

Erziehung, Bildung und Sorge in Zeiten der Pandemie

Empirische Beobachtungen zu Elternschaft und Homeschooling

Martina Richter

Einleitung

Für die Frankfurter Geschlechterforscherin Sarah Speck wird mit den Maßnahmen zur Bekämpfung der COVID 19 – Pandemie ein »verordneter Rückzug ins Private« (Speck 2020: 135) sichtbar. Ein großer Teil der Bevölkerung – vornehmlich aus den mittleren sozialen Lagen – arbeitet Zuhause an Schreib-, Wohnzimmer- oder Küchentischen in Video- und Telefonkonferenzen und verlegt die beruflichen Tätigkeiten ins Homeoffice. Die Ausweitung von Telearbeit und Homeoffice stellt angesichts einer damit verbundenen zeitlichen und örtlichen Flexibilisierung von Arbeit die Vereinbarung von Sorge- und beruflichen Verpflichtungen prinzipiell in Aussicht, bedeutet aber zugleich auch »das permanente Risiko der Entgrenzung« (Speck 2020: 135), d.h. »des Immer-weiter-Arbeitens, des Sich-nicht-abgrenzen- oder Abstand-nehmen-Könnens« (ebd.). Denn das Zuhause ist zeitgleich der Ort der ›anderen‹ Arbeit, die täglich zu erbringen ist. »Jene, der dem alltäglichen Lebenserhalt dient, der Wiederherstellung der Arbeitskraft, der Versorgung, der Erziehung der Kinder und der Pflege kranker, eingeschränkter und alter Menschen« (Speck 2020: 137; s. auch Carsten/Klein 2020).

Homeoffice, aber auch die umfänglichen Beschränkungen von Freizeitaktivitäten, die neuartige Situation einer häuslichen Beschulung und die tagtäglich zu bewältigende Hausarbeit entwickeln sich in der Pandemie vielfach zur familialen Belastungsprobe (vgl. Speck 2020). Angesichts dieser vielschichtigen Anforderungen im Zuge der Pandemie sind Eltern angehalten, ihre Verwiesenheit auf eine funktionierende soziale Infrastruktur in einen veränder-

ten Modus der individualisierten Alltagsgestaltung zu übersetzen. Eine vormals vermehrt ›de-familialisierte‹ Alltagsstruktur scheint merklich ›re-familialisiert‹ zu werden (vgl. Richter 2020).

Mit den ausfallenden pädagogischen Institutionen zeigt sich gerade auch in Hinblick auf schulische Anforderungsstrukturen und Verpflichtungen, die von Eltern zu bearbeiten sind, eine Verschiebung von Aufgaben in die familiäre Privatheit. Dabei findet eine vornehmlich geschlechtlich konnotierte Aufgabenübernahme statt, denn insbesondere Frauen und Mütter begleiten das Homeschooling (vgl. z.B. Kohlrauch/Zucco 2020). Auch übernehmen sie vielfach die notwendigen häuslichen Reproduktionsarbeiten, reduzieren Arbeitszeiten oder aber verschieben Tätigkeiten im Homeoffice in die Abendstunden (vgl. Speck 2020). Diese Entwicklungen einer offensichtlich gerade auch geschlechtlich geformten, privat-familialen Überantwortung von Erziehung, Bildung und Sorge wie sie in der Pandemie zu beobachten sind, beförderten, so Isabell Lorey (2021), gesellschaftliche Bedingungen, die eine Verfestigung alter Geschlechtermodelle wie auch traditioneller Ideen von Familie, Gemeinschaft und Zugehörigkeit stützten (vgl. ebd.).

Diese im Zuge der Pandemie von Eltern bzw. vornehmlich von Frauen und Müttern sowohl sichtbar, aber vielfach auch weiterhin unsichtbar geleistete Verantwortungsübernahme erscheint auf den ersten Blick gegenläufig zu politischen Entwicklungen und Maßnahmen seit den 2000er Jahren, die programmatisch für eine vermehrt öffentlich verantwortete Erziehung, Bildung und Sorge stehen und sich auch empirisch etwa in dem Ausbau einer sozialen Infrastruktur abbilden, z.B. in der Zunahme von Plätzen in der Kindertagesbetreuung und in Ganztagschulen. Auch ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung im Primarbereich ab 2026 verweist auf diese Orientierung. Mit der Pandemie scheinen diese weitgehend etablierten Vorstellungen einer vermehrt öffentlich verantworteten Erziehung, Bildung und Sorge von Kindern jedoch angesichts der offensichtlichen Adressierung von Eltern bzw. Müttern (wieder) fragwürdig(er) zu werden. Denn im Zuge der Pandemie werden Aufgaben, gerade auch in Hinblick auf Schule, Eltern bzw. insbesondere Frauen und Müttern überantwortet (vgl. Richter 2020).

Während auf diese Entwicklungen in einigen feministisch informierten Analysen auch aufmerksam gemacht und die Möglichkeit einer nachhaltigen gesellschaftlichen Re-Traditionalisierung von Reproduktionsarbeiten in der Corona-Pandemie in Betracht gezogen wird (siehe z.B. Speck 2020; Lorey 2021), argumentiert Gesa Lindemann (2020) in ihren Überlegungen, dass mit der Pandemie vor allem auch Einsichten in bestehende gesellschaftliche

Verhältnisse im Spätkapitalismus eröffnet werden, insbesondere mit ihren sozialen Verwerfungen und Zumutungen. Somit erlaubten zeitdiagnostisch angelegte Analysen in der Pandemie Rückschlüsse auf etablierte Strukturen von Familie und öffentlicher Erziehung, Bildung und Sorge und machten diese sichtbar(er) (vgl. ebd.). Damit wird insofern angenommen, dass die zu beobachtenden und auch öffentlich zu Tage tretenden Privatisierungsprozesse auf gesellschaftliche Muster verweisen, die der Pandemie als gesellschaftliche Krise vorausgehen. Denn trotz eines Mehr an öffentlicher Erziehung, Bildung und Sorge mit einem entsprechenden Ausbau im Bereich Kindertagesbetreuung und Ganztagschule nimmt gleichzeitig auch die Aufmerksamkeit für Erziehung, Bildung und Sorge in der familialen Privatheit keineswegs ab. Vielmehr rücken Elternschaft bzw. Mutterschaft sowie das erzieherische Tun in den Fokus einer medialen (Fach-)Öffentlichkeit und auch Eltern bzw. Mütter selbst sehen sich gefordert angesichts vielfältiger Ansprüche und Anforderungen im Alltag mit Kindern (vgl. Neunter Familienbericht 2021; s. auch Fegter et al. 2015; Jergus/Krüger/Roch 2018; Knauf 2019). Dieser Gleichzeitigkeit in den Aufmerksamkeiten für Erziehung, Bildung und Sorge tragen Tyrell und Vanderstraeten (2007) – unter Hinzuziehung historisierender Hinweise zum Verhältnis von Familie und Schule – Rechnung, wenn sie zu der Einsicht eines »Steigerungsverhältnisses« (ebd.: 160) kommen. Demnach bedingen sich öffentliche und privat-familiale Erziehung, Bildung und Sorge wechselseitig und sind sich zuträglich, gerade auch hinsichtlich gesellschaftlicher Relevanzmarkierungen und Aufmerksamkeitsökonomien (vgl. Franck 1998; s. auch Fegter et al. 2015).

Mit dem Verständnis einer wechselseitigen Bedingtheit von öffentlicher und privat-familialer Sphären in Hinblick auf Erziehung, Bildung und Sorge lässt sich markieren, dass ihre Konturen keineswegs scharf gezogen werden (können), formieren sich die zwei Bereiche im Horizont wohlfahrtsstaatlicher Politiken. Mit Alex Demirovic (2004) gibt es – auch mit Verweis auf Max Weber – »sachliche Anhaltspunkte« (ebd.: 1) um die Sphären des Privaten und Öffentlichen in modernen Gesellschaften zu unterscheiden (vgl. ebd.). Deutlich abgrenzbare Sphären ließen sich allerdings begriffstheoretisch nicht argumentieren, sondern vielmehr stünden »privat« und »öffentlich« für eine »symbolische Ordnung, die eine spezifische Repräsentation des sozialen Raums organisiert« (ebd. 2). So ist »der symbolische Ort des Privaten selbst politisch erzeugt« (ebd. 3), da der als privat geltende Bereich des Familialen den Logiken anderer Bereiche wie Betrieben, staatlicher Verwaltung und Politik etc. unterworfen sei. Insofern kann Familie keineswegs als privat gelten,

sondern vor allem auch als »eine öffentlich kontrollierte, überwachte und regulierte Einrichtung« (ebd.: 2).

Hedda Bennewitz und Karin Bräu (2022) nehmen in ihrer erziehungswissenschaftlichen Forschung zu »Hausaufgaben in der Familienöffentlichkeit« (ebd.: 104) dieses Verständnis privater und öffentlicher Sphäre auf, wonach keineswegs »zwei essenziellistisch bestimmbare, getrennte Bereiche« (Demirovic 2004: 1) anzulegen sind. Öffentlichkeit und Privatheit sind demnach nicht »als Relationierung zwischen Schule/Unterricht einerseits und Familie/Freizeit andererseits anzusehen, sondern Öffnungen und Schließungen *innerhalb* der Familie« (Bennewitz/Bräu 2022: 115) werden von ihnen rekonstruiert. In der Forschung wird somit eine Perspektive eingenommen, die die Praxis der Hausaufgabenbearbeitung angesichts ihres Vollzugs im familialen Kontext nicht einfach »dem Diktum des Privaten« (ebd.: 106) unterwirft.

Mit Bezug auf aktuelle erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschungen zum Homeschooling und Homeoffice in der Pandemie kritisieren Hennewitz und Bräu (2022) die Rede von einem »Überschreiten von Grenzen« (ebd.: 105), da damit eine Reifizierung von Privatheit und Öffentlichkeit tendenziell wirkmächtig in Forschung perpetuiert werde. Ein Verständnis von Privatheit als politisch erzeugte Sphäre rückt in dieser Setzung aus dem Fokus und damit auch die der Herstellung von Privatheit zugrunde gelegten ökonomischen, öffentlichen und staatlichen Interessen (vgl. Demirovic 2004) wie sie auch bereits im Zuge feministischer Debatten der 1960er und 1970er Jahren deutlich problematisiert wurden (vgl. z.B. Ehrmann 2011).

Vor dem Hintergrund von Überlegungen zu einer wechselseitigen Bedingtheit von Erziehung, Bildung und Sorge in Familie und pädagogischen Institutionen sowie der Reflexionen zur Relationierung von privater und öffentlicher Sphäre wird in dem vorliegenden Beitrag auf Elternschaft bzw. Mutterschaft in pandemischen Zeiten abgehoben. Prinzipiell zeigt sich gegenwärtig, dass vermehrt auf Elternschaft bzw. Mutterschaft und das erzieherische Tun von Müttern und Vätern abgehoben wird. Elternschaft bzw. Mutterschaft wird als eigener Analysefokus in einer erziehungswissenschaftlichen Forschung der jüngeren Zeit deutlicher konturiert und damit aus dem Kontext des Familialen herausgelöst (vgl. z.B. Richter/Andresen 2012; Fegter et al. 2015; Jergus/Krüger/Roch 2018; Wolf 2023). Wie sich Elternschaft bzw. Mutterschaft im Kontext schulischer Anforderungsstrukturen und im Zeichen der Pandemie darstellen und hier insbesondere im Homeschooling zur Entfaltung kommen, soll im Weiteren entlang eigener empirischer Ana-

lysen¹ illustriert werden. Herangezogen werden dabei Auszüge aus einem qualitativen Interview, in denen die Frage von Elternschaft bzw. Mutterschaft in der Pandemie rekonstruiert wird. Dieses Interview wurde während der Corona-Pandemie geführt, um u.a. vertiefte Einblicke in den familialen Alltag und elterliches Tun zu erhalten. In dem vorliegenden Fall lassen sich dabei Erkenntnisse zum Homeschooling generieren. Erkennbar wird auf der Grundlage des ausgewählten Interviews, wie im Zuge des Lockdowns die Eltern bzw. die Mutter den familialen Alltag mit ihren Kindern ausgestalten, in dem sie die Strukturierung eines institutionellen Alltags imitieren und auch ein schulisches Geschehen samt unterrichtlicher Praxen imaginieren. ›Gute‹ Elternschaft wird hier in enger Bezugnahme auf schulische Logiken und Anforderungsstrukturen entworfen, verbunden mit einer in Teilen kritischen Positionierung zum Handeln von Lehrkräften. Das unmittelbare Unterrichtsgeschehen wird dabei häufig erstmalig für Eltern bzw. Mütter angesichts von Videokonferenzen im Homeschooling einsehbar. Auch ein bislang eher verborgenes Handeln von Lehrkräften wird damit sichtbar. Bevor gleichwohl im Folgenden auf die empirischen Daten eingegangen wird, sollen zunächst einigen Beobachtungen zum gegenwärtigen Diskurs um eine neue (Un-)Sichtbarkeit von Elternschaft bzw. Mutterschaft skizziert werden.

1. Neue (Un-)Sichtbarkeiten von Elternschaft und Mutterschaft

Elternschaft bzw. Mutterschaft erfährt in jüngeren (fach-)öffentlichen Debatten eine neue Sichtbarkeit. In den Fokus rückt das erzieherische Tun von Müttern und Vätern. Deutlich wird, dass elterliches bzw. mütterliches Handeln im Zuge einer Debatte in der fach(politischen) Öffentlichkeit einsehbar und diese Sichtbarkeit auch vielfach als legitim verhandelt wird (vgl. Fegter et al. 2015). Es zeigt sich in erziehungswissenschaftlichen Analysen der jüngeren Zeit, dass Eltern bzw. Mütter gerade auch »als familiärer Hintergrund kindlichen Lernens [...] oder aber – und dann eher in einer problematisierenden Tonlage – als Faktor des (ausbleibenden) Bildungserfolgs ihres Kindes« (Jergus 2017: 201) in den Blick kommen. Elternschaft bzw. Mutterschaft ist dabei zum

1 Die leitfadengestützten Interviews wurden im Rahmen einer Lehrforschung an der Universität Duisburg-Essen erhoben, in der Elternschaft in pandemischen Zeiten im Fokus stand. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Nohl 2017).

Teil deutlich an den Möglichkeiten der Förderung des Kindes und hier gerade auch an einer Herstellung von Passung zum schulischen Bildungsgeschehen orientiert (vgl. Ecarius/Wahl 2009). Dies geschieht prinzipiell vor dem Hintergrund von sich etablierenden Vorstellungen einer Bildungs-kindheit als gerade auch elterlicher/mütterlicher Gestaltungsaufgabe (vgl. Neumann 2014) und als individuiertem Projekt (vgl. Jergus/Krüger/Roch 2018). In diesem Zusammenhang kommen Eltern *selbst* als Adressat*innen in den Fokus pädagogischer Institutionen und die Ausweitung öffentlicher Erziehung, Bildung und Sorge erscheint gerade auch im Lichte einer vermehrten Adressierung von Elternschaft und Mutterschaft (vgl. Wolf 2023). Elternschaft bzw. Mutterschaft als soziale Praxis gilt im Zuge dieser Adressierung zunehmend als lern- und professionalisierbar (vgl. Jergus 2017), d.h. Eltern bzw. Mütter werden als Lernende von Bildungs- und Professionalisierungsangeboten angerufen, etwa im Bereich der Familien- und Elternbildung (vgl. Faas/Landhäuser 2015; Jergus 2017). Elternschaft bzw. Mutterschaft als zu erlernende Praxis entlang schulischer Vorstellungen ›guter‹ Elternschaft bzw. Mutterschaft strukturieren sich entlang von Förderanforderungen und pädagogischen Aktivitäten, die von Eltern bzw. Müttern erwartet werden (vgl. Bauer et al. 2015). Lehr- und Fachkräfte adressieren sie nicht selten als vornehmlich Lernende und weisen sich selbst dabei im Umgang mit Kindern eine spezifische Expertise erzieherischen Handelns zu. Eltern bzw. Mütter werden demgegenüber entlang institutioneller Logiken instruiert, im Sinne der Förderung von Kindern, die ihnen in der Schule zugute kommt, ›verwertbar‹ und anschlussfähig ist an die schulischen Anforderungsstrukturen. Es geht um die Bereitstellung eines förderlichen Settings, das Anregungen bietet für schulisches Lernen. Und diese Perspektive hält Einzug in elterliches und mütterliches Tun und in die Ausgestaltung eines familialen Arrangements (Bauer et al. 2015; Jergus 2017).

2. Homeschooling in pandemischen Zeiten – Empirische Beobachtungen

Vor dem Hintergrund der vorangestellten Überlegungen zu Elternschaft und Mutterschaft wird im Folgenden exemplarisch das Interview mit Familie Karl aufgegriffen. Familie Karl besteht aus den Eltern Tanja und Matthias Karl (beide Anfang 40) sowie den Kindern Marina (12 J., siebte Klasse) und Timo Karl (10 Jahre, fünfte Klasse). Beide besuchen ein Gymnasium. Die Familie wohnt in einer Doppelhaushälfte mit Garten. Tanja und Matthias Karl sind selbständig im

Gesundheitswesen. Das leitfadengestützte, qualitative Interview wurde Ende März 2021 geführt und findet bei den Karls zu Hause statt. Auf die Frage, wie sich der Tagesablauf im Zuge der Corona-Pandemie bzw. im ersten Lockdown gestaltete, berichtet Herr Karl davon, dass sich kaum Veränderungen in seinem Alltag eingestellt hätten. Er fahre morgens um 6 Uhr zur Arbeit und komme abends zwischen 19 und 20 Uhr nach Hause. Als Vater habe er »mit dem Ganzen [...] nicht viel zu tun«. Den Alltag zu Hause bekäme er von montags bis freitags fast ausschließlich nur durch die zahlreichen Telefonate mit, die sie täglich führten. Markiert wird damit die Zuständigkeit bei Frau Karl, die auch eine eigene differente Sichtweise auf den familialen Alltag in der Pandemie entwirft. Sie antwortet auf die Frage nach dem Tagesablauf wie folgt:

»für mich hat sich natürlich grundlegend alles verändert also ich versuche den Kindern einen strukturierten Tagesablauf zu geben das heißt wir haben das weiter beibehalten das sie frühzeitig aufstehen frühstücken ähm sich auch anziehen (.) zwar nur Jogginganzüge aber ich hab es schon als wichtig empfunden wenn es geht nicht im Pyjama die Schulaufgaben zu machen und ähm da muss ich wirklich sagen da haben wir zwei sehr gut strukturierte Kinder die das auch wirklich durchziehen das sie sich dann auch ab acht Uhr an den PC setzen«.

Im Vergleich zu Herrn Karl stellt Frau Karl in dieser Sequenz heraus, dass sich für sie im Zuge der Corona-Pandemie alles grundlegend verändert habe. Demnach erlebe sie den Lockdown als Einschnitt in eine etablierte Alltagsstruktur, die sich geschlechtlich konnotiert zeige. Diesem Einschnitt im Sinne eines Befragens alltäglicher Routinen versucht sie zu begegnen, indem sie dem Tagesablauf im Lockdown eine angepasste Struktur gebe, die dem Ablauf vor der Pandemie entlehnt sei. Frau Karl unternimmt demnach deutliche Anstrengungen, den familialen Alltag aufrechtzuerhalten, ohne dass sich eine strukturierende Funktion pädagogischer Institutionen wie Schule entfaltet. Diese strukturgebende Funktion pädagogischer Institutionen wird von Frau Karl in ihren Äußerungen sichtbar gemacht, die es nun gilt, alltäglich unter Anstrengung herzustellen. Der feste Tagesablauf scheint insofern als Orientierung und als Sicherheit gebende Struktur in einer Situation der Unsicherheit zu fungieren. Die subjektiv wahrgenommene Erschütterung in Bezug auf einen selbstverständlichen Alltag bearbeitet sie, indem sie an dem bisherigen Tagesablauf versucht festzuhalten. In der Situation eines empfundenen grundlegenden Wandels versucht sie Kontinuität zu wahren. Dabei imitiert sie den vor dem Lock-

down realisierten Alltag, der klare Zeiten für die Schule und das Lernen vorgesehen hatte. Mit dem Festhalten an einer ›Kleiderordnung‹ versucht sie der Gefahr zu begegnen, dass einem der Alltag entgleiten könnte. Der Pyjama wird symbolisch ins ›Bild‹ gesetzt für eine potenziell entglittene Alltagsstruktur, die auch auf die Notwendigkeit der Aufrechterhaltung bürgerlicher Normen verweist und die hier von Seiten der Mutter zu erbringen ist. Sie entwickelt ein Bild von sich als Mutter, die auch in Zeiten von Corona sämtliche Anforderungen bewerkstelligt und auch das Homeschooling bespielen könne. Deutlich wird eine hohe Priorisierung von Schule oder auch von kindlicher Bildung, die zur Darstellung gebracht wird. Das Lob in Richtung ihrer Kinder ist dabei auch Ausdruck einer ›guten‹ und ›organisierten‹ Mutter, die das Lernen ihrer Kinder im Blick hat und auch über die Ressourcen verfügt, dieses zu begleiten. Damit kommt sie auch einer gesellschaftlichen Erwartung an Elternschaft bzw. Mutterschaft nach, wonach ein Befördern kindlicher Lern- und Bildungsprozesse gute Elternschaft bzw. Mutterschaft ausmache. Im Weiteren bezieht sich Frau Karl auf die von ihr beobachtete schulische Unterrichtspraxis, die für sie im Zuge der Videokonferenzen zum Teil einsehbar werden:

»Ähm teilweise sind die Aufgaben viel zu viel, die können dann gar nicht in dieser Zeit geschafft werden, dann hat man wieder Tage, wo die mich fragen: ›Was soll ich jetzt machen?‹, dann suche ich schon Aufgaben und die Videokonferenzen an sich ((seufzt)) naja, ob das an den Lehrern alleine liegt, weiß ich nicht, ich glaub auch teilweise liegt es an den Schülern, die sind chaotisch zum Teil. Es gibt gut strukturierte Videokonferenzen, das möchte ich gar nicht ähm widersprechen, aber es gibt auch Videokonferenzen, wo nur Quatsch gemacht wird, wo eigentlich ja das ist für die Katz eigentlich im Endeffekt, das könnte man dann auch lassen«.

Frau Karl formuliert, dass die Aufgaben teilweise zu umfangreich seien und die Kinder sie nicht in der Zeit bewerkstelligen könnten. An anderen Tagen würden die Kinder sie fragen, was sie jetzt machen sollten. Dann suche sie Aufgaben für die Kinder heraus. Videokonferenzen böten die Lehrkräfte an, wobei die Gestaltung auch nicht ihnen allein obliege. Es liege auch an den Schüler*innen, die chaotisch seien. Aus ihrer Sicht gäbe es gut strukturierte Videokonferenzen. Dieser Einschätzung möchte sie nicht widersprechen. Es gäbe aber auch Videokonferenzen »wo nur quatsch gemacht« werde und die »für die katz« seien. Markiert wird die Expertise als Mutter, die die schulischen Defizite zu kompensieren habe, etwa in Hinblick auf unausgewogene Videokon-

ferenzen. Sie springe ein in eine Vermittlungspraxis, die aus ihrer Sicht nicht die Möglichkeiten und das Leistungsvermögen der Kinder genau treffen würde. Die Kinder werden damit vornehmlich als Schüler*innen adressiert. Frau Karl kompensiert dies individuell, in dem sie angesichts einer unzureichenden Versorgung mit schulischen Inhalten und Aufgaben vergibt. Dieser unmittelbare Einblick in das schulische Unterrichtsgeschehen ist ein neues Phänomen, so dass Eltern bzw. Mütter konkret die Praxis mitbekommen und sich vorbehalten, sie auch zu bewerten. Einblicke in Schule und ein Zugriff auf Familialität werden in der Gleichzeitigkeit erfahren und dem Anspruch nach ›in Deckung gebracht‹ im Horizont einer imaginierten schulischen Praxis unter Bezugnahme einer elterlichen Optimierung kindlicher Bildung. Frau Karl beobachtet die schulische Vermittlungspraxis der Lehrer*innen, die sie als unausgewogen thematisiert. Zum Teil würde zu viel verlangt und damit entstünde eine Überforderung, zum Teil eine Unterforderung. Der Blick ruht auf den eigenen Kindern. Diese Unausgewogenheit scheint sie dabei nicht allein den Lehrer*innen zuzuschreiben, sondern auch den weiteren Kindern in der Klasse. Sichtbar werden eine Adressierung und Reproduktion von Kindern in ihrem Schülersein und eine Mutter, die sich veranlasst sieht, Schule zu optimieren, um ihre Kinder bestmöglich zu fördern. Es vollzieht sich zugleich auch ein Zugriff auf Familie, in dem schulische Praxis in Familie hineinragt und in ihrer Verantwortung adressiert und hier ein Umgang herzustellen ist. Zu bearbeiten ist dabei prinzipiell, wie ein Umgang mit Privatheit zu prozessieren ist zwischen einem Verbergen und einer Offenlegung eines öffentlich zugänglichen schulischen Geschehens.

3. Fazit

Insgesamt geben die ausgewählten Interviewpassagen Einblicke in den Alltag der Karls im Zuge der Pandemie. Illustriert wird die Realisierung des Homeschooling als vor allem geschlechtlich geformte und damit ungleichheitsrelevante Praxis. Die schulische Verpflichtung und Anforderungsstruktur werden in die familiäre Privatheit eingelagert und sind von den beteiligten Akteur*innen zu bearbeiten. Sichtbar wird, wie im Zuge des Lockdowns die Strukturierung eines institutionellen Alltags aufgegriffen und auch ein schulisches Geschehen samt unterrichtlicher Praxen imaginiert wird. ›Gute Elternschaft bzw. ›gute Mutterschaft‹ wird hier in enger Bezugnahme auf schulische Logiken und Anforderungsstrukturen entworfen. Die Sichtbarkeit

des elterlichen bzw. mütterlichen Handelns in der Pandemie erweitert sich, und es wird die Erwartung einer Herstellung von Passung an ein digitales schulisches Geschehen produziert. Im vorliegenden Interview zeigt sich eine eher kritische Positionierung wiederum gegenüber der Handlungspraxis von Lehrkräften, die – angesichts von Videokonferenzen im Homeschooling – auch an Sichtbarkeit gewinnt und einsehbar(er) wird. Damit deutet sich im Zuge der Pandemie eine Neuordnung privat-familialer und öffentlicher Erziehung, Bildung und Sorge an, die gleichwohl weiterführender Systematisierungen bedarf.

Das Phänomen, wonach Eltern bzw. Mütter in ein schulisches Geschehen involviert werden, ist zugleich keineswegs gänzlich neu und wurde bereits verschiedentlich empirisch aufgegriffen (vgl. etwa Hennewitz/Bräu 2022; Beittner/Budde 2018). Beobachtungen zu Elternschaft bzw. Mutterschaft und zur Positionierung von Eltern bzw. Müttern in der Pandemie haben dabei gleichwohl bislang weniger stattgefunden. Festzuhalten ist, dass Eltern bzw. Mütter bereits vor der Pandemie als gesellschaftliche Krise wesentliche Anteile der Förderung und Organisation des kindlichen Schulalltags leisteten. Die zu erbringenden Bildungsanforderungen haben sich in Elternschaft und Mutterschaft eingeschrieben und erscheinen zunehmend als legitime Anforderung, die von Müttern und Vätern kaum zurückgewiesen werden kann. Denn eine Zurückweisung wirkt sich potenziell zuungunsten des formalen Bildungserfolgs des eigenen Kindes aus und macht Eltern unmittelbar verantwortlich (vgl. Fegter et al. 2015; Jergus/Krüger/Roch 2018).

Literatur

- Bauer, Petra/Neumann, Sascha/Sting, Stephan/Ummeln, Hannes/Wiezorek, Christine (2015): »Familienbilder und Bilder ›guter‹ Elternschaft. Zur Bedeutung eines konstitutiven, aber vernachlässigten Moments pädagogischer Professionalität«, in: Susann Fegter/Catrin Heite/Johanna Mierendorff/Martina Richter (Hg.), *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit*. Sonderheft Nr. 12. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 25–37.
- Bennewitz, Hedda/Bräu, Karin (2022): »Hausaufgaben in der Familienöffentlichkeit«, in: Bettina Hünersdorf/Georg Breidenstein/Jörg Dinkelaker/Oliver Schnoor/Tanya Tyagunova (Hg.): *Going Public? Erziehungswissen-*

- schaftliche Ethnografie und ihre Öffentlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–117.
- Budde, Jürgen/Bittner, Martin (2018). »Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. Zwischen Kategorie und Ordnung«, in: Christine Thon/Margarete Menz/Luisa Abdessadok (Hg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–244.
- Carsten, Tanja/Klein, Isabel (2020): »Unsichtbare Arbeit: geschlechtersoziologische Perspektiven auf Verfestigungen und Neuverhandlungen von Ungleichheiten am Beispiel von Digitalisierung, körpernahen Dienstleistungen und der Corona-Pandemie«, in: *Arbeits- und Industriesoziologische Studien* 13 (2), S. 61–77.
- Demirovic, Alex (2004): *Hegemonie und das Paradox von privat und öffentlich*, online: <https://transversal.at/pdf/journal-text/733/> vom 31.01.2023.
- Ecarius, Jutta/Wahl, Kathrin (2009): »Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu«, in: Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede, Hans (Hg.): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13–33.
- Ehrmann, Jeanette (2011): »Grenzverschiebungen. Zum normativen Wert des Privaten in der (neo-)liberalen Demokratie«, in: *Zeitschrift für Politische Theorie* (2) 1, S. 110–117.
- Faas, Stefan/Landhäuser, Sandra (2015): »Zur Neuthematisierung von Familie als Erziehungs- und Bildungsort. Konsequenzen und Herausforderungen für Eltern- und Familienbildung«, in: Susann Fegter/Catrin Heite/Johanna Mierendorff/Martina Richter (Hg.): *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit*. Sonderheft Nr. 12. Lahnstein: Verlag Neue Praxis, S. 48–59.
- Fegter, Susann/Heite, Catrin/Mierendorff, Johanna/Richter, Martina (2015): *Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit*, Neue Praxis Sonderheft Nr. 12. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Franck, Georg (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit*. München: Hanser.
- Jergus, Kerstin (2017): »Die Pädagogik der Eltern und die Pädagogik der Erzieherinnen. Zur Positionierung von Eltern im Rahmen frühpädagogischer

- Settings«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst*. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–230.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Oliver/Roch, Anna (2018): *Elternschaft als Projekt und Projektion. Aktuelle sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knauf, Helen (2019): »Die intensive Elternschaft als neues Paradigma für die Erziehung in Familien? Eine empirische Studie zu Familienblogs im Internet«, in: *Soziale Passagen* 11, S. 175–190.
- Kohlrausch, Bettina/Zucco, Aline (2020): »Die Coronakrise trifft Frauen doppelt – Die Folge der Re-Traditionalisierung für den Gender Care Gap und Gender Pay Gap«, in: *Feministische Studien* 2, S. 322–336.
- Lindemann, Gesa (2020): »Der Staat, das Individuum und die Familie«, in: Michael Volkmer/Karin Werner (Hg.): *Die Corona- Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft*. Bielefeld: transcript, S. 253–261.
- Lorey, Isabell (2021): *Logistifizierungen. Pandemie und Unplanbarkeit*, online: <https://transversal.at/pdf/blog/538/> vom 31.01.2023.
- Neumann, Sascha (2014): »Bildungs-kindheit als Professionalisierungsobjekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Neunter Familienbericht (2021): »Elternsein in Deutschland. Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt« (hg. vom BMFSFJ). Berlin.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, Martina (2020): »(Un-)Sichtbare familiäre Realitäten in der Coronapandemie«, in: Anselm Böhmer/Mischa Engelbracht/Bettina Hünersdorf/Fabian Kessel/Vicki Täubig (Hg.): *Soz Päd Corona. Der sozialpädagogische Blog rund um Corona*, online: <http://dx.doi.org/10.25673/35245> vom 31.01.2023.
- Richter, Martina/Andresen, Sabine (2012): *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing*. New York: Springer VS.
- Speck, Sarah (2020): »Zuhause arbeiten. Eine geschlechtersoziologische Betrachtung des »Homeoffice« im Kontext der Corona-Krise«, in: Michael Volkmer/Karin Werner (Hg.): *Die Corona- Gesellschaft. Analysen zur Lage und Perspektiven für die Zukunft*. Bielefeld: transcript, S. 135–141.

- Tyrell, Hartmann/Vanderstraeten, Ralf (2007): »Familie und Schule: zwei Orte der Erziehung«, in: Jens Aderhold/Olaf Kranz (Hg.): Intention und Funktion. Wiesbaden: Springer, S. 159–174.
- Wolf, Maria A. (2023): »De-Thematisierung von Mutterschaft. Symbolische Gewalt in der bildungsbezogenen Anrufung von Elternschaft«, in: Gabriele Sorgo (Hg.): Starke Ordnungen und das schwache Geschlecht. Herstellung weiblicher Unsichtbarkeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 37–71.

