen“ (Kraemer 2010: 201). Sie bestehen unabhängig von der Tatsache, dass sich keine messbare Zunahme von sozialer Abstiegsmobilität verzeichnen lässt, und dass „die bildungsorientierten Mittelklassen bei der Sicherung und Behauptung ihres relativen Bildungsstatus auch weiterhin erfolgreich sind“ (Kraemer 2010: 202). Abstiegsängste sind im Zusammenhang mit Aufstiegshoffnungen zu verstehen und zu analysieren, beide bedingen sich gegenseitig. Insbesondere die Aufstiegswilligen sehen sich mit der Gefahr konfrontiert, dass ihr Aufstieg scheitern kann und allenfalls sogar ein sozialer Abstieg droht. Solche Ängste veranlassen mittlere soziale Klassen zu „Abschottungspraktiken“: Sie bleiben lieber unter sich, was sich unter anderem auf ihre „Wahl des Wohnquartiers und Kindergartens, der Schule, des Sportvereins und der Freizeitaktivitäten“ auswirkt (Kraemer 2010: 206).

Kraemer unterscheidet intra- und intergenerationale Abstiegsängste. Während die ersten sich auf den Lebensverlauf beziehen, stehen die zweiten für

die Erwartung, dass im Generationenverlauf Bildungs-, Erwerbs- oder Einkommenschancen schwinden und die eigenen Kinder gegenüber der (aufgestiegenen) Elterngeneration wieder absteigen können, wenn nicht verstärkte Anstrengungen im Bildungssystem unternommen werden (Kraemer 2010: 210).

Für die vorliegende Untersuchung sind in erster Linie intergenerationale Abstiegssängste von Relevanz. Auf Bourdieu Bezug nehmend, fasst Kraemer diese als Ausdruck einer potenziell „gestörte[n] Transmission von institutionalisiertem Bildungskapital in ökonomisches Kapital im Generationenverlauf“ (Kraemer 2010: 210). Die Angst der Elterngeneration besteht darin, dass die Kindergeneration entweder ihr familiär erworbenes kulturelles Kapital nicht wieder in ökonomisches Kapital transformieren kann, oder dass bereits die Weitergabe des kulturellen Kapitals in der Familie misslingt – in beiden Fällen droht der soziale Abstieg. Kraemer schreibt dieser mangelnden Transmission und Transformation einige Brisanz zu, da „insbesondere in Mittelklasselagen nicht ökonomisches Kapital, etwa in Form von Eigentumsrechten oder Vermögenswerten, sondern Bildungskapital die Leitwährung des Stuserhalts und Statusaufstiegs ist“ (Kraemer 2010: 210). Daran scheint sich also, folgt man dem Autor, seit Bourdieus Niederschrift von *la distinction* nichts Wesentliches verändert zu haben.

Jedoch unterscheiden sich heutige Gesellschaften in vielerlei Hinsicht von der französischen Gesellschaft des 20. Jahrhunderts, und solche veränderten Bedingungen können Auswirkungen haben auf Fragen von Stuserhalt, sozialem Auf- und Abstieg. Ein Beispiel ist der Strukturwandel des Arbeitsmarktes. Intergenerationale Bemühungen in Bildung beziehungsweise höhere Bildungsabschlüsse der nachfolgenden Generation sind heute keine Garantie für sozialen Aufstieg, sondern eher eine notwendige Bedingung dafür, einen sozialen Abstieg verhindern zu können (Kraemer 2010: 208). Bildungsaufstiege sind deshalb weniger Ausdruck sozialen Aufstiegs und Statuswechsels als vielmehr „des ökonomischen, technologischen und sektoralen Wandels sowie der daraus resultierenden veränderten Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt (neue Dienstleistungsberufe, Professionalisierung von Berufsbildern etc.)“ (Kraemer 2010: 208). Die Anstrengungen der Elterngeneration im Bildungssystem müssen aufgrund der verstärkten Anforderungen des Arbeitsmarktes verstärkt werden, nur schon um überhaupt die notwendigen Bedingungen für den intergenerationalen Stuserhalt zu schaffen, um also der nachfolgenden Generation den sozialen Abstieg möglichst zu ersparen (Kraemer 2010: 223). Dies bedeutet umgekehrt auch, dass es „umso folgenreicher ist [...], wenn die eigenen Kinder im Bildungssystem scheitern“ (Kraemer 2010: 223). In der Folge erhöht sich der Druck auf Angehörige mittlerer sozialer Lagen, die für den intergenerationalen Stuserhalt oder

Aufstieg zwingend darauf angewiesen sind, dass ihre Kinder gleichrangige oder bessere Bildungstitel erwerben als sie selbst, was zu Statusverunsicherung und Abstiegsängsten führt (Kraemer 2010: 223).

Als weitere im vorliegenden Zusammenhang relevante gesellschaftliche Veränderung kann die Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen ausgemacht werden. Kraemer diskutiert Auswirkungen der festgestellten „schrumpfende[n] Zone stabiler Beschäftigungsverhältnisse [...], die [...] eine stabile gesellschaftliche Existenz ermöglicht und soziale Sicherheit durch Rechtsgarantien und sozialstaatliche Schutzmaßnahmen gewährleistet“ und der sich demgegenüber ausgebreitet habenden „‘Zone der Prekarität‘ [...], die weit in mittlere soziale Lagen hineinreicht“ (Kraemer 2010: 215). Er bringt diese Prekarität in einen Zusammenhang mit der Zunahme an verwundbaren Beschäftigungsverhältnissen und dem Abbau von sozialen Sicherungssystemen. Normalarbeitsverhältnisse hätten zugunsten von befristeten, deregulierten und instabilen Beschäftigungen mit verminderten Sozialversicherungsleistungen und Rentenansprüchen an Bedeutung verloren (Kraemer 2010: 219). Die Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen, die mit dem Abbau sozialer Sicherungssysteme einhergeht, betrifft also nicht nur die berufliche, sondern letztlich die gesamte soziale Existenz. Mit Verweis unter anderem auf Castels Befund der „Rückkehr der Unsicherheit“ ist von einer Ausbreitung von subjektiven Beschäftigungsunsicherheiten und sozialen Verunsicherungen auszugehen, „die weit in mittlere, bislang sozial abgesicherte Wohlstandslagen“ hineinreichen (Kraemer 2010: 216). Mit der Prekarisierung, von der auch besser Ausgebildete und Qualifizierte betroffen sind, mit der Rekommodifizierung von Lohnarbeit und dem Umbau des Wohlfahrtsstaates (vgl. auch Lessenich 2009) treten nun vermehrt Abstiegsängste auf, insbesondere intragenerationale. Da aber nicht mehr als gesichert gelten kann, dass die von den Eltern erworbenen Bildungstitel bei den Kindern beziehungsweise im Arbeitsmarkt der Zukunft noch ausreichend sein werden, um den sozialen Status zumindest zu erhalten, nehmen auch intergenerationale Abstiegsängste zu (Kraemer 2010: 222).

Einiges deutet somit auf die Annahme hin, dass intergenerationale Abstiegsängste, welche vor allem denjenigen attestiert werden, die von der zunehmenden Prekarität betroffen sind und ihren Sozialstatus über kulturelles Kapital weitergeben müssen, zu vermehrten elterlichen Aufwendungen in die Ausbildung ihrer Kinder führen.

2.2.6 Soziale Ungleichheit und (frühe) Kindheit

Mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand stellt sich die Frage, wie die dargelegten ungleichheitstheoretischen Überlegungen mit der frühen Kindheit in

Zusammenhang stehen. Der klassenspezifische Habitus, auf dem die Wahl des Bildungswegs basiert, wird gemäß Bourdieu bereits früh erlernt – der Kindheit kommt damit eine entscheidende, ja strategische Bedeutung zu, da in ihr „entscheidende Weichenstellungen ‚einverleibt‘ [werden]: wie man sich gibt und handelt, welche Ziele man verfolgt, welche Interessen man ausbildet“ (Betz 2008: 146). Das Ausmaß des – bewusst oder unbewusst – in der Familie weitergegebenen kulturellen Kapitals hängt von der nutzbaren Zeit ab, die in der Familie für die Weitergabe zur Verfügung steht (Bourdieu 1983: 197). Die Akkumulation kulturellen Kapitals ist bereits „von frühester Kindheit an [...] die Voraussetzung zur schnellen und mühelosen Aneignung jeglicher Art von nützlichen Fähigkeiten“ (Bourdieu 1983: 188). Weiter kann davon ausgegangen werden, dass Eltern aus mittleren und höheren sozialen Klassen, sowohl mit dominant kulturellem als auch ökonomischem Kapital, viel und tendenziell immer mehr Energie und Ressourcen in die Ausbildung ihrer Kinder stecken, um ihnen den Erhalt des sozialen Status oder einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Dafür spricht erstens Bourdieus Feststellung, dass die Statusreproduktion nicht direkt, sondern indirekt und über kulturelles Kapital, also Bildungsabschlüsse, vonstatten gehen muss. Zweitens wird diese Tendenz durch die relative Entwertung der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt beschleunigt. Und drittens entstehen durch die Prekariisierung der beruflichen und sozialen Existenz intergenerationale Abstiegsängste, welche ebenfalls auf eine Intensivierung der Bildungsbemühungen hindeuten.

Allerdings ist auf Basis der bisherigen Ausführungen unklar, wie sich diese vermehrten Anstrengungen in die Bildung von Kindern konkret manifestieren. Die These lautet, dass die frühe Kindheit und insbesondere die Zeit vor dem Kindergarten- und Schuleintritt als Betätigungsfeld für elterliche Bildungsbemühungen zunehmend in den Fokus rückt. Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, ob und wenn ja wie sich solche Bildungsbemühungen in früher Kindheit in Abhängigkeit zur sozialen Position der Eltern manifestieren und wie sie theoretisch fundiert werden können.

Concerted cultivation and accomplishment of natural growth

In ihrem 2002 publizierten Artikel *Invisible Inequality* und im 2003 erstmals erschienenen Buch *Unequal Childhood* legte die amerikanische Soziologin Annette Lareau eine Untersuchung vor, die unterschiedliche Alltags- und Erziehungspraktiken von Eltern unter anderem mit Unterschieden in deren sozialer Position in Zusammenhang bringt (Lareau 2002, Lareau 2011). Sie bezieht sich in ihren theoretischen Annahmen, wenn auch nicht immer auf den ersten Blick erkennbar,

explizit auf Bourdieu.⁴ Drei soziale Klassen werden unterschieden: *middle class*, *working class* und *poor*, wobei die Kategorisierung wie bei Bourdieu anhand der beruflichen Beschäftigung der Eltern vorgenommen wird (Lareau 2011: 365). Eine feinere Differenzierung von sozialen Klassen hält die Autorin angesichts ihres Untersuchungsdesigns für unzweckmässig (Lareau 2002: 752). Auf der Seite der Praktiken bildet sie zwei unterschiedliche Typen von Kindererziehung („typology of differences in child rearing“): *concerted cultivation* und *accomplishment of natural growth* (Lareau 2011: 31). Diese beiden Typen betrachtet Lareau als jeweilige Aspekte eines klassenspezifischen familiären Habitus (Lareau 2011: 362). Sie formieren sich durch je spezifisch unterschiedliche Ausprägungen von Merkmalen, welche anhand von Fallbeispielen von Schulkindern im Alter zwischen acht und neun Jahren und ihren Eltern gebildet wurden:

concerted cultivation entails an emphasis on children's structured activities, language development and reasoning in the home, and active intervention in schooling. By contrast, the accomplishment of natural growth describes a form of child rearing in which children 'hang out' and play, often with relatives, are given clear directives from parents with limited negotiation, and are granted more autonomy to manage their own affairs in institutions outside the home (Lareau 2011: 32).

Lareau stellt nun die These auf, dass zwischen der ökonomischen Position in der Gesellschaft beziehungsweise der Klassenzugehörigkeit und der beschriebenen „cultural logic of child-rearing“ ein systematischer Zusammenhang besteht: concerted cultivation wird der middle class zugeschrieben, accomplishment of natural growth der working class sowie den poor families (Lareau 2011: 30ff.).⁵

Die Autorin betont jedoch, dass nicht der ganze familiäre (Erziehungs-)Alltag von klassenspezifischen Differenzen geprägt sei. Aspekte wie die Wahl des Fernsehprogramms, Essen im Fast-food-Restaurant oder die Vorliebe für Familienfeste ließen sich ebenso wenig sozialen Positionen zuordnen wie gewisse universale Alltagspraxen: Alle Eltern seien darum besorgt, dass ihre Kinder aufstehen, sich anziehen, essen, zur Schule gehen und medizinische Versorgung erhalten (Lareau 2011: 32). Diese fehlende Zuordenbarkeit bleibt auf der gegebenen theoretischen Basis letztlich nicht erklärbar:

4 In *Invisible Inequality* finden sich die expliziten Bezugnahmen erst auf der letzten Seite, in *Unequal childhoods* im Anhang.

5 Die Bedeutung der ethnisierenden Kategorie *race*, welche von Lareau ebenfalls untersucht wurde, wird hier und im Folgenden nicht dargestellt, da sie empirisch nicht untersucht werden kann (siehe auch Kap. 3 und 4).

[T]he structural location of families did not fully determine their childrearing practices. The agency of actors and the indeterminacy of social life are inevitable (Lareau 2002: 772).

Ein weiterer konzeptioneller Einwand betrifft Variationen von Merkmalen innerhalb der definierten sozialen Klassen. Beispielsweise variieren die Einkommensniveaus der Familien innerhalb der middle class deutlich (Lareau 2002: 752). Da infolgedessen aber keine Unterschiede hinsichtlich der elterlichen Kindererziehung festgestellt werden können, argumentiert Lareau dennoch für die einheitliche Bezeichnung im Singular – middle class. Insgesamt bleiben diese Einschränkungen der Erklärungskraft des Modells klassenspezifischer Differenzen in Lareaus Arbeiten deutlich hinter der argumentativen Hauptlinie, welche die Ausdifferenzierung der Erziehungspraxis von Eltern nach klassenspezifischen Merkmalen postuliert.

Obwohl die beiden Erziehungstypen in der Untersuchung anhand von Eltern von Schulkindern gewonnen wurden, ist die Annahme naheliegend, dass sie auch für Eltern von noch nicht schulpflichtigen Kindern gelten (vgl. auch Lareau & Weininger 2008).

tidy trajectory und sheltered space

Kari Stefansen und Gunhild R. Farstad (2010) vertreten einen ähnlichen Ansatz. In einer Untersuchung zu Eltern mit ein- bis dreijährigen Kindern in Norwegen bringen auch sie unterschiedliche Praxen, in diesem Fall der Organisation von Kinderbetreuung, in Verbindung mit der Zugehörigkeit der Eltern zu einer sozialen Klasse. Berücksichtigt werden explizit auch die Wohlfahrtsstaats- und Familienpolitik und die Möglichkeiten, Gelegenheiten und Einschränkungen, die sich damit für Eltern ergeben. Ziel der Autorinnen ist, das Hervorbringen beziehungsweise „doing of class“ zu beschreiben anhand der Betreuungspraxis von Eltern aus unterschiedlichen sozialen Klassen (Stefansen & Farstad 2010: 121). Sie gehen von verschiedenen „cultural models of care“ aus, welche sich durch korrespondierende Betreuungsstrategien zum Ausdruck bringen und klassenspezifische „meaningful patterns“ erkennbar machen (Stefansen & Farstad 2010: 121). Dabei verwenden sie ein Klassenmodell, das middle class und working class differenziert. Die Zuteilung in die sozialen Klassen wird anhand von formaler Ausbildung und Berufsposition vorgenommen: middle-class-Eltern⁶ haben einen (Fach-)Hochschulabschluss und eine höhere Berufsposition, während working-

6 Zwar wird innerhalb dieser Kategorie noch zwischen *lower* und *higher middle class* unterschieden, dieser Unterscheidung kommt allerdings bei der Darstellung der Ergebnisse keine große Bedeutung zu.

class-Eltern über keine höhere Ausbildung verfügen und in einem handwerklichen oder einfachen Büro-Beruf arbeiten (Stefansen & Farstad 2010: 123). Den beiden definierten sozialen Klassen wird auf Basis der empirischen Analyse nun jeweils eine kulturelle Logik von Kinderbetreuung zugeordnet:

Among middle-class parents, care was constructed as a ‚tidy trajectory‘ originating from a notion of the child as robust and flexible. Working-class parents saw things differently, identifying with a model we call ‚a sheltered space‘ for care, which is linked to an understanding of the child as more vulnerable and dependent (Stefansen & Farstad 2010: 121).

Das *tidy trajectory model* zeichnet sich aus durch eine spezifische Aufteilung der Betreuungsarbeit, sowohl zwischen Personen wie im Zeitverlauf (Stefansen & Farstad 2010: 125ff.). Während typischerweise in den ersten Monaten die Mutter und danach während einigen Monaten der Vater die wichtigsten und einzigen Betreuungspersonen sind, folgt auf die Phase des staatlich gewährten Elternurlaubs mit etwa 12 Monaten der Eintritt in die vollzeitliche institutionelle Betreuung. Die Eltern gehen dann beide wieder voll ihrer Arbeit nach. Mit der Betreuung in einer Institution ist die Idee verbunden, dass das Kind Kontakt zu Gleichaltrigen haben und den sozialen Umgang erlernen soll. Und zugleich soll ihm von früh an ein unabhängiges Leben außerhalb des Elternhauses geboten werden. Aber auch das Engagement einer Nanny für die Betreuung ist möglich. In beiden Fällen sind die Eltern darum besorgt, voraus zu planen und die Lerngelegenheiten ihrer Kinder zu maximieren. Dies tun sie auch weiterhin zuhause, wenn das Kind eine externe Betreuung besucht. Das Bild vom Kind ist geprägt von Unabhängigkeit, Robustheit und Flexibilität (Stefansen & Farstad 2010: 125ff., 134f.).

Dagegen wird beim *sheltered space model* (Stefansen & Farstad 2010: 128ff.) die Betreuung typischerweise nicht zwischen verschiedenen Personen aufgeteilt. Nach dem bezahlten Elternurlaub wird das Kind weiterhin von einem Elternteil zuhause betreut, zumeist von der Mutter, und wenn diese Teilzeit arbeitet, vom Vater, Verwandten oder Freunden. Das Kind soll in erster Linie zuhause in einer behüteten Umgebung aufwachsen. Als Einjähriges wird es noch als zu jung betrachtet für institutionelle Betreuungsarrangements, diese kommen erst etwa ab zwei Jahren infrage, wenn das Kind bereits Grundlegendes wie sprechen oder laufen gelernt hat. Da es die finanziellen Mittel aber nicht immer zulassen, dass ein Elternteil nicht erwerbstätig ist, muss zum Teil eine institutionelle Betreuung entgegen der Idealvorstellungen der Eltern gewählt werden. Das Bild vom Kind wird in diesem Modell als verletzlich und weniger robust gezeichnet, es muss vor der komplexen und gestressten Außenwelt geschützt werden (Stefansen & Farstad 2010: 128ff.).

Stefansen und Farstad betonen, dass die Zuordnung dieser kulturellen Logiken der Kinderbetreuung zu den beiden sozialen Klassen beschränkt ist. Die Autorinnen geben dieser Beschränkung wiederholt Ausdruck, etwa indem sie von den „meisten“ Eltern sprechen, die sich anhand ihrer Klassenzugehörigkeit konsistent einer Betreuungspraxis zuordnen lassen (Stefansen & Farstad 2010: 120). Sie sprechen auch von hybriden Strategien, die von Ambivalenzen und Inkonsistenzen geprägt sind und mit keiner sozialen Klasse eindeutig verbunden werden können, und von möglichen Differenzen zwischen verschiedenen Fraktionen der middle class (Stefansen & Farstad 2010: 125, 131ff.). Weiter wird die Relevanz von institutionellen Rahmenbedingungen betont, welche einen Einfluss auf die kulturellen Logiken und die Praxis von Kinderbetreuung hätten, etwa indem sie das dual-worker model befürworteten (Stefansen & Farstad 2010: 133ff.). Wie bei Lareau bleiben diese Einschränkungen aber argumentativ im Hintergrund, während die Verbindung von Betreuungslogik und sozialer Klasse betont wird. Auch wenn die Bezüge zu Bourdieu von den Autorinnen nicht explizit hergestellt werden, sind sie doch gut erkennbar: Es wird von der Herstellung von sozialen Klassen anhand von Praxisformen ausgegangen, was auf Bourdieus Homologieannahme zwischen sozialer Position und Praxis verweist. Den Eltern aus unterschiedlichen Klassen (middle class und working class) werden unterschiedliche kulturelle Logiken hinsichtlich der Kinderbetreuung zugeschrieben.

Enrichment activities als Reproduktionsstrategie der middle class

Carol Vincent, Stephen J. Ball und Mitarbeitende beschäftigen sich ebenfalls mit der Frage, ob unterschiedliche Praxen der Kindererziehung und -betreuung mit der Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse zusammenhängen. Sie nehmen explizit Bezug auf Bourdieu, insbesondere auf dessen Begriffe Klasse, Kultur und Habitus, und auf die Annahme, dass zwischen sozialer Position und sozialer Praxis eine Homologie besteht (Vincent et al. 2008: 7ff.). Neben dem Fokus auf den Aspekt der klassenspezifischen Differenzierung von Kinderbetreuung betonen sie in ihren Untersuchungen, dass der Betreuungsmarkt, also das privatrechtliche Angebot an Kinderbetreuung, ebenso in die Analyse einbezogen werden muss wie die Möglichkeiten und Grenzen, die sich aus der staatlichen Politik für die Wahl einer Betreuung ergeben (Vincent et al. 2008: 5, 8).

Neben externer Betreuung fokussieren Vincent und Ball auch externe Aktivitäten, insbesondere im Artikel *‘Making up’ the middle class child* (Vincent & Ball 2007). Dadurch erweitern sie die auf Bourdieu Bezug nehmende theoretische Basis der klassenspezifischen Zuordnung elterlicher Praxis in der frühen Kindheit. Sie deuten Aktivitäten von middle-class-Eltern, die ihre Kinder in sogenannte *enrichment activities* involvieren, als Antwort auf deren Besorgnis und

Verantwortungsgefühl den Kindern gegenüber in einem Kontext, in dem ihnen die soziale Reproduktion als unsicher erscheint (Vincent & Ball 2007: 1061). Als enrichment activities bezeichnen sie externe Aktivitäten wie Sport und verschiedene, auf Kreativität ausgerichtete Kurse, welche mit der Idee einer Bereicherung für das Kind verbunden werden. Dass Eltern der middle class ihre Kinder in solche Aktivitäten involvieren, verstehen sie als Ausdruck von Reproduktionstrategien, von klassenspezifischem Geschmack und Distinktion, als Reaktion auf Abstiegsängste (Vincent & Ball 2007: 1062).

Die Bemühungen von middle-class-Eltern um Distinktion, die sich in der Alltagsgestaltung äussern, haben nach Vincent und Ball eine bestimmte Funktion. Diese besteht darin, die Voraussetzungen für den späteren Erfolg des Kindes in der Schule zu schaffen, indem ihm bereits früh kulturelles Kapital weitergegeben wird. Enrichment activities kommen als Ergänzung zu den innerfamiliär erworbenen Fähigkeiten des Kindes hinzu, und beides zusammen bildet das kulturelle Kapital, das intergenerational an die Kinder weitergegeben wird (Vincent & Ball 2007: 1066f.).

2.2.7 Zwischenfazit: Soziale Reproduktion durch elterliche Alltagsgestaltung in der frühen Kindheit

Auf Basis der obigen ungleichheitstheoretischen Überlegungen komme ich nun auf die eingangs erwähnte Problemstellung zurück. Es gilt die Frage zu klären, inwiefern die Gestaltung des kindlichen Alltags durch die Eltern mit deren sozialer Position in Zusammenhang steht, und welche Folgen damit gegebenenfalls in Bezug auf soziale Ungleichheit und deren Reproduktion verbunden sind.

Die soziale Herkunft eines Kindes bestimmt sich durch den sozialen Status der Eltern. Diese tragen durch die Gestaltung der Umwelt des Kindes, die Organisation des Alltags sowie durch ihre Orientierungen zur Ausformung des Habitus des Kindes bereits ab einem frühen Alter bei. Dieser Habitus, derjenige des Kindes wie der seiner Eltern, trägt nicht nur individuelle und familiäre Züge, sondern auch klassenspezifische: Sein Erwerb erfolgt sozialstrukturell unterschiedlich und ist damit mit der sozialen Position der ihn tragenden Person verbunden. Diese Position im sozialen Raum ergibt sich bei Bourdieu im Wesentlichen aus dem Umfang und der Struktur von ökonomischem und kulturellem Kapital. Und zwischen dieser sozialen Position und sozialen Praxen besteht eine Homologie. Auf den Untersuchungsgegenstand bezogen lässt sich daraus die These formulieren, dass die Gestaltung des Alltags von Kindern mit den zur Verfügung stehenden kulturellen und ökonomischen Kapitalien der Eltern zusammenhängt.

Die Alltagsgestaltung lässt sich in Betreuung und Aktivitäten unterscheiden. Eltern aus mittleren sozialen Klassen beziehungsweise mit umfangreicheren Kapitalien folgen bei der Wahl des Betreuungsarrangements für ihr Kind dem Prinzip des *tidy trajectory*, sowie bei der Wahl seiner inner- und außerfamiliären Aktivitäten dem Prinzip der *concerted cultivation*. In beidem kommt das Ziel dieser Eltern zum Ausdruck, das Aufwachsen und die Entwicklung des Kindes nicht dem Zufall oder unkontrollierbaren Einflüssen zu überlassen, sondern gezielt darauf einzuwirken. Dabei fokussieren sie nicht nur auf formales Lernen, etwa in Sprachkursen, sondern sind um eine breite kulturelle Basis für das Kind besorgt. Indem sie dies tun, konstruieren sie ein *middle class child*, das sich von anderen Kindern nicht nur durch seine Fähigkeiten und Talente, sondern auch ‚kulturell‘ beziehungsweise vom erworbenen Habitus her unterscheidet – und abhebt. Darin manifestiert sich auch, so die theoretische Annahme, eine Reaktion auf spezifische intergenerationale Abstiegsängste.

Eltern aus unteren sozialen Klassen beziehungsweise mit geringeren kulturellen und ökonomischen Kapitalien orientieren sich bei der Alltagsgestaltung eher an den Prinzipien *accomplishment of natural growth* und *sheltered space for care*. In diesen kommt zum Ausdruck, dass sie das Kind in erster Linie aufwachsen lassen wollen, ohne direkt auf seine Entwicklung einzuwirken. Der Fokus liegt auf der Gewährleistung einer sicheren Umgebung. Wie diese klassenspezifischen Prinzipien in Praxen der Gestaltung des Alltags ‚übersetzt‘ werden, hängt aber auch von den institutionellen Rahmenbedingungen ab. Während sich Eltern der middle class beispielsweise in England eher für eine private Betreuungsperson entscheiden, schicken sie in Norwegen ihr Kind in institutionelle Einrichtungen. Diese wiederum werden von englischen Eltern der working class (auch aus finanziellen Gründen) bevorzugt, während deren norwegische Pendants ihre Kinder lieber selbst betreuen oder Verwandte engagieren.

Diese unterschiedlichen Prinzipien und Praxen der Alltagsgestaltung seitens von Eltern können im vorliegenden theoretischen Paradigma primär als klassenspezifische Differenzen aufgefasst werden. Allerdings bleiben diese Differenzen nicht bloße Differenzen, sondern erhalten eine Bedeutung für die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Der Umstand, dass Eltern mit umfangreichen Kapitalien gezielt auf die Entwicklung des Kindes einwirken, kann als Strategie zur Distinktion und zur Reproduktion des sozialen Status gedeutet werden. Diese Eltern reagieren auf intergenerationale Abstiegsängste, indem sie versuchen, die Bemühungen um die Bildung ihres Kindes zu intensivieren. Das tun sie, indem sie bereits die frühe Kindheit als bildungsrelevante Lebensphase betrachten, in der das Kind allgemein kulturelle Werte und Fähigkeiten erwirbt, die es von anderen Kindern sozial unterscheidbar macht, und die ihm allenfalls später in der

Schule nützlich sein können. Bezug nehmend auf eine zentrale Kategorie der Kindheitsforschung (siehe Kap. 2.1.1) bedeutet dies: Die Strategien zielen sowohl auf den Moment, auf eine distinguierte Kindheit (Fokus auf das Kind als Seiendes), als auch auf soziale Reproduktion auf mittlere und lange Frist, wenn es um den späteren Erwerb von Bildungstiteln und Berufsmöglichkeiten geht (Fokus auf das Kind als Werdenendes).

Hinsichtlich des späteren Schulerfolgs, der mit besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt und damit generell besseren Lebenschancen einhergeht, kommt es nicht allein auf den Habitusserwerb oder die Akkumulation kulturellen Kapitals in der Familie an, sondern es geht um Passungsverhältnisse zwischen der Familie und der Schule beziehungsweise allgemein dem Bildungswesen. Ist das familiär Gelernte in der Schule anschlussfähig, können intergenerationaler Statuserhalt oder -verbesserung gelingen, andernfalls nicht (Ecarius & Wahl 2009: 17). Diese Anschlussfähigkeit ist bei Kindern von Eltern mit umfangreichen Kapitalien in stärkerem Ausmaß gegeben, da ihr erworbener Habitus in der Schule eher mit Begabungen und Talenten assoziiert wird, welche wiederum zu guten Lernergebnissen und zum Schulerfolg beitragen (Bourdieu & Passeron 1971). In dieser Perspektive vollzieht sich die Reproduktion von Bildungs- und in der Konsequenz sozialer Ungleichheit als Zusammenspiel von elterlichen Bildungsbemühungen ab der frühen Kindheit und den klassenspezifischen Bewertungen von kindlichem Verhalten seitens der Schule.

2.3 Diskurstheoretisch fundierte Perspektive

2.3.1 Übersicht und Problemstellung

Die nachfolgend dargestellten Grundlagen zur diskurstheoretisch fundierten Perspektive sind im Kontext einer Problemstellung zu sehen, welche sich in Auseinandersetzung mit dem erhobenen Datenmaterial ergab. Deshalb stelle ich zunächst die Darlegung dieser Problemstellung sowie die daraus folgenden Ausführungen dieses Kapitels in den Kontext des Forschungsprozesses. Anschließend daran folgt die Darstellung der theoretischen Überlegungen (Kap. 2.3.2 bis 2.3.8) sowie deren Anwendung auf den Untersuchungsgegenstand (Kap. 2.3.9).

Ausgangspunkt ist, wie bereits oben ausgeführt, das konzeptionelle Verständnis der Gestaltung des Alltags von Kindern als soziale Praxis von Erwachsenen, insbesondere von Eltern, sowie die Feststellung von grundlegenden Differenzen bezüglich der Alltagsgestaltung anhand von ersten Sichtungen des erhobenen Datenmaterials. Im Zuge der Datenerhebung habe ich unter anderem Interviews mit Eltern von Vorschulkindern durchgeführt (siehe ausführlich Kap.

4.3). Auf Basis der theoretischen Annahmen in Anlehnung an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung (siehe Kap. 2.1) ist bei der Erschließung und bei ersten Voranalysen der Interviews zunächst dreierlei festzuhalten. Erstens zeigen sich in den Ausführungen der Eltern zum Alltag ihrer Kinder spezifische Vorstellungen und Bilder von Kindheit, Elternschaft und Familie. Ausgehend von dieser Feststellung gehe ich von einem Zusammenhang zwischen diesen Bildern und der Gestaltung des Alltags der Kinder durch die Eltern aus. Zweitens scheinen die Bilder Bezugnahmen auf gesellschaftlich geteilte Wissensbestände zu enthalten. Diese Beobachtung manifestiert sich im – zunächst banal erscheinenden – Eindruck, dass die Interviewten das, was sie sagten, ‚nicht selbst erfunden haben können‘. Indem sie zum Beispiel das Bild eines gefährdeten Kindes skizzieren, nehmen sie, so meine vorläufige Interpretation, inhärent Bezug auf intersubjektiv verfügbares Wissen, welches ihnen die Konturierung dieses Bildes erst ermöglicht. Ohne Wissen um antizipierte potenzielle Gefahren, die dem Kind drohen, welche die Interviewten aber nicht (notwendigerweise) aus eigener Erfahrung kennen, ist dieses Bild nicht denkbar. Die Interviews legen drittens nahe, dass die Verbindungen zwischen den Interviewten und den Wissensbeständen medial vermittelt werden. Diese Vermittlung vollzieht sich, wie einige Interviewpassagen explizit aufzeigten, über Massenmedien, etwa Fernsehsendungen und Zeitungsartikel, sowie über weitere Publikationen.

Im Anschluss an diese Ausgangsfeststellungen und die daran anknüpfenden, ad hoc formulierten Thesen, stellen sich für die durchzuführende Analyse folgende Fragen:

- Wie können Bilder von Kindheit, Elternschaft und Familie gefasst werden? In welchem Verhältnis stehen unterschiedliche Bilder zueinander?
- Wie sind die gesellschaftlich geteilten Wissensbestände und die Bezugnahmen darauf zu verstehen? Wie sind sie organisiert und strukturiert? Wie ist das Verhältnis zwischen den Interviewten und den Wissensbeständen zu fassen?
- Unterscheiden sich diese Bezugnahmen auf Wissensbestände zwischen verschiedenen Interviewten, und falls ja, wie sind allfällige Unterschiede zu verstehen?
- Inwiefern hängen Aussagen in den Interviews und Bezugnahmen auf gesellschaftlich geteilte Wissensbestände mit der Gestaltung des kindlichen Alltags zusammen?

Die Beantwortung dieser Fragen erfordert theoretisch-konzeptionelle Grundlagen, welche mit der oben dargestellten ungleichheitstheoretischen Perspektive nicht abgedeckt werden können. Deshalb wird auf eine zweite, diskurstheoretisch fundierte Perspektive zurückgegriffen, welche im Folgenden schrittweise entfaltet wird.

2.3.2 *Subjektivierung als Unterwerfung – Ent-Unterwerfung durch Kritik*

Im Werk Michel Foucaults nimmt ‚das Subjekt‘ eine eigentümliche Stellung ein. Der französische Historiker und Philosoph wendet sich in seinem Denken gezielt gegen die in der Philosophie traditionsreiche Vorstellung eines Subjekts als immer schon dagewesenes, transzendentes, prädiskursives Wesen. Ein Subjekt muss sich demgegenüber in Foucaults Verständnis zuerst konstituieren, es kann erst im Moment der *Subjektivierung* zu einem Subjekt werden. Foucault schließt hier an Louis Althusser an und fasst das Subjekt als Untertan, „das in immer schon bestehende gesellschaftliche Verhältnisse eingepasst werden muss und zu deren Erhaltung beizutragen hat“ (Lembke 2005). Dabei betont der Begriff Subjektivierung den Prozesscharakter der Entstehung des Subjekts: Es ist immer im Werden begriffen, nie fertiggestellt (Lembke 2005).

Allerdings gibt es bei Foucault nicht *die* Konzeption von Subjektivierung. In seinem Werk, das sich über mehrere Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts erstreckt, lassen sich zumindest zwei Konzeptionen feststellen, welche sich deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Lembke 2005, Rieger-Ladich 2004). In einer ersten Konzeption, welche Foucault insbesondere in *Überwachen und Strafen* (Foucault 1992a) ausgearbeitet hat, fasst er Subjektivierung als schlichte Unterwerfung angesichts eines machtvollen Zwangs, der von den zu Subjektivierenden internalisiert wird. Subjektivierung erscheint hier als quasi automatisch und ausweglos, da sie für den Vergesellschaftungsprozess des Menschen konstitutiv ist. Das Subjekt kann sich seiner Subjektivierung weder entziehen, noch deren Vonstattengehen beeinflussen, da es ja überhaupt erst qua Subjektivierung zum Subjekt werden kann. In *Was ist ein Autor?* (Foucault 2003) spitzt Foucault diese schwache Position des Subjekts noch zu, er bestimmt es als bloße Funktion. Um das Subjekt bestimmen zu können, müssten die Bedingungen untersucht werden,

unter denen es möglich ist, dass ein Individuum die Funktion des Subjekts erfüllt. Darüber hinaus müsste man genauer angeben, in welchem Feld das Subjekt Subjekt ist und wovon es Subjekt ist (des Diskurses, des Begehrens, des Wirtschaftsprozesses etc.). Es gibt kein absolutes Subjekt (Foucault 2003: 168).

In späteren Schriften Foucaults ist die Konzeption des Subjekts anders gelagert. In *Was ist Kritik?* (Foucault 1992b) scheint das Subjekt befähigt, auf seine Subjektivierung und den damit verbundenen Komplex aus Wissen und Macht gleichsam ‚zurückzukommen‘. In dieser Hinwendung zur eigenen Konstitution versucht es, seiner Unterwerfung, seinem Dasein als Untertan zu entkommen (Rieger-Ladich 2004: 204). Dieser Weg führt über eine „Haltung der Kritik“ (Foucault 1992b: 8), wobei die Kritik in der „Kunst“ besteht, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992b: 12), oder genauer: „[...] nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren [...] nicht so und nicht dafür und nicht von denen da“ regiert zu werden (Foucault 1992b: 11f.). Die Kritik habe sich, so Foucault, beginnend im 15. und 16. Jahrhundert zusammen mit der Entfaltung von „Regierungskünsten“ entwickelt, wobei Regierung und Kritik, regieren und nicht regiert werden, nicht voneinander getrennt werden können (Foucault 1992b: 11). In jeglicher Form von Macht ist der Widerstand dagegen bereits angelegt (Rieger-Ladich 2004: 208f.). Foucault führt anhand von historischen Beispielen weiter aus, wie Kritik verstanden werden kann, besonders prägnant in folgendem Ausschnitt:

‚Nicht regiert werden wollen‘ heisst schliesslich auch: nicht als wahr annehmen, was eine Autorität als wahr ansagt, oder jedenfalls nicht etwas als wahr annehmen, weil eine Autorität es als wahr vorschreibt. Es heisst: etwas nur annehmen, wenn man die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet (Foucault 1992b: 14).

Das Subjekt erscheint hier augenscheinlich nicht (mehr) als bloß Unterworfenen. Die Subjektivierung, die es zu dem gemacht hat was es ist, die es vergesellschaftet hat, ist nicht unhintergebar. Vielmehr können die machtvollen Regierungstechniken angenommen oder verworfen werden. Jedoch sind die Möglichkeiten, dies zu tun, beschränkt. Foucault betont, er beziehe sich nicht „auf eine Art fundamentalen Anarchismus, nicht auf eine ursprüngliche Freiheit, die sich schlechterdings und grundlegend jeder Regierungsentfaltung widersetzt“ (Foucault 1992b: 52f.). Angesichts dessen stellt sich aber die Frage, woraus sich die Möglichkeit des Annehmens oder Verwerfens ergibt. Anhand welches Kriteriums, das außerhalb der abgelehnten Autorität liegen muss, kann ein Subjekt entscheiden, was es für gut befindet, wenn ihm doch die „ursprüngliche Freiheit“ fehlt? Die Herausforderung besteht folglich darin, „das komplizierte *Zugleich* von Unterwerfung und Aufbegehren, das für das Subjekt charakteristisch sei, zu denken, ohne dieses nachträglich doch noch mit einer elementaren Freiheit auszustatten“ (Rieger-Ladich 2004: 204, Hervorhebung i. O.).

2.3.3 Subjektkonstitution durch Sprache und Widerstandspotenzial

An diese Konzeption von Subjekt und Subjektivierung schließt die US-amerikanische Philosophin und Sprachwissenschaftlerin Judith Butler in vielerlei Hinsicht an. Wie Foucault lässt sich Butler hinsichtlich der Frage des Stellenwerts des „postsouveränen Subjekts“ (Butler 2006) lesen, welches einerseits als Unterworfenen über keine Handlungsmacht verfügt, die aus ihm selbst heraus zu denken ist, aber andererseits auch nicht einfach auf ein Produkt von machtvollen Diskurseffekten reduziert werden kann. Für das vorliegende Vorhaben werden Butlers Anschlüsse an Foucault nicht zur Gänze aufgearbeitet. Vielmehr fokussiert die Darstellung auf den Mehrwert, der von der Konstitution des Subjekts durch Sprache beziehungsweise performative Sprechakte, für das vorliegende Erkenntnisinteresse zu erwarten ist. Dabei stütze ich mich insbesondere auf Überlegungen zu Subjekt und Sprache, die Butler in Auseinandersetzung mit dem Phänomen *hate speech* in ihrem Buch *excitable speech* (dt. *Hass spricht*; Butler 2006) angestellt hat.

Sprechen ist für Butler, die sich auf die Sprechakttheorie John L. Austins bezieht, in gewisser Weise der Kontrolle des Subjekts entzogen: „Obgleich das Subjekt zweifellos spricht und es kein Sprechen ohne Subjekt gibt, übt das Subjekt nicht die souveräne Macht über das aus, was es sagt“ (Butler 2006: 60). Sprechakt und Subjekt werden als voneinander abgekoppelt gedacht: Es gibt kein souveränes Subjekt, das vor dem Sprechen existierte, vielmehr ist es die Sprache, die das Subjekt „in einer untergeordneten Position“ erst konstituiert (Butler 2006: 36). Charakteristisch für diesen Unterordnungsaspekt sind gesellschaftliche Normen, welche das Sprechen beherrschen und denen sich das Subjekt, um Subjekt zu werden, unterwirft (Butler 2006: 208). Diese Normen bestimmen, was sagbar und was unsagbar ist:

Sich ausserhalb des Bereichs des Sagbaren zu begeben heisst, seinen Status als Subjekt aufs Spiel zu setzen. Diejenigen Normen zu verkörpern, die das Sagbare im Sprechen einer Person beherrschen, heisst, seinen Status als Subjekt des Sprechens zu vollenden (Butler 2006: 209).

Seinen Status als Subjekt zu riskieren, kann mit drastischen Konsequenzen verbunden sein, sie „können von einem Gefühl, dass man ‚zerfällt‘, bis zur staatlichen Intervention reichen, die für die Einlieferung in eine psychiatrische oder eine Strafvollzugsanstalt sorgt“ (Butler 2006: 213).

Die Vorstellung einer Souveränität des Subjekts wird also dekonstruiert. Dessen Handlungsmacht ist damit aber nicht gänzlich aufgehoben, sondern setzt dort ein, wo die Souveränität endet: „Wer handelt (d. h. gerade nicht das souverä-

ne Subjekt), handelt genau in dem Masse, wie er oder sie als Handelnde und damit innerhalb eines sprachlichen Feldes konstituiert sind, das von Anbeginn an durch Beschränkungen, die zugleich Möglichkeiten eröffnen, eingegrenzt wird“ (Butler 2006: 32). Das Subjekt steht gewissermaßen zwischen absoluter Souveränität und vollständiger Unterwerfung: Weder verfügt es über eine Handlungsmacht, die es ihm erlauben würde Sprache eigenmächtig und rein instrumentell zu verwenden, noch ist das Subjekt ein reiner Effekt von Machtverhältnissen, die sich in der Sprache manifestieren (Butler 2006: 47). Das Subjekt, das spricht,

trifft seine Entscheidungen [in Bezug auf was es sagt und nicht sagt; Anm. AK] nur im Kontext eines bereits begrenzten Feldes sprachlicher Möglichkeiten. Man entscheidet nach Massgabe eines bereits umschriebenen sprachlichen Feldes, aber diese Wiederholung macht die Entscheidung des sprechenden Subjekts nicht redundant. Der Zwischenraum zwischen Redundanz und Wiederholung ist der Raum der Handlungsmacht (Butler 2006: 201).

Aus der Feststellung, dass die Konstitution des Subjekts als Machteffekt betrachtet werden muss, folgt, wie oben dargelegt, dass Handlungsmacht keine a-priori-Eigenschaft des Subjekts sein kann. Aber, und dies folgt ebenfalls daraus, das Subjekt ist auch nicht vollständig und immerwährend determiniert. Denn Subjektkonstitution bedarf einer permanenten Wiederholung, um sich zu aktualisieren und zu festigen (Butler 2006: 218ff.). In dieser Notwendigkeit zur Wiederholung steckt nun das Potenzial für Verschiebungen: „Als Handlungsmacht eines postsouveränen Subjekts ist sein diskursives Vorgehen von vornherein umschrieben, kann aber auch wieder neu und in unerwarteter Form umschrieben werden“ (Butler 2006: 219). In jeder Aktualisierung steckt die Möglichkeit, dass die Subjektkonstitution verändert vollzogen wird als zuvor, womit es möglich ist, „die Voraussetzungen des Sprechens auszunutzen, um eine zukünftige Sprache zu schaffen, die in diesen Voraussetzungen noch nirgends impliziert ist“ (Butler 2006: 220). Entscheidungen bezüglich Sprechen, Sagen oder Nichtsagen, sind damit „nur innerhalb eines entschiedenen Feldes möglich, das nicht ein für allemal entschieden ist“ (Butler 2006: 221). Beispielsweise liegt in bestimmten Begriffen beziehungsweise in der spezifischen Verwendungsweise derselben die Möglichkeit, Begriffen eine veränderte Bedeutung zu verleihen. Butler folgert, dass „bestimmte Formen, ein Sprechen aufzurufen, Akte des Widerstands sind“ (Butler 2006: 227). Das Potenzial von sprachlichen Äußerungen, so Butler mit Verweis auf Jacques Derrida, liegt in ihrer Dekontextualisierung, in ihrem Brechen mit früheren Kontexten und der Herstellung von Verbindungen zu neuen Kontexten (Butler 2006: 230).

2.3.4 *Anrufung und ihre Beantwortung*

Wie genau geht die Konstitution des Subjekts durch Sprache vonstatten? Zur Erläuterung dieser Frage greift Butler auf Louis Althussters Begriff der *Anrufung* zurück:

Die performative Äußerung ist keine einzelne Handlung eines schon fertigen Subjekts, sondern eine mächtige und hinterhältige Form, in der Subjekte aus zerstreuten sozialen Bereichen in ein gesellschaftliches Leben gerufen werden, in der ihr gesellschaftliches Leben mit einer Vielzahl diffuser und mächtiger Anrufungen inauguriert wird (Butler 2006: 249).

In der Anrufung wird das Subjekt konstituiert, genauer: Von einer Anrufung angerufen oder angesprochen zu werden bedeutet, diskursiv und gesellschaftlich konstituiert zu werden (Butler 2006: 240). Diese Konstitution bildet die Voraussetzung für die Sprechakte, die im Subjekt zentriert sind, also für das Sprechen überhaupt (Butler 2006: 44ff.). In einem von Butler aufgenommen Beispiel Althussters wird ein Passant, dem ein Polizist ‚Hallo, Sie da!‘ zuruft, genau in dem Moment zum Subjekt, in dem er sich selbst wiedererkennt und sich umwendet, um dem Ruf zu antworten: „Die Anrede ruft das Subjekt ins Leben“ (Butler 2006: 47).

Butler kritisiert am Althusser’schen Anrufungsbegriff, dass dieser an das Handeln einer Stimme gebunden sei, und dadurch an den Moment der Äußerung. Um Anrufung aber als „Instrument und Mechanismus von Diskursen“ (Butler 2006: 57) zu fassen, müsse der Begriff von der Figur der Stimme abgelöst werden. Vollzieht man diesen Schritt, kann die Anrufung ohne Sprecher_in auftreten. Butler (2006: 59) nennt dafür als Beispiele „[bürokratische] Formen wie in Volkszählungen, Adoptionsunterlagen oder Einstellungsformulare“. Zwar werden diese Formen von konkreten Individuen verfasst und verbreitet, aber diese sind nicht deren Urheber und können deren Bedeutungen nicht kontrollieren (Butler 2006: 59). In ihnen lässt sich vielmehr eine Form von Macht erkennen, welche, so Butler mit Verweis auf Foucault, keinen klaren Ort hat. Macht ist nicht zentriert, sie ist nicht Individuen, Institutionen oder dem Staat zuzuordnen, sondern – so Butlers Stoßrichtung – kann in der Sprache, genauer in der performativen Äußerung, verortet werden (Butler 2006: 125). Macht ist als etwas dynamisches zu denken, sie ist etwa in Bewegungen zu suchen, in Verkettungen von Bewegungen, und insbesondere in der Tendenz, diese Bewegungen „stilllegen“ zu wollen (Butler 2006: 62). Insofern kann Macht als eine Stilllegung einer Bewegung durch Nominalisierung gelten: „Der Name trägt in sich die Bewegung einer Geschichte, die er zum Stillstand bringt“ (Butler 2006: 63). Eine Anrufung

ist also ein Vorgang, dem Machtverhältnisse inhärent sind, wobei die Macht an die Sprache gebunden ist, beziehungsweise an sprachliche Praktiken, performative Sprechakte. Außerdem ist Anrufung kein einmaliger Akt, sondern ein iterativer Prozess, was bedeutet, dass die in ihr produzierten Bedeutungen nicht stabil sind, sondern permanenten Veränderungen unterliegen, was wiederum auf die Möglichkeit verweist, solche Veränderungen hervorzurufen (vgl. auch Bröckling 2013: 54).

Eine Anrufung bedarf einer Antwort, einer sogenannten *Aneignung*, durch das angerufene Subjekt. Und damit ist auch die prinzipielle Möglichkeit einer *Fehlaneignung* gegeben, welche gemäß Butler „im Zentrum jedes Projekts subversiver Territorialisierung und Resignifizierung einer herrschenden gesellschaftlichen Ordnung steht“ (Butler 2006: 240). Eine Anrufung einer Norm kann auf bestimmte Weise angeeignet werden, beispielsweise durch ihre Annahme oder Zurückweisung. Eine Zurückweisung der Norm richtet sich gegen deren „geschichtlich sedimentierte Wirkungen“, und deshalb liegt in ihr „das Moment des Widerstands dieser Geschichte, das Zukunft durch den Bruch mit der Vergangenheit begründet“ (Butler 2006: 248).

Um den Begriff der Anrufung und insbesondere die Möglichkeiten der Beantwortung von Anrufungen zu konkretisieren, gehe ich im Folgenden auf einschlägige Weiterentwicklungsvorschläge ein. Stefanie Graefe (2010) beschäftigt sich mit der Debatte um den Status des Subjekts, indem sie den Fokus auf die Begriffe Eigensinn und Handlungsfähigkeit beziehungsweise auf deren Verhältnis zueinander legt. Die Handlungsfähigkeit eines Subjekts ist als sehr grundlegend zu verstehen, sie kann schon dadurch gegeben sein, dass das Subjekt einer Anrufung so weit wie möglich nachkommt, und die machtvoll vorgeschriebene Richtung somit einhält. Die Produktivität von Macht liegt nämlich gerade darin, dass sie Subjekte durch die Aktivierung von Handlungsfähigkeit unterwirft (Graefe 2010: 290). Der Eigensinn jedoch ist im Gegensatz zur Handlungsfähigkeit keine Voraussetzung von Handeln, sondern ist selbst praktisches Handeln, er ist situativ gebunden und „non-normativ“ beziehungsweise „widerspenstig“ (Graefe 2010: 291). Eigensinn setzt zwar Handlungsfähigkeit voraus, reicht aber über diese hinaus. Graefe schlägt vor, den Begriff Eigensinn synonym mit kritischer Handlungsfähigkeit zu verwenden (Graefe 2010: 292).

Wie ist Eigensinn zu denken, wenn man davon ausgehen muss, dass er „von der Existenz derjenigen Normen abhängt, die das Subjekt überhaupt handlungsfähig und anderen verständlich machen“ (Graefe 2010: 292)? Während gehorsame Subjekte der machtvollen Anrufung folgen, tun dies eigensinnige Subjekte nicht, zumindest nicht auf dieselbe Weise. Zwar können sie sich der Anrufung als solcher nicht entziehen, sie können sich „nicht dafür entscheiden, *nicht*

angerufen zu werden – wohl aber dafür, dem Ruf nicht in der erwarteten Weise zu folgen“ (Graefe 2010: 292, Hervorhebung i. O.). Der Eigensinn besteht also darin, die Art der Antwort auf die Anrufung als *Abwendung* (Butler 2001: 122, zit. nach Graefe 2010: 292) zu gestalten und damit „herrschende Regeln und Evidenzen in Frage“ zu stellen (Graefe 2010: 292). Auf Althussers Beispiel bezogen, würde sich also der eigensinnige Passant, der vom Polizisten mit ‚He, Sie da!‘ angerufen wird, nicht umwenden und der Anrufung folgen, sondern sich von ihr abwenden und weitergehen.

Tomke König diskutiert den Anrufungsbegriff in ihrer diskurstheoretisch informierten Arbeit zur Untersuchung von Geschlechterarrangements (König 2008). In Auseinandersetzung mit Foucault und Butler versucht sie ihn insbesondere für empirische Analysen nutzbar zu machen. Sie stellt als Ziel ihrer Analyse in den Mittelpunkt, nicht zu untersuchen, wie jemand *als* ‚Mann‘ oder *als* ‚Frau‘ spricht, sondern wie sich im Sprechen Vergesellschaftungsprozesse vollziehen, also wie jemand dabei erst *zum* ‚Mann‘ oder *zur* ‚Frau‘ wird. In Sprechakten geben die Subjekte „sich und den Ereignissen einen Sinn“, wobei sie diese Signifikationen nicht selbst erfinden. Vielmehr vollzieht sich das (geschlechtskonstituierende) Sprechen eines Subjekts „durch die Anrufung der Konventionen“ (König 2008: 4789). Individuen unterwerfen sich bestehenden Normen, Konventionen und Ideologien, und konstituieren sich dadurch als Subjekte. Sie sind, so folgert König, deshalb gezwungen, sich

mit den Anrufungen auseinanderzusetzen, die beispielsweise mit der ‚Ideologie der Familie‘ verbunden sind. Denn diese Auseinandersetzung ist Teil des Prozesses, in dem Personen als ‚Mutter‘ oder ‚Vater‘ identifiziert werden. Zwingend meint also: notwendig für die Subjektwerdung (König 2008: 4789).

Es ist deshalb gemäß der Autorin Aufgabe der Analyse, nach *Repräsentationen* zu fragen, auf die sich die Subjekte beziehen, und nach der Art dieser Bezugnahme. Als Repräsentationen fasst sie kulturelle Muster, gesellschaftliche Diskurse, (Geschlechter-)Normen und andere Wissensbestände, welche sie zum „Archiv für familiäre Geschlechterarrangements“ zählt, und welche „die Menschen mit spezifischen Geschlechtsmerkmalen in die sozialen Beziehungen der Reproduktion einfügen“ (König 2008: 4789).

In ihrer empirischen Analyse von Interviews mit Müttern konkretisiert König einige ihrer theoretischen Überlegungen. Sie diskutiert drei Beispiele von Müttern, welche sich alle auf dieselbe Anrufung beziehen, ja eben gerade beziehen müssen: „Weil du als Frau stillen kannst, bist du für das Baby zuständig und aufgrund dieser Funktion wirst du anders fühlen, denken und dich verhalten als

der Vater“ (König 2008: 4790). In den je unterschiedlichen Bezugnahmen auf diese Anrufung – man kann sie simplifizierend als Annahme, Modifikation und Zurückweisung bezeichnen – zeigt sich neben dem Zwang, auf die Anrufung zu reagieren, dass den Subjekten in der Auseinandersetzung durchaus ein gewisser Spielraum zugestanden werden kann. Dieser Spielraum äußert sich in „unterschiedliche[n] Selbstverständnisse[n] als ‚Mutter‘/,Vater““ (König 2008: 4794), und hängt mit der Praxis der geschlechterkonstituierenden Arbeitsteilung zusammen, beispielsweise im Fall der Zurückweisung der Anrufung durch die Mutter mit einer größeren Involviertheit des Vaters in der Kinderbetreuung. Allerdings betont die Autorin, dass neue Formen der geschlechterkonstituierenden Arbeitsteilung bezüglich Kinderbetreuung nicht die zweigeschlechtliche Ordnung infrage stellen. Sie verweist darauf, dass es „kein Außerhalb der hegemonialen Diskurse“ gebe, dass „beispielsweise das homosexuelle Begehren eine vom heterosexuellen Diskurs mitproduzierte Form der Sexualität“ sei (König 2008: 4790). Die Möglichkeit zur Veränderung situiert sie – sich Butler anschließend – in der Performativität der Sprechakte, welche eine kritische Praxis der Umdeutung beinhalten könne (König 2008: 4790ff.).

Mit Ulrich Bröckling (2013) kann angenommen werden, dass verschiedene parallel existierende Anrufungen gleichzeitig koexistieren und damit in die Konstitution des Subjekts eingehen. Bröcklings Ausgangspunkt und Interesse sind die „Menschenregierungskünste“ (Bröckling 2013: 49), ein Begriff, den er von Foucault übernimmt. Man kann darunter verschiedene Programme, Techniken und Technologien von Regierung, Führung und Selbstführung von Menschen verstehen. Menschenregierungskünste generieren *Kraftfelder*, welche jeweils durch einen Sog bestimmte Subjektivierungen wahrscheinlich machen. Ein viel beachtetes Beispiel ist das „unternehmerische Selbst“, eine Subjektivierungsweise, welche dazu verleitet sich als Selbstunternehmer_in zu konstituieren (Bröckling 2007). Es ist allerdings davon auszugehen, dass „stets eine Vielzahl von Kraftfeldern koexistieren, sich überlagern und konfliktieren, sodass ihre Adressaten gleichzeitig gegenstrebigem Kräften ausgesetzt sind“ (Bröckling 2013: 53). Die verschiedenen Kraftfelder stehen also in Konkurrenz zueinander im Bemühen darum, ihren Sog in Bezug auf die Subjekte zu vergrößern, sie ‚treffen‘ sozusagen im Subjekt aufeinander:

[I]m Subjekt der Anrufung kreuzen sich [...] unterschiedliche Menschenbilder und -fassungen, genauer: Subjekt wie Person *sind* der Kreuzungspunkt der von disparaten anthropologischen Programmen generierten Kraftfelder (Bröckling 2013: 58, Hervorhebung i. O.).

2.3.5 *Bilder von Kindheit, Elternschaft und Familie*

Um Anrufungen im vorliegenden Untersuchungsfeld analytisch fassbar zu machen, greife ich auf den *Bild*begriff zurück. Bilder von Kindheit, Elternschaft und Familie werden theoretisch-konzeptuell als Manifestationen und temporäre Fixierungen von Anrufungen verstanden. Sie lassen sich beschreiben als Wirklichkeitskonstruktionen, welche in historisch variablen kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen hervorgebracht werden und mit diesen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehen (Stechow 2004, Klinkhammer 2014). Bilder von Kindheit referieren auf gesellschaftliche Wissensbestände, ihnen „liegen Vorstellungen zugrunde, die kennzeichnen, was wir ‚eigentlich‘ von Kindern denken, d. h. was wir als ihre fundamentalen Eigenschaften annehmen, welche Bedürfnisse wir ihnen zubilligen, welche Handlungstendenzen und Ziele wir ihnen zuschreiben und welche Erwartungen wir an sie stellen können“ (Stechow 2004: 62). Kindheitsbilder von Eltern entstehen auf Basis der Erfahrung von Kindheit einerseits und auf Basis von Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Vorstellungen zum Umgang mit Kindern andererseits.

Weiter lassen sich Bilder von ‚Kindheit‘ von Bildern vom ‚Kind‘ unterscheiden: Während erstere die Kindheit als menschliche Lebensphase mit den ihr zugeschriebenen Tätigkeiten und Aufgaben des Kindes bezeichnen (z. B. die ‚spielbetonte Kindheit‘), beziehen sich letztere auf das dem Kind zugeschriebene ‚Wesen‘, seine ‚Natur‘ oder seinen ‚Charakter‘ (z. B. das ‚verletzliche Kind‘). Es ist davon auszugehen, dass verschiedene Bilder vom Kind und von Kindheit gleichzeitig parallel zueinander koexistieren und einander konkurrieren (Gulløv 2003).

Für Bilder von Elternschaft, Mutterschaft, Vaterschaft und Familie gelten diese Überlegungen zu Kindheitsbildern äquivalent. Es ist ferner anzunehmen, dass solche Bilder eng miteinander zusammenhängen (Lindgren 2015, Vandenbroeck 2006).

2.3.6 *Mediale Vermittlung zwischen Subjekt und Wissen*

Mit König sind gesellschaftlich geteilte Wissensbestände, wie oben ausgeführt, als Repräsentationen zu verstehen, auf die sich die Subjekte beziehen. Allerdings blieb in den bisherigen Ausführungen offen, wie diese Bezugnahmen konkret vonstatten gehen. Meine aus dem Datenmaterial entwickelte These lautet, dass insbesondere Massenmedien eine Vermittlungsfunktion zwischen Subjekten und gesellschaftlichem Wissen beziehungsweise Diskursen einnehmen. Repräsentationen sind gemäß dieser Auffassung in Produkten von Massenmedien zu finden. Zur theoretischen Fundierung der Bezugnahme darauf durch Subjekte greife ich

auf das Codieren/Decodieren-Modell des britischen Soziologen Stuart Hall zurück (Hall 2004).

Im Fokus von Halls Überlegungen steht der Kommunikationsprozess am Beispiel von Nachrichtenbeiträgen des britischen Fernsehens. Es geht ihm darum herauszuarbeiten, wie sich die Produktion und Rezeption von Fernsehnachrichten gestaltet. Der mediale Kommunikationsprozess besteht aus den beiden Teilen *Codieren* und *Decodieren*. Eine Nachricht wird von der Redaktion codiert und von den Rezipient_innen decodiert (Hall 2004: 69). Die Bedingungen und Modalitäten von Codieren und Decodieren sind dabei von jeweils unterschiedlicher Art. Die Rezeption beziehungsweise das Decodieren folgt eigenen Regeln, die zwar mit den Regeln des Codierens in Zusammenhang stehen können, aber nicht notwendigerweise dieselben sind. Daraus ergibt sich, dass das Verstehen eines Nachrichtenbeitrags durch die Rezipient_innen weder trivial ist, noch angenommen werden kann dass das Funktionieren des Kommunikationsprozesses üblicherweise gewährleistet ist. Denn in jedem Moment desselben wohnt das Potenzial für eine „Bruchstelle oder Störung des Austauschs“ inne (Hall 2004: 66ff.). Die Nachrichtenproduktion ist dem Regelwerk der Sprache unterstellt, und wesentlich als diskursiv zu verstehen. Insofern wird die Nachrichtenform als determinierender Moment aufgefasst: Sie bestimmt in gewisser Weise die Möglichkeiten und Grenzen des Codierens und Decodierens. Aber nicht nur, denn in der Nachricht steckt sowohl Determinierung als auch relative Autonomie. Sie ist einerseits determinierend insofern, als zuerst ein „Ereignis zu einer Geschichte werden [muss], bevor es zum kommunikativen Ereignis werden kann“ (Hall 2004: 67). Diskursivität in Form einer deutenden Rahmung ist also konstitutiv für die Konstruktion kommunikativer Ereignisse, denn ein „‘nacktes‘ historisches Ereignis [...] kann als solches nicht von einem Fernsehnachrichtensender übertragen werden“ (Hall 2004: 67). Andererseits können die Bedeutungsstrukturen beim Codieren und Decodieren der Nachricht mehr oder weniger kongruent sein, was davon abhängt, ob die Codes von Codierer_in und Decodierer_in übereinstimmen oder nicht. Was gesendet wurde, kann beim Empfang vollständig oder fehlerhaft [...] übertragen, unterbrochen oder systematisch verzerrt werden (Hall 2004: 70). Dies bedeutet auch, dass allein dem Senden einer Nachricht kein Effekt, keine Wirkung attestiert werden kann. Denn die Nachricht muss „zunächst [...] angenommen und entsprechend decodiert werden“, bevor sie „beeinflussen, unterhalten, instruieren oder überzeugen“ kann (Hall 2004: 69).

Die Möglichkeiten von Codierung und Decodierung werden ferner begrenzt durch eine „dominante kulturelle Ordnung“, welche bestimmte Deutungen von Medieninhalten zu implementieren und durchzusetzen versucht (Hall 2004: 74). Dadurch entsteht ein „Muster ‚bevorzugter Lesarten‘“, welches wiederum

auf diese Ordnung verweist (Hall 2004: 74). Gemäß Hall folgt die Codierung von Medieninhalten durch Redaktionen grundsätzlich der dominanten Ordnung, während die Decodierung durch Rezipient_innen diese auch ablehnen kann. Medial vermittelte Inhalte enthalten folglich immer das Potenzial, dass sie in der Decodierung nicht so verstanden werden, wie sie gemäß der Codierung hätte verstanden werden können beziehungsweise sollen.

Obwohl Hall das Codieren-Decodieren-Modell anhand von Fernsehnachrichten entwickelt hat, ist davon auszugehen, dass es grundsätzlich auf andere medial vermittelte Inhalte, beispielsweise Zeitungsartikel, übertragbar ist. Sofern sich Subjekte folglich auf gesellschaftliches Wissen in medial aufbereiteter Form beziehen, so ist dieses immer auf bestimmte Weise codiert. Und die Rezeption von beziehungsweise Auseinandersetzung mit codierten Medieninhalten bedingt wiederum eine bestimmte Interpretation, welche sich in der Art der Decodierung widerspiegelt.

2.3.7 *Diskurs und Interdiskursivität*

Um die Organisation von Wissensbeständen und Diskursen näher zu beschreiben, auf welche Subjekte – so die Annahme – über mediale Inhalte vermittelt referieren, gehe ich im Folgenden auf Jürgen Links Verständnis von Diskurs und Interdiskursivität ein. Link (2013) definiert Diskurse, die auf wissenschaftliches Wissen beschränkt sind, als Spezialdiskurse. Sie entsprechen den Diskursen beziehungsweise diskursiven Formationen im Sinne von Foucault's Archäologie des Wissens (Foucault 1973) und folgen der Logik der Wissensspezialisierung. Von diesen Spezialdiskursen grenzt er Interdiskurse ab, welche aus unspezifischen Aussagen bestehen, die in verschiedenen Kontexten beziehungsweise Wissensbereichen auftauchen können (Link 2013: 9). *Interdiskursivität* zeigt sich an Grundbegriffen – Link nennt die Vorstellung von Normalität als Beispiel –, „Exempel[n], symbolische[n] Modelle[n], systematische[n] und narrative[n] Schemata“ (Link 2013: 11). Interdiskursen kommt die Funktion zu, zwischen spezialisierten Wissensbeständen Verbindungen herzustellen. Unter dem Begriff *Kollektivsymbolik* versteht Link die „Gesamtheit der am weitesten verbreiteten Allegorien und Embleme, Vergleiche [...], Exempelfälle, anschaulichen Modelle und Analogien einer Kultur“ (Link 2013: 13). Mittels Kollektivsymbolen werden Analogien gebildet, indem ein Element von einem Diskurs in einen anderen übertragen wird. Als Beispiel nennt Link die Figur eines Autos, das als Modell vom Spezialdiskurs der Ingenieurwissenschaft in denjenigen der Ökonomie importiert wird (Link 2013: 13). Neben Kollektivsymbolen haben Narrative eine ähnlich vermittelnde Funktion, sie verbinden beziehungsweise koppeln Aussagekomplexe über die Grenzen verschiedener Diskurse hinweg. Link nennt als

Beispiel das Narrativ des „Normalwachstums“, welches eine Krise als Störung und drohenden Verlust von Normalität betrachtet (Link 2013: 13). Elementardiskurse bezeichnen Diskurse auf der Alltagsebene (im Folgenden *Alltagsdiskurse* genannt). Sie bestehen hauptsächlich aus anthropologischen Konstanten, etwa zu Lebensstrategien, Liebe oder Familie. Diese werden „im Elementardiskurs mit dominanten interdiskursiven Komplexen kombiniert und dadurch aktualisiert und historisiert“ (Link 2013: 14).

Link unterscheidet weiter zwischen Wissensteilung auf einer horizontalen Achse und Machtteilung auf einer vertikalen Achse. Auf der Horizontalen werden die verschiedenen Spezialdiskurse positioniert, etwa die Sozialwissenschaften; sie zeichnen sich durch Spezialisierung des Wissens aus. Die Vertikale wird von Stratifikation charakterisiert und unterscheidet zwischen verschiedenen Inter- und Elementardiskursen (Link 2013: 15ff.). Die Verbindung von vertikaler und horizontaler Ebene impliziert eine Konzeption von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, bei welcher das Verhältnis von Experte zu Laie ins Zentrum gerückt wird. Dem Experten, zum Beispiel einem Arzt, als machtvollem Sprecher mit Wissensmonopol steht der Laie, also ein Patient, als Subjektivierter, Unterworfener gegenüber – beide sind Effekte von Machtverhältnissen, von der subjektivierenden Macht der Diskurse (Link 2013: 17f.).

Die Bezugnahmen von Subjekten („Eltern“) auf gesellschaftliche Wissensbestände und Diskurse sind somit auf der Ebene der Elementar- beziehungsweise Alltagsdiskurse anzusiedeln. In diesen werden Kollektivsymbole wie Metaphern sowie Narrative aufgerufen, welche interdiskursive Bezüge aufweisen und mutmaßlich auch auf anderen Diskursebenen, namentlich in *öffentlichen Diskursen*, festzustellen sind.

2.3.8 *Diskurs und Praxis – diskursive Praxis*

Um eine Antwort auf die aufgeworfene Frage zu finden, wie eine Alltagspraxis – beispielsweise die elterliche Gestaltung des kindlichen Alltags – mit dem Sprechen über diese Alltagspraxis in Zusammenhang steht, bedarf es weiterer theoretischer Überlegungen, insbesondere zum Verhältnis von Praxis und Diskurs. Denn es wird zwar gemeinhin von solchen Verbindungen zwischen ‚dem Diskursiven‘ und ‚dem Praktischen‘ ausgegangen. Allerdings ist meines Erachtens eine weitere Klärung auf theoretischer Ebene notwendig, um eine solche Annahme – über die Postulierung ihres Vorhandenseins hinaus – zu begründen und zu plausibilisieren.

Daniel Wrana und Antje Langer beschäftigen sich mit dem Verhältnis von Diskurs und Praxis beziehungsweise Praktiken⁷ sowie mit der Frage, wie es theoretisch und empirisch zu fassen ist. Insbesondere sind sie an den „Grenzen des Diskursiven“ interessiert, beziehungsweise an der damit zusammenhängenden Frage, was eine „nicht-diskursive Praktik“ ist (Wrana & Langer 2007). Ihr zentrales Argument ist, dass Praktiken nicht einfach als diskursiv oder nicht-diskursiv betrachtet werden können, sondern dass sie ‚das Diskursive‘ in unterschiedlicher Weise enthalten. Demzufolge kritisieren sie Ansätze, welche analytisch zwischen Diskursen und Praktiken zu unterscheiden versuchen, und möchten aufzeigen, dass diese Unterscheidung nicht sinnvoll ist: „Diskursive und nicht-diskursive Praktiken sind nicht zwei Wirklichkeitsbereiche, die zunächst voneinander getrennt untersucht werden können, um anschließend zu fragen, wie das eine auf das andere wirkt“ (Wrana & Langer 2007: Abs. 62). Sie rekurren dabei auf Foucault, demzufolge es Aufgabe einer Diskursanalyse sei, Diskurs als Praxis zu analysieren (Wrana & Langer 2007: Abs. 9). Entscheidend sei zu zeigen, „inwiefern verschiedene Verhaltensweisen diskursive Momente aufweisen“ (Wrana & Langer 2007: Abs. 12). Sie betrachten es somit als empirische – und nicht nur theoretische – Frage zu entscheiden, ob, wann und vor allem inwiefern ein menschliches Tun ‚diskursiv‘ ist oder nicht. Es stellt aber natürlich auch die Frage, wie ‚das Diskursive‘ zu denken ist. Wrana und Langer betonen, dass sie nicht „Diskurse als isolierbare Einheiten untersuchen, sondern diskursive Praktiken in ihrer Situiertheit und Vernetztheit“ (Wrana & Langer 2007: Abs. 14). Erstens wird ein Diskurs also als etwas inhärent Praktisches verstanden, er ist ohne Praktiken, die ihn hervorbringen, gar nicht denkbar. Und zweitens sind diese Praktiken situationsabhängig, was ihre je konkrete empirische Analyse bedingt, und miteinander verbunden, also nicht einzeln, sondern immer in Relation zu anderen Praktiken zu untersuchen. Eine Diskursanalyse

beschreibt also das Zusammenbringen von Elementen als diskursives In-Beziehung-Setzen und zeigt, wie in diesem Zusammenbringen eine Welt konstruiert wird und wie diese durch das wiederholte Zusammenbringen auf ein und dieselbe Weise stabilisiert und so zur ‚Wirklichkeit‘, zur Wahrheit im Diskurs wird (Wrana & Langer 2007: Abs. 23).

Diskurse sind also nicht etwa bloße Zeichen oder ‚Abbilder‘ einer hinter ihnen liegenden, ‚eigentlichen Wirklichkeit‘, sondern sie ‚sind‘ (Teil der) Wirklichkeit insofern, als sie, wie Foucault es an einer viel zitierten Stelle beschreibt, „als Praktiken zu behandeln [sind], die systematisch die Gegenstände bilden, von de-

7 Im Text wird nicht systematisch zwischen Praxis/Praxen und Praktik/Praktiken unterschieden.

nen sie sprechen“ (Foucault 1973: 74). Diese Bildung von Gegenständen ist aber nicht als stabil zu betrachten. Wrana und Langer argumentieren, dass diskursive Praktiken die Wirklichkeit „nicht nur stabilisieren, sondern auch variieren und wieder auflösen“ (Wrana & Langer 2007: Abs. 23; siehe Kap. 2.3.3).

Wrana und Langer kritisieren ferner, dass (öffentlicher) Diskurs und sogenannte Alltagspraxis oft konzeptionell als Gegensatzpaar konstituiert werden, und Alltagspraxis somit als nicht-diskursive Praxis verstanden wird. Umgekehrt plädieren sie dafür, Alltäglichkeiten als diskursiv zu fassen:

Nicht nur die halbwegs stabilen Formationen und Kämpfe der öffentlichen Debatten können zum Gegenstand von Diskursanalysen werden, sondern jede alltägliche und nicht-alltägliche Äußerung – insofern in ihnen qua sprachlichem Handeln Gegenstände hervorgebracht, Bedeutungsfelder konstruiert und Subjekte konstituiert werden (Wrana & Langer 2007: Abs. 33).

Aber eine Diskursanalyse muss berücksichtigen, dass es sich um jeweils anders geartetes Material handelt: Ein Zeitungsartikel ist beispielsweise nicht mit einem Alltagsgespräch gleichzusetzen. Daraus ergibt sich der Vorschlag, nicht zwischen Diskurs und (Alltags-)Praxis, sondern zwischen verschiedenen Arten von Diskursivität zu unterscheiden, beziehungsweise

je nach Untersuchungsgegenstand verschiedene Diskursräume zu unterscheiden und zu bestimmen, welche Produktionsbedingungen in ihnen gelten und welche Diskursgenres sich dort finden. Diese Räume stehen in spezifischen Relationen zueinander, die es herauszuarbeiten gilt (Wrana & Langer 2007: Abs. 46ff.).

„Öffentlichkeit“ und „Privatheit“ funktionieren also nach unterschiedlichen Regeln, sind aber beide auf ihre je bestimmte Art diskursiv und miteinander verbunden. Die Aufgabe besteht allgemeiner formuliert also darin, verschiedene Räume von Praktiken zu unterscheiden und empirisch zu bestimmen, welche Rolle dem Diskursiven bei diesen unterschiedlichen Praktiken jeweils zukommt (Wrana & Langer 2007: Abs. 47).

Auf der theoretisch begründeten Annahme der Untrennbarkeit von Diskurs und Praxis und der Diskursivität (fast) jeder Praxis⁸ ist es nun möglich, die elterliche Praxis des Gestaltens des kindlichen Alltags und das Sprechen über

8 Die Frage, ob es tatsächlich ‚nicht-diskursive Praktiken‘ gibt, beantworten Wrana und Langer letztlich mit einem zögerlichen Ja, aber nicht ohne zugleich deren bevorzugten Fundort infrage zu stellen: „Es mag nichtdiskursive Praktiken geben, aber die Alltagspraxis ist nicht ihr privilegierter Ort“ (Wrana & Langer 2007: Abs. 47).

diese Praxis seitens der Eltern zueinander in ein Verhältnis zu setzen. Beide können als Praxen bezeichnet werden, einmal als Vollzugspraxis, einmal als Praxis der Bedeutungszuschreibung oder *Signifikationspraxis*. Insofern enthalten beide Diskursivität, wenn auch in unterschiedlicher Weise und nicht direkt, sondern medial vermittelt und im Prozess der Subjektivierung angeeignet. Nimmt man die Rede davon, dass diskursive Praxen nicht nur Abbildcharakter haben, sondern die Gegenstände, von denen sie sprechen, systematisch bilden, ernst, so muss dies auch für die Praxen von Eltern gelten. Thiessen und Villa bringen dies treffend auf den Punkt:

„Leitbilder“ in Bezug auf Mutter- und Vaterschaft sind [...] mitnichten nur die konkreten Abbildungen im engeren Sinne des Wortes. Auch, und gerade, die zahlreichen Metaphern, Aussagen, Implikationen, Bedeutungsspuren, Unterstellungen, Projektionen und Vieldeutigkeiten, die in den verschiedenen Diskursen rund um Elternschaft kreisen, konstituieren die Praxen von Müttern und Vätern. In solchen Diskursen werden – oft unausgesprochen – Bedeutungen gleichermaßen erzeugt wie verhandelt und wieder destabilisiert. Diskurse, hier in Anlehnung an Foucault und Butler verstanden [...], stellen den Horizont dar, innerhalb dessen Handlungen überhaupt sinnhaft sein können. Dies gilt selbstverständlich auch für Mutter- und Vaterschaft im Horizont verschiedenster Diskurse, etwa ökonomischer, bevölkerungspolitischer, psychologischer, bildungs- und familienpolitischer, gesundheitlicher etc. Art (2009: 12).

Die ursprünglich formulierte Frage nach dem Verhältnis von Aussagen der Eltern in den Interviews auf der einen Seite, und elterlicher Praxis des Betreuens und Förderns, der Ausgestaltung des kindlichen Alltags und der Gestaltung der Kindheit auf der anderen Seite, ist folglich zu reformulieren. Auf Basis der theoretischen Ausführungen wäre nun zu fragen, wie elterliche Praxis, die als inhärent diskursive Praxis zu verstehen ist, qua Signifikation die Gegenstände ‚kindlicher Alltag‘, ‚Betreuung‘, ‚Kindheit‘ und so weiter überhaupt erst erzeugt und dadurch die Basis für sinnhafte Vollzugspraxis legt. Insofern gibt es beim Verhältnis von Diskurs und Praxis kein Vorher und Nachher, keine Ursache und keine Wirkung. Beide sind konstitutiv aufeinander bezogen, und nicht ohne einander denkbar. Es gibt keinen Diskurs ohne Praxis, keine Praxis ohne Diskurs. Verschiedene Praxen, namentlich Signifikations- und Vollzugspraxis, enthalten das Diskursive in unterschiedlicher Weise, und stehen in einem bestimmten Verhältnis zueinander, welches aber nicht a priori bestimmt werden kann, sondern am Untersuchungsgegenstand empirisch untersucht werden muss.

2.3.9 *Zwischenfazit: Vermittelte Anrufung oder das Konstituieren der frühen Kindheit als machtvolle Praxis*

Auf der Grundlage des aufgebauten Theoriegebäudes komme ich nun zurück auf die Ausgangsfrage, wie die Ausgestaltung des kindlichen Alltags durch die Eltern verstanden werden kann.

Eine ‚Mutter‘⁹ ist zunächst einmal als ein Individuum zu sehen, das erst durch Subjektivierung zu einer Mutter werden kann. Die Rede von ‚Mutter sein‘ ist hier nicht biologisch gemeint, hat nichts mit dem biologischen Geschlecht oder der biologischen Fähigkeit des Gebärens zu tun, und auch nicht mit dem bloßen Einnehmen einer sozialen Rolle. Vielmehr funktioniert die Subjektivierung als Mutter über einen komplexen, nie abgeschlossenen Prozess. Das heißt, ein Individuum kann zu einer Mutter subjektiviert werden, diese Subjektivierung kann aber modifiziert oder im Extremfall wieder aufgehoben werden. Diese Subjektivierung vollzieht sich nicht ausschließlich, aber wesentlich durch Sprache, konkret durch Sprechakte, in denen sich das Subjekt in Auseinandersetzung mit Anrufungen selbst konstituiert, indem sich die Mutter also beispielsweise mit der in der Anrufung enthaltenen Norm beschäftigt, dass eine Mutter nur dann eine ‚gute‘ Mutter ist, wenn sie ihr Kind stillt. Diese Anrufungen können von einem konkreten Sprechakt ausgehen (in einer Diskussion mit Freund_innen), oder sie können als Mechanismus von gesellschaftlichen Diskursen gedacht werden (und durch Massenmedien vermittelt sein). Anrufungen sind immer machtvoll, das heißt sie referieren auf gesellschaftliche Machtverhältnisse oder Kraftfelder, welche bestimmte Subjektivierungen nahelegen und evozieren (stillende Mutter) und versuchen andere Subjektivierungen unattraktiv zu machen und zu verhindern (nicht-stillende Mutter). Sie stehen außerdem in Konkurrenz zueinander, das heißt Subjektivierung bedeutet auch, dass verschiedene Anrufungen gleichzeitig zu prozessieren und in ein Verhältnis zueinander zu setzen sind (stillen, zuhause bleiben, erwerbstätig sein usw.). Dem Subjekt sind verschiedene Möglichkeiten gegeben, auf Anrufungen zu antworten, sich diese anzueignen: Es kann eine Anrufung annehmen, modifizieren oder zurückweisen. Charakteristisch für Anrufungen ist aber, dass sie nicht ignoriert werden können, sondern beantwortet werden müssen. Gleichzeitig kommt dem Subjekt die Möglichkeit zu, im Modus der Kritik die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, welche hinter einer Anrufung stehen, zu identifizieren, und so eine Anrufung als Zumutung zu empfinden. Tut es das, handelt es eigensinnig und widerspenstig, es

9 Die Tatsache, dass die Mutter hier als prioritär für die Ausführungen fungiert, möchte ich als Ausdruck des empirischen Befundes verstanden wissen, dass in der von mir erhobenen Stichprobe die überwiegende Mehrheit der Mütter sich die primäre Zuständigkeit und Verantwortlichkeit für ihr Kind selbst zugeschrieben hat (siehe Kap. 4.3.4).

wendet sich von der Anrufung ab anstatt sich ihr hinzuwenden. So verfährt etwa eine Mutter, die einen Werbespot der Weltgesundheitsorganisation WHO zur Förderung des Stillens als Teil eines konservativen Narrativs, einer Ideologie zur Bindung der Frau an den Haushalt versteht, sich diesem empfundenen Stilldiktat widersetzt und ihm das Bild einer Mutter entgegenstellt, die ihre Qualitäten durch eigeninitiierte Selbstverwirklichung gewinnt. Ob dieses alternative Bild allerdings ein oppositionelles Bild ist, das eine Bedeutungsverschiebung zur Folge hat, oder ob es nur eine andere Seite derselben Ideologie ist, welche dadurch sogar noch gefestigt wird, bleibt eine komplexe, im je konkreten Fall zu beantwortende Frage. In der Sprache, konkret in der Notwendigkeit zur wiederholten Produktion von Bedeutung in Sprechakten, ist aber grundsätzlich das Potenzial für Widerstand und Veränderung angelegt. Indem sich also Mütter immer wieder mit Anrufungen auseinandersetzen müssen, und diese Auseinandersetzungen nie genau gleich vonstatten gehen, tragen sie zur Reproduktion, Transformation und Modifikation von Bedeutung und damit von gesellschaftlichen Diskursen, Praktiken und Machtverhältnissen bei.

Für einen Vater gelten diese Ausführungen in analoger Weise, außer dass er sich mit anderen Anrufungen herumschlagen muss als eine Mutter. Er wird möglicherweise als ‚aktiver Vater‘ adressiert, der sich an der Betreuung des gemeinsamen Kindes beteiligt, oder als ‚Ernährer‘, der in erster Linie um die finanzielle Basis des Familienlebens besorgt sein muss. Gleichmaßen besteht die Anforderung an ihn darin, sich die verschiedenen Anrufungen auf je spezifische Weise anzueignen, sie zueinander in Beziehung zu setzen und dadurch als ‚Vater‘ subjektiviert zu werden.

Angesichts der vorliegenden Problemstellung darf der Fokus aber nicht auf die Eltern beschränkt bleiben, sondern muss auf die Familie als ganze und vor allem auch auf das Kind ausgeweitet werden. Um den vorliegenden diskurstheoretischen Ansatz auf die Ebene der Familie anzuwenden, bedarf es einer modifizierenden Erweiterung. Mein zentrales diesbezügliches Argument ist, den Begriff der Anrufung so auszuweiten, dass er sich an mehrere Individuen gleichzeitig richten kann. Um dies zu plausibilisieren, möchte ich auf eine Analogie zurückgreifen. Der erste Ausgangspunkt war die Beobachtung am Datenmaterial, dass die Eltern in den Interviews auf Vorstellungen und Bilder verweisen, etwa Bilder von Mutterschaft oder Elternschaft. Diese Bilder verstehe ich auf der erarbeiteten theoretischen Basis als *Manifestationen* oder *temporäre Fixierungen* von Anrufungen. Das Bild der stillenden Mutter, die eine ‚gute‘ Mutter ist, ist als Ausdruck der Auseinandersetzung der Mutter mit der an sie gerichteten Anru-

fung zu lesen, ihr Kind zu stillen.¹⁰ In analoger Weise kann nun das Bild eines harmonischen Familienlebens als Anrufung verstanden werden. Allerdings richtet sich diese Anrufung nicht nur an die Mutter, sondern zugleich auch an andere Familienmitglieder. Auch der Vater und die Kinder sind darin aufgefordert, beispielsweise aufeinander Rücksicht zu nehmen oder nicht (übermäßig) miteinander zu streiten. Aus diesem Beispiel wird ersichtlich, dass die verschiedenen Bilder miteinander zusammenhängen. Die Mutter – ebenso wie andere Familienmitglieder – ist mit Anrufungen auf verschiedenen Ebenen konfrontiert, und wird sich bemühen, diese so gut wie möglich miteinander in Einklang zu bringen. Allerdings wird ihr das nicht immer gelingen, es ist mit unauflösbaren Spannungen zu rechnen. Die Aufgabe der Analyse besteht nun darin, die konkurrierenden Anrufungen sowie das Zueinander-in-Beziehung-Setzen zu beschreiben und dabei die spannungsgeladene Subjektivierung nachzuzeichnen.

Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, wie Eltern den Alltag ihres Kindes gestalten, womit diese Gestaltung zusammenhängt und welche Konsequenzen damit für die frühe Kindheit verbunden sind, stellt sich die zentrale Frage nach den elterlichen Bildern von Kind und Kindheit. Anknüpfend an die obigen Ausführungen sind auch diese als Manifestationen oder temporäre Fixierungen von Anrufungen zu verstehen. Sie richten sich allerdings nicht nur an das Kind, sondern auch an die Eltern. Wird beispielsweise das Bild eines gefährdeten Kindes skizziert, so beinhaltet das zum einen eine Anrufung an die Mutter (und an den Vater) als für das Kind Verantwortliche: ‚Gewährleiste den Schutz des Kindes!‘ Zum anderen richtet sich die Anrufung an das Kind, beispielsweise in Form von: ‚Sei vorsichtig, wenn du draussen spielst!‘ Die Mutter ist gegenüber dem Kind gewissermaßen das, was Althusser's Polizist gegenüber dem Passanten und Links Arzt gegenüber dem Patienten ist: die Personifizierung einer Autorität, welche eine Anrufung ‚ausspricht‘, die qua Autorität beziehungsweise Autorisierung nicht ignoriert werden kann. In dieser Autorität der Mutter, die Angerufene und Anrufende zugleich ist, manifestiert sich – und hier wird der Bezug zur sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung besonders deutlich – die Macht der generationalen Ordnung. In dieser erschöpft sich die Erklärung der Alltagsgestaltung des Kindes aber noch nicht. Denn die Anrufung des Kindes durch die Mutter basiert auf einer Anrufung, die sich an die Mutter richtet, ihrerseits das Kind auf spezifische Weise anzurufen – eine Anrufung also als Effekt einer Anrufung, beziehungsweise eine *vermittelte Anrufung* des Kindes. Dass die Mutter das Kind auf Gefahren beim Spielen hinweist, basiert darauf, dass sie selbst diese Gefahren überhaupt antizipiert und als relevant setzt. Dieses Erken-

10 Vgl. Bröckling (2013: 50): „Subjektivierungsregime generieren Menschenbilder.“

nen und Relevantsetzen manifestiert sich im von der Mutter gezeichneten Bild des ‚gefährdeten Kindes‘, bei welchem sie auf gesellschaftlich geteilte Wissensbestände beziehungsweise Diskurse referiert. Die Autorität, die in der Anrufung an das Kind steckt, ist also eine zweifache: Zum einen die Autorität der diskursiven ‚Macht‘, die sich in der Anrufung der Mutter als Schutzbefohlene des Kindes manifestiert, zum anderen die Autorität der Mutter selbst in ihrer Anrufung des Kindes. Die Mutter ist somit Übermittlerin gesellschaftlicher Bilder und Normen an das Kind, wobei sie diese ihre Übermittlungstätigkeit durch ihren Eigensinn unterschiedlich ausgestalten kann. Möglicherweise wird sie das Bild des gefährdeten Kindes und die damit verbundene Anrufung als Ausdruck eines öffentlichen Sicherheitswahns abtun und ihr Kind gerade nicht permanent vor Gefahren warnen, weil sie sich nicht zu den „Helikoptereltern“¹¹ zählen möchte.¹²

Diese theoretischen Überlegungen zeigen zweierlei: Erstens scheinen verschiedene Anrufungen an verschiedene Subjekte miteinander zusammenzuhängen. Zweitens kann davon ausgegangen werden, dass die Bilder und damit zusammenhängenden Anrufungen in der Signifikationspraxis der Eltern deren Gestaltung des kindlichen Alltags durch Bedeutungszuschreibung(en) systematisch konstituieren. Der zweite Punkt korrespondiert mit der Prämisse von Foucault wie auch neuerer Dispositivtheorien (z. B. van Dyk 2013), dass Diskurs und Praxis wesentlich zusammen gedacht und analysiert werden müssen. Zusammenfassend lässt sich die Frage, wie Unterschiede bei der Alltagsgestaltung des Kindes durch seine Eltern zu verstehen sind, auf Basis der diskurstheoretisch fundierten Perspektive folgendermaßen beantworten: Mütter und Väter eignen sich machtvolle und medial vermittelte Bilder von Kindheit, Mutterschaft, Vaterschaft, Elternschaft und Familie in unterschiedlicher Weise an, und versuchen diese miteinander in Einklang zu bringen. Dies geht mit unterschiedlichen Konstitutionen

11 Der auf öffentlicher Diskursebene verwendete Ausdruck verweist auf Eltern, denen ein Übermaß an Ängstlichkeit und ein Kontrollzwang in Bezug auf ihr Kind attestiert wird (z. B. bei Bortolani 2011).

12 Kelle argumentiert in analoger Weise, dass Kinder nur vermittelt über ihre Eltern von „neoliberalen“ Zumutungen betroffen sein können, und plädiert ebenso dafür, die Perspektive auf Eltern und Kind zu verbinden: „Die gouvernementalitätstheoretischen Topoi der Individualisierung, Aktivierung und Responsibilisierung in der Beschreibung neoliberaler Formen der Subjektivierung dürften für Kinder in vielen Kontexten in allenfalls vermittelter Form gelten, insofern diese Subjektivierungsformen auf dem liberalen Konstrukt des freien Subjekts beruhen – Kindern stehen aber nach wie vor nicht die vollen bürgerlichen Freiheitsrechte zu, sie entscheiden nicht für sich selbst und können entsprechend auch nicht für die ‚Sorge um sich‘ verantwortlich gemacht werden. Vielmehr sind es stellvertretend die Eltern und Erziehungsberechtigten, welche die Sorge um das Wohlergehen der Kinder tragen und ggf. Sanktionen zu gewärtigen haben; man kann von einer doppelten Normierung der generationalen Ordnung sprechen, da die Normierung des elterlichen Verhaltens untrennbar mit der Normierung von Kindern und Kindheit verknüpft ist“ (Kelle 2013: 33).

der Gegenstände ‚kindlicher Alltag‘, ‚Betreuung‘, ‚Kindheit‘ und so weiter einher, und schafft damit unterschiedliche Grundlagen für die sinnhafte Vollzugspraxis der Alltagsgestaltung. Die elterliche ‚Bearbeitung‘ des Kindes und der frühen Kindheit wird damit als vergesellschaftete, diskursive, machtvolle und medial vermittelte Praxis fass- und analysierbar.

Kindheit herstellen

Diskurs, Macht und soziale Ungleichheit in Betreuung
und Alltagsgestaltung

Knoll, A.

2018, X, 382 S. 36 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19438-3