

**Ungleichheit und Besonderheit-  
Milieuspezifische Betreuungsverhältnisse  
im interethnischen Vergleich**

Tanja Betz, Magdalena Joos

Arbeitspapier II – 18  
Oktober 2005

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)

Arbeitspapier II – 18

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter [www.uni-trier.de/~paeda/pers\\_abt/index.html](http://www.uni-trier.de/~paeda/pers_abt/index.html)

Trier, im Oktober 2005

## Vorwort

Das *Zentrum für sozialpädagogische Forschung (ZSPF)* ist eine Plattform zur Förderung der sozialpädagogischen Forschung im Fach Pädagogik der Universität Trier, für die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre und Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und für den Transfer von Wissen und Dienstleistungen.

Die Aktivitäten und Projekte des Zentrums werden von den beiden Abteilungen Sozialpädagogik getragen und durch eine Geschäftsführung koordiniert. Die Abteilungen haben ein unterschiedliches Profil und setzen in ihrer Arbeit unterschiedliche Akzente und Prioritäten. Die Abteilung Sozialpädagogik I (Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt) orientiert sich an Fragen der Professionsentwicklung durch praxeologische Forschung, die Abteilung II (Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) untersucht die Institutionalisierung von Lebensphasen und Lebenslagen im Kontext einer Theorie generationaler Ordnungen.

Das Zentrum gibt Arbeitspapiere heraus, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit gleichsam unterhalb der Ebene formeller Publikationen über den Stand laufender Arbeiten zu unterrichten, Diskussionen über ihre Ergebnisse anzuregen und so den forschungsorientierten Austausch im Fach zu intensivieren.

In der Abteilung Sozialpädagogik II werden seit Herbst 2001 zwei miteinander verzahnte Projekte der erziehungswissenschaftlichen Qualitätsforschung durchgeführt. In den Arbeitspapieren der Abteilung werden in erster Linie konzeptionelle Überlegungen, Untersuchungsinstrumente und Zwischenergebnisse dieser Projekte dokumentiert.

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig



**Dr. Magdalena Joos**

**Strukturelle Betreuungsverhältnisse von deutschen, türkischen und russischen Kindern.  
Eine theoretische Skizze und empirische Befunde zu institutionellen  
Betreuungsarrangements und deren Bildungsfunktion im interethnischen Vergleich**

<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Einleitung und Problemstellung: Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und die veränderten Erwartungen an den Elementarbereich des Bildungswesens.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Hypothesen zu Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten der Betreuungsverhältnisse deutscher, türkischer und russischer Kinder im Alter von 5 bis 6 und 8 bis 9 Jahren .....</b>	<b>7</b>
<b>3. Zur Datenbasis und methodische Anmerkungen.....</b>	<b>8</b>
<b>4. Deskriptive Befunde zu den strukturellen Betreuungsverhältnissen von russischen, türkischen und deutschen Kindern.....</b>	<b>9</b>
4.1 Nutzungsquoten institutioneller und nicht-institutioneller Kinderbetreuung .....	10
4.2 Zum Zusammenhang zwischen institutioneller Betreuung und vorzeitigen Einschulungen, Zurückstellungen sowie Klassenwiederholungen in der Grundschule .....	17
<b>5. Die Betreuung der 8-9-jährigen türkischen, russischen und deutschen Kinder .....</b>	<b>19</b>
<b>6. Schlussdiskussion.....</b>	<b>22</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>24</b>

**Tanja Betz**

**Aufwachsen im Milieu: Bildung und Sozialisation im interethnischen Vergleich**

<b>1. Einleitung und Problemaufriss.....</b>	<b>26</b>
<b>2. Fragestellung.....</b>	<b>27</b>
<b>3. Das Konzept ‚Soziale Ungleichheit‘ und seine Implikationen .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Bildung und Sozialisation im Milieu .....</b>	<b>31</b>
<b>5. Kultur und Migration .....</b>	<b>33</b>
<b>6. Empirische Analysen: Sozialstrukturelle Unterschiede und soziokulturelle Unterscheidungen.....</b>	<b>35</b>
6.1 Stichprobe und Milieukonstruktion.....	36
6.2 Die Unterschiede: Charakteristische Sozialisationsbedingungen der Milieus.....	37
6.3 Sozialisationsprozesse: Milieuspezifische Unterscheidungen.....	40
6.4 Bildungsprozesse: Milieutypische Unterscheidungen.....	45
6.5 Strukturelle Grenzen und soziokulturelle Grenzziehungen im interethnischen Vergleich .....	47
<b>7. Zusammenfassung .....</b>	<b>53</b>
<b>Literatur.....</b>	<b>55</b>



Dr. Magdalena Joos

## **Strukturelle Betreuungsverhältnisse von deutschen, türkischen und russischen Kindern<sup>1</sup>.**

Eine theoretische Skizze und empirische Befunde zu institutionellen Betreuungsarrangements und deren Bildungsfunktion im interethnischen Vergleich

Beitrag für das Deutsche Jugendinstitut, München

Koordinator: Dr. Christian Alt

Werkvertragnehmerin: Dr. Magdalena Joos

### **Kontaktadresse:**

Akademische Rätin Dr. phil. Magdalena Joos

FB I - Pädagogik, Universität Trier, D - 54286 Trier

Tel.: 0651 – 201 2390 (-2366); Fax: 0651 – 201 3941;

E-Mail: [joos@uni-trier.de](mailto:joos@uni-trier.de)

---

<sup>1</sup> Ich danke Christian Haag, Studierender der Erziehungswissenschaft an der Universität Trier, der mich im Rahmen seines Forschungspraktikums sehr kompetent und zuverlässig bei der Erstellung dieses Papiers unterstützt hat.

## ***Zusammenfassung***

Dieser Beitrag geht von dem durch die PISA-Studie virulent gewordenen und zunehmend gesellschaftlich wahrgenommenen Problem der *Bildungsarmut und -ungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund* aus. Im gesellschaftlichen Diskurs wird dabei verstärkt ein Zusammenhang zwischen dem *Kindergartenbesuch* und dem *Bildungserfolg* von Migrantenkindern postuliert.<sup>2</sup>

In der Bildungssoziologie fanden schon vor Veröffentlichung der PISA-Studie Untersuchungen zum Bildungseffekt vorschulischer Erziehung statt. Felix Büchel u.a. (1997) konnten auf der Basis des Sozio-ökonomischen Panels zeigen, dass der Besuch eines Kindergartens die Zuweisung ausländischer Kinder zu weiterführenden Schulen signifikant (positiv) beeinflusst; auf der deskriptiven Ebene konnte auch ein Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Tageseinrichtung und dem Besuch höherer Schulen von deutschen Kindern nachgewiesen werden.

Unter einer lebensverlaufstheoretischen Perspektive ist von einer Kumulation sozialer Ungleichheit im individuellen Lebenslauf auszugehen. Kinder, die nicht am System der vorschulischen Erziehung partizipieren (können), erfahren eine erste Benachteiligung im Hinblick auf ihren weiteren Lebensverlauf, die im Sinne einer ‚Weichenstellung‘ für spätere Bildungsentscheidungen wirkt. Zu denken ist insbesondere an Kinder von Zuwanderern, an Kinder aus materiell deprivierten Verhältnissen und Kinder aus kinderreichen Familien, die sich die Beiträge für Kindertageseinrichtungen nicht leisten können. Kinder mit mehreren Geschwistern werden seltener institutionell betreut als Einzelkinder oder Kinder mit einem Geschwister. In der neueren Bildungsdebatte wird in diesem Zusammenhang auch das Konzept der kontinuierlichen Bildungsbiographie verwendet.

Gegenwärtig lässt sich eine erhebliche Veränderung der öffentlichen Erwartungen an das Bildungswesen, zu dem der Kindergarten als Elementarstufe gehört, konstatieren (Hans-Ruedi Leu 2002a). Die bildungs- und die integrationspolitische Funktion werden im Bündel der Multifunktionen von Kindergärten – zum Beispiel neben der Vereinbarkeitsfunktion von Familie und Beruf oder der gleichstellungspolitischen Funktion – stärker herausgehoben und thematisiert (Magdalena Joos/Tanja Betz 2004).

Vor diesem Hintergrund soll auf einer empirischen Basis untersucht werden, wie die strukturellen Betreuungsverhältnisse von Kindern mit Migrationshintergrund<sup>3</sup> im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund beschaffen sind. Lässt sich die Hypothese der Unterrepräsentanz von Kindern zugewanderter Eltern in Kindergärten bestätigen? Wie gestaltet sich der Übergang in die Grundschule und wie sieht die flankierende Betreuung aus? Wie sieht es mit Zurückstellungen und Klassenwiederholungen aus? Ob und wie unterscheiden sich die „geschnürten Betreuungspakete“ (Trudie Knijn u.a. 2003) im interkulturellen Vergleich und lässt sich ein systematischer Zusammenhang zwischen dem Besuch vorschulischer Betreuungseinrichtungen und Zurückstellungen sowie Klassenwiederholungen belegen?

Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass eine Datenbasis verwendet wird, die nicht speziell für das Thema Betreuung und Bildung konzipiert wurde, so dass an vielen Stellen weitere Berechnungen zur tiefergehenden Analyse nicht möglich waren.

---

<sup>2</sup> Christian Pfeifer und Andreas Schleicher, der deutsche Koordinator der PISA-Studie, vertreten vehement diese Position im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der zweiten PISA-Studie, die im Jahre 2003 durchgeführt wurde (vgl. OECD 2004).

<sup>3</sup> Zum Sprachgebrauch im folgenden Papier: Wir sprechen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund oder, in Anlehnung an den 6. Familienbericht (BMFSFJ 2000a), von Familien ausländischer Herkunft.



# ***1. Einleitung und Problemstellung: Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland und die veränderten Erwartungen an den Elementarbereich des Bildungswesens***

In der PISA-Diskussion, die in Deutschland nach der ersten Veröffentlichung der (niederschmetternden) Ergebnisse einsetzte (OECD 2001; Deutsches PISA-Konsortium 2002) und durch die Veröffentlichung der zweiten Studie (OECD 2004) weiter anhält, wurden zwei besondere Problemgruppen des deutschen Bildungssystems identifiziert:

- Zum einen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, was z.T. auf ein Sprachproblem reduziert wird (OECD 2001; Jürgen Baumert/Gundel Schümer 2002; Magdalena Joos/Tanja Betz 2004, S. 72) und
- zum anderen Jugendliche aus sozial schwachen Verhältnissen bzw. sogenannten bildungsfernen Milieus, wobei sich häufig beide Problemlagen kumulieren.

Bei einem Fünftel der Schülerinnen und Schüler wurden massive Schwächen in der Lesekompetenz sichtbar. Dieser Befund wird deshalb als besonders dramatisch eingeschätzt, weil *literacy* eine Basiskompetenz darstellt, auf der viele andere Kompetenzen aufbauen und diese erst die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht.

Der gesellschaftliche Diskurs<sup>4</sup> über PISA hat *die öffentlichen Erwartungen an das Bildungssystem* verändert und somit auch die Erwartungen an den Elementarbereich des Bildungswesens: an den *Kindergarten* (z.B. Hans-Ruedi Leu 2002a, 2002b). So erfahren die *Integrations- und Bildungserwartung* eine starke Aufwertung, wie Magdalena Joos und Tanja Betz (2004) in ihrer Untersuchung über kulturelle Diversität in Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet haben. Dabei wird Sprachförderung als Bestandteil der Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen gefasst und die Betonung des Bildungsauftrages von Kindergärten impliziert in der Regel auch eine Berücksichtigung von kultureller Diversität und einen adäquaten Umgang mit derselben (z.B. Wassilios Fthenakis 2003).

In diesen Erwartungen spiegelt sich die *Multifunktionalität von Kindertageseinrichtungen* wider, die für den theoretischen Ansatz der Trierer Kindergartenstudie (Michael-Sebastian Honig u.a. 2001; Michael-Sebastian Honig u.a. 2002, 2004) eine zentrale Rolle spielt. Damit ist bspw. die *integrationspolitische Funktion* von Kindergärten gemeint, neben der *bildungs-, sozial- und gleichstellungspolitischen Funktion*. Mit dem theoretischen Ansatz der Multifunktionalität (siehe auch Abbie Gordon Klein 1992) eng verknüpft ist das Konzept der *Multiperspektivität von Qualitätserwartungen*, das zum einen in der Trierer Kindergartenstudie (Michael-Sebastian Honig u.a. 2004) einen zentralen theoretischen Baustein bildet und zum anderen von Magdalena Joos und Tanja Betz (2004) am Beispiel der Akteursgruppe der Migranteltern und ihrer spezifischen Perspektive auf die Qualität von Kindergärten herausgearbeitet wurde. Dieses Konzept geht davon aus, dass Erwartungen, Qualitätsmaßstäbe und -urteile sehr stark durch die soziale Position der Akteursgruppe bedingt sind (Michael-Sebastian Honig 2004). Durch Migrationsprozesse hat sich die kulturelle Zusammensetzung der Bevölkerungsgruppe Kinder sowie der Eltern verändert und diese Entwicklung wiederum verändert die Erwartungen und Anforderungen an das Erziehungs- und Bildungssystem.

Es lässt sich zeigen, dass diese öffentlichen Erwartungen von politischen Gremien wie der Jugendministerkonferenz und der Kultusministerkonferenz aufgegriffen und in entsprechenden Dokumenten bzw. Beschlüssen formuliert werden: So soll die *frühe Bildung und interkulturelle Bildung mit Sprachförderung und -entwicklung eng*

---

<sup>4</sup> Zum Diskursbegriff siehe Paul Mecheril (2004, S. 43ff.).

verknüpft werden. Im Dokument "Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen" (Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen; Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004) erfolgt eine differenzierte Beschreibung der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen. Dort wird das Prinzip der ganzheitlichen Förderung betont im Unterschied zur Fächerorientierung oder Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen. Als Querschnittsaufgaben werden u.a. die interkulturelle Bildung und die geschlechtsbewusste pädagogische Arbeit (ebd., S. 4; Kap. 3) eingeführt.

Im fünften Kapitel, das sich der "Optimierung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich" widmet, wird von einer *kontinuierlichen Bildungsbiographie* der Kinder gesprochen, die sich vom Elternhaus über die Kindertageseinrichtung bis in die Grundschule kontinuierlich entwickeln soll und in deren Sinne die drei genannten Institutionen eng zusammen arbeiten sollen (z.B. durch die Erstellung von Bildungsdokumentationen und flexible Modelle des Schulanfangs statt Zurückstellungen).

Unter der Perspektive der kontinuierlichen Bildungsbiographie oder einer lebensverlaufsbezogenen Perspektive ist der Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen zu problematisieren. Meist wird hierbei die Transition zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule als erster „weichenstellender“ Übergang im Bildungssystem fokussiert. An dieser Schwelle gibt es bereits die ersten Zurückstufungen. Am Beispiel Hessens kann dies illustriert werden: Immer mehr ausländische Kinder werden dort von der Einschulung zurückgestellt, wie aus dem Migrationsreport 2002 des Landes hervorgeht (Kommunalpolitische Blätter, 2002, S. 2). Im Landesdurchschnitt werden demnach 21% der ausländischen Kinder nicht mit sechs Jahren eingeschult, d.h., dass ein Fünftel der nichtdeutschen Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zurückgestellt wird. Vor dem Hintergrund dieser statistischen Befunde werden Kindergärten unter anderen Prämissen bewertet und ihr strategischer Stellenwert für die Integration, die institutionalisierte Bildungsbeteiligung und den Schulerfolg von Migrantenkindern zunehmend erkannt und statistisch belegt (z.B. Felix Büchel u.a. 1997; Hartmut Esser, 1989). Wird die Bedeutung der Kontinuität von Bildungsbiographien und die Bildungs- und Integrationserwartung an den Kindergarten ernst genommen, müsste jedoch bereits ein früherer Übergang in das Blickfeld rücken: nämlich der Übertritt vom Sozialisationsfeld Familie in das Sozialisationsfeld Kindergarten. Hierbei wäre es entscheidend, auf kulturelle Unterschiede in der Besuchsquote und der Besuchsdauer zu achten (vgl. Magdalena Joos/Tanja Betz 2004).

Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, aber auch von Kindern der Mehrheitsgesellschaft, die nicht notwendigerweise „automatisch“ gut deutsch sprechen können, wird als zentrales Instrument im Zusammenhang mit der Bildungs- und Integrationserwartung bewertet. So wird die Sprachförderung auch von den Jugend- und Kultusministern (2004) zum Prinzip in Kindergärten und Grundschulen erhoben: „Die Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Familie und in den Kindertageseinrichtungen sind zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit in der Schule, deshalb muss Sprachförderung Prinzip in Kitas und Grundschulen sein“ (ebd., S. 9).

Darüber hinaus wird im gemeinsamen Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen der Rolle der Eltern und des Elternhauses eine hohe Bedeutung beigemessen: „Aufgrund der gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsverantwortung wirken Fachkräfte und Eltern partnerschaftlich zusammen. Regelmäßige Gespräche mit den Eltern über das Kind sowie Informations- und Bildungsangebote für Eltern in der Tageseinrichtung sind von großer Bedeutung. Bei Entscheidungen über wichtige Angelegenheiten, die die Tageseinrichtung betreffen, sind die Eltern entsprechend zu beteiligen“ (ebd., S. 6).

Die gegenwärtigen Entwicklungen und Diskurse können als Neuverhandlung und Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Betreuung, Erziehung und Bildung zwischen Familie, Staat und Institutionen für Kinder gedeutet werden (Magdalena Joos 2002). Es geht bei der Ausgestaltung des öffentlichen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssystems auch um die Frage der gesellschaftlichen Regulierung des Generationenverhältnisses sowie um die Bestimmung der Übernahme von Verantwortung für die nächste Generation zwischen privater Sorge und öffentlicher Vorsorge (Ursula Peukert 1997; BMFSFJ 1998a; BMFSFJ 1998b). Ebenso ist die gesellschaftliche Regulierung der Bildung von "Humanvermögen" angesprochen. Hierbei werden in der gesellschaftlichen Diskussion die Bedeutung der frühkindlichen Bildung, der Stellenwert von Tageseinrichtungen für Kinder und deren Qualitäts- und Bildungsanspruch wieder stärker in den Vordergrund gerückt (vgl. die Bildungsdiskussion zu Beginn der 1970er Jahre sowie die Qualitätsoffensive der Bundesregierung, BMFSFJ 2000b).

Der Aspekt der möglichst frühzeitigen Vermittlung und Weitergabe von Wissen an die nachwachsende Generation wird seit PISA verstärkt für den Elementarbereich aufgegriffen und thematisiert, z.B. in der Diskussion um die Neubestimmung des gesellschaftlichen Auftrags der Tageseinrichtungen für Kinder (neues Leitbild), ein erneutes Interesse an (Selbst-)Bildungsprozessen im Kindesalter und der Debatte über die Qualitätssicherung und -entwicklung in Kindergärten (BMFSFJ 1998a, S. 189f.; BMFSFJ 2000b, 2002; Wolfgang Tietze 1996; Wolfgang Tietze 1998; Wassilios Fthenakis 1998, 2003; Wassilios Fthenakis/Martin Textor 1998; Hedi Colberg-Schrader 1998; Wolfgang Laewen 2002; Michael-Sebastian Honig u.a. 2004), – wobei in diesem Papier der bislang häufig (auch im öffentlichen und fachlichen Diskurs) vernachlässigten Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll. Wie sind die Bildungs- und Betreuungsverhältnisse von Kindern mit Migrationshintergrund strukturell beschaffen? Der interethnische Vergleich der Nutzungsquoten von Tageseinrichtungen, von strukturellen Betreuungsverhältnissen sowie der Kontinuität von Bildungsbiographien soll Hinweise auf Handlungserfordernisse, Interventionsbedarf, Schwachstellen und Problemgruppen des Bildungssystems liefern.

## 2. *Hypothesen zu Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Besonderheiten der Betreuungsverhältnisse deutscher, türkischer und russischer Kinder im Alter von 5 bis 6 und 8 bis 9 Jahren*

In diesem Beitrag geht es um eine Analyse der strukturellen Betreuungsverhältnisse von Kindern im interethnischen Vergleich. Hierbei wird von der *These* ausgegangen, dass in einem ersten Schritt die Strukturzusammenhänge im Hinblick auf Betreuungs- und Bildungsverhältnisse im interkulturellen Vergleich zu analysieren und zu beschreiben sind, bevor die Frage untersucht werden kann, wie sich pädagogische Organisations- und Handlungserfordernisse (vgl. auch Paul Mecheril 2004) durch Migrationsprozesse und die sich wandelnde ethnische Struktur der Bevölkerungsgruppe Kinder verändern und welche Konsequenzen und Handlungserfordernisse für die Institutionen der Betreuung, Erziehung und Bildung entstehen.

Wird von der wohlfahrtstheoretischen Annahme ausgegangen, dass die Gesellschaft in der Zielvorstellung übereinstimmt, entwicklungs- und bildungsförderliche Kontexte für alle Kinder bereitzustellen und auszubauen, so müsste sichergestellt werden, dass *alle* Kinder *Zugang* zu diesen persönlichkeitsfördernden Kontexten haben. Dieser Zugang ermöglicht die Teilhabe an der „doppelten Sozialisation“ (BMFSFJ 1998b, S. 255), d.h. dass – neben der Sozialisation in der Familie – die institutionellen Betreuungskontexte einen weiteren Lebens- und Erfahrungsraum für Kinder und ihre Bildungschancen darstellen. Ob der *zukünftige* Bildungsverlauf und Statuserwerb von Kindern durch die Partizipation an diesem frühpädagogischen Feld der Kleinkinderziehung und -betreuung wesentlich beeinflusst wird, scheint jedoch Gegenstand unterschiedlicher Positionen zu sein:

1. Im Gutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen wird angeführt, dass Schülergruppen mit spezifischen sozialen Merkmalen häufiger als andere von Zurückstellung nach Schulbeginn betroffen sind: Jungen, Kinder ohne Kindergartenbesuch und Kinder ausländischer Herkunft – wobei ausländische Kinder seltener einen Kindergarten besuchen als deutsche Kinder (BMFSFJ 1998a, S. 138).
2. Eine andere Position betont die Schwierigkeit (oder auch Unmöglichkeit), generell Entwicklung und Entwicklungsergebnisse von Kindern voraussagen zu können (z.B. Lewis 1996).

Als normative Begründungsfiguren für die Gewährleistung und die Zugangsmöglichkeiten zu Bildungs- und Betreuungsinstitutionen werden häufig das Prinzip der Chancengleichheit und der Bildungsgerechtigkeit angeführt (z.B. Ingrid Gogolin 2001), die auf die wachsende Bedeutung des Umgangs mit Heterogenität im Hinblick auf Geschlecht, Kultur und Begabungen in den Bildungsinstitutionen aufmerksam macht. Gleichzeitig kann auch wohlfahrtstheoretisch argumentiert werden, in dem Sinne, dass die Betreuungsverhältnisse von Kindern ein Element ihrer Lebenslage sowie ein Teilmoment der Platzierung von Kindern im System sozialer Ungleichheit bilden (Magdalena Joos 2001) und zur Wohlfahrtsproduktion von Kindern beitragen (Angelika Engelbert/Franz-Xaver Kaufmann 2003).

Wie sieht es vor diesem theoretischen Hintergrund mit dem *Zugang* und der *Nutzung* der sozialstaatlichen Betreuungsinfrastruktur aus, und zwar im Hinblick auf die verschiedenen ethnischen Gruppen? Wichtig ist die Betonung der Unterscheidung zwischen dem

- a) Vorhandensein einer Infrastruktur und
- b) der Nutzung der Infrastrukturmöglichkeiten.

Erst die Interaktion beider Dimensionen führt zur individuellen Wohlfahrtsproduktion (Franz-Xaver Kaufmann 1994; Magdalena Joos 2001).

Folgende Fragestellungen lassen sich vor dem kurz angerissenen theoretischen Hintergrund formulieren und sollen empirisch überprüft werden:

- Lässt sich die Hypothese der geringeren Nutzung von Kindertageseinrichtungen durch Migrantenfamilien bestätigen?
- Wie steht es um die Kontinuität und Diskontinuität der Bildungsbiographien von Kindern im interethnischen Vergleich?
- Können wir mit unseren Daten eine häufigere schulische Zurückstellung von nichtdeutschen Kindern bestätigen?
- Lässt sich der eingangs erwähnte Zusammenhang zwischen dem Besuch eines Kindergartens und dem „Bildungserfolg“ von Kindern bestätigen? Konkret: Müssen Kinder, die nicht im Kindergarten waren, häufiger eine Klasse in der Grundschule wiederholen?
- Wie sehen die familiären und sozio-ökonomischen Kontexte im interethnischen Vergleich aus? Zeigt sich diesbezüglich ein Zusammenhang zu den Betreuungsverhältnissen, die wir als Bestandteil der Lebenslage bzw. Lebensverhältnisse von Kindern und ihren Familien verstehen?
- Existiert eine systematische Beziehung zwischen dem sozio-ökonomischen Status einer Familie und Zurückstellungen oder Klassenwiederholungen?

### **3. Zur Datenbasis und methodische Anmerkungen**

Es handelt sich bei der zugrundeliegenden Datenbasis um die Zusatzstichprobe des Deutschen Jugendinstitutes (DJI) des Jahres 2003, für die russische und türkische Familien ausgewählt wurden. Zusätzlich wird die Haupterhebung des DJI, die erste Welle des Kinderpanel aus dem Jahr 2002, und die darin befragten deutschen Familien und Kinder sowie die darin zusätzlich enthaltenen russischen und türkischen Familien herangezogen.

Unsere reorganisierte Stichprobe unterteilt sich somit in drei Gruppen:

- (1) Mütter und alleinerziehende Väter<sup>5</sup> türkischer Herkunft *mit* Migrationshintergrund,
- (2) Mütter und alleinerziehende Väter russischer Herkunft *mit* Migrationshintergrund und
- (3) Mütter und alleinerziehende Väter deutscher Herkunft *ohne* Migrationshintergrund.

Der Migrationshintergrund wurde *nur durch die Angaben der Mütter bzw. der alleinerziehenden Väter* berücksichtigt, da die Anzahl der neben der Mütter befragten Väter nicht vollständig ist. Es wurden 766 Väter neben den Müttern und den Kindern befragt, was lediglich einem Prozentsatz von 54,6% (von N = 1.403) der drei ethnischen Gruppen entspricht. Das Konstrukt des Migrationshintergrundes des Vaters konnte aus diesem Grund nicht vollständig für den gesamten Datensatz erhoben werden. Eine Berücksichtigung dieses uneindeutigen Konstrukts würde zu einer Verzerrung der Stichprobe führen. Geht man davon aus, dass die Mutter oder der alleiner-

---

<sup>5</sup> Die Anzahl der alleinerziehenden Väter dieses Datensatzes beläuft sich auf n = 12.

ziehende Vater für die Kinder die primäre Bezugsperson ist, lässt sich die ausschließliche Berücksichtigung der Variable ‚Migrationshintergrund der Mutter‘ (gilt auch für alleinerziehende Väter) begründen<sup>6</sup>.

Tab. 1: Daten- und Analysebasis<sup>7</sup>: Familien mit 8- bis 9-jährigen Kindern

	Fallzahlen	Prozent
<b>Türkische Mütter (alleinerziehende Väter)</b>	282 (1 Vater)	20,1
<b>Russische Mütter (alleinerziehende Väter)</b>	281 (1 Vater)	20,0
<b>Deutsche Mütter (alleinerziehende Väter)</b>	840 (9 Väter)	59,9
Gesamt N	<b>1.403</b>	<b>100,0</b>

Quelle: DJI-Zusatzstichprobe (2003) und DJI-Kinderpanel (1. Welle, 2002)

Im weiteren Verlauf des Textes werden wir aufgrund der geringen Anzahl alleinerziehender Väter nur noch von türkischen, russischen und deutschen Müttern sprechen.

#### **4. Deskriptive Befunde zu den strukturellen Betreuungsverhältnissen von russischen, türkischen und deutschen Kindern**

Zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in deutschen Tageseinrichtungen liegen kaum genaue Daten vor, da in der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik die Besuchszahlen nicht nach Staatsangehörigkeit differenziert erfasst werden. Durch den Zahlenspiegel des Deutschen Jugendinstituts (DJI 2002), in dem alle relevanten Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder zusammengestellt sind, wird diese Lücke ebenfalls bestätigt. Das DJI hat jedoch eine eigene Befragung zu Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf durchgeführt, in der Kinder mit Migrationshintergrund thematisiert werden. Allerdings ergibt sich auf der Basis dieser Studie ebenfalls kein repräsentativer Überblick über die institutionellen Versorgungsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund.

Um mit Hilfe der wenigen Zeitreihen, die verfügbar sind, jedoch eine (grobe) Einschätzung des Trends der institutionellen Betreuungsquote der Kinder zugewanderter Eltern zu gewinnen, wird eine Sonderauswertung der Mikrozensusdaten vom April 1993 herangezogen, die als Anhaltspunkt für den Kindergartenbesuch von nicht-deutschen Kindern dienen kann. Demzufolge besuchten damals nur 49% der Kinder mit ausländischem Pass im Alter von 3 bis 6 Jahren gegenüber 68% der deutschen Kinder einen Kindergarten (DJI 1998, S. 148).<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Russische Befragte der Haupterhebung ohne Migrationshintergrund, die der Gruppeneinteilung von ‚datbas‘ nicht entsprechen, wurden über die Migrationshintergrundvariablen der Mutter gefiltert und aus dem Datensatz gelöscht. Es handelt sich dabei um Mütter, die nach dem DJI-Konstrukt ‚Migrationshintergrund der Mutter‘ denselben nicht vorweisen.

Fälle der Zusatzerhebung, die der Gruppeneinteilung von ‚datbas‘ nicht entsprechen, wurden über die Variable gefiltert und gelöscht, die erhebt, ob die befragte Mutter, wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, dies schon seit der Geburt der Fall ist. Das bedeutet, dass Mütter (oder alleinerziehende Väter), welche die deutsche Staatsangehörigkeit schon seit der Geburt besitzen, nicht in den beiden Migrantenstichproben auftauchen. Fälle der Haupterhebung, die der Gruppeneinteilung von ‚datbas‘ nicht entsprechen, d.h. Deutsche mit Migrationshintergrund, wurden über die Migrationshintergrundvariable der Mutterangaben gefiltert und gelöscht.

<sup>7</sup> Analysebasis ist ein eigenes Konstrukt, basierend auf der Unterscheidung Zusatzerhebung und Haupterhebung, auf dem Geburtsland und auf dem Migrationshintergrund der Mutter. Die Zahl der Fälle dieser neuen Variable beträgt 1.403.

<sup>8</sup> Exemplarische Daten zum Kindergartenbesuch aus zwölf nordrhein-westfälischen Städten bestätigen ebenfalls die Vermutung, dass die Versorgungsquote ausländischer Kinder erheblich unter der von deutschen Kindern lag bzw. liegt (Erfassungszeitpunkte 1994/95: durch-

Neben dem allgemeinen Mangel an Kindergartenplätzen werden konfessionelle und finanzielle Gründe sowie fehlende Informationen über Anmeldeverfahren hierfür als Ursache vermutet. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass zugewanderte Eltern einen Kindergartenbesuch prinzipiell befürworten. Er stelle für viele Kinder den ersten intensiven Kontakt mit den kulturellen Mustern der Mehrheitsgesellschaft dar und sei insbesondere bedeutsam beim Erlernen der deutschen Sprache als Vorbereitung auf das Bildungssystem (DJI 1998, S. 148f.). Mit dem Mikrozensus 2000 liegen zum ersten Mal bundesweite Zahlen über den Versorgungsgrad ausländischer Kinder vor (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002)<sup>9</sup>:

- 6,4% der unter dreijährigen nichtdeutschen Kinder stehen 9,5% der deutschen Kinder derselben Altersgruppe gegenüber.
- Bei den 3-4-Jährigen sind es 47,1% (nichtdeutsche Kinder) vs. 56,3% (deutsche Kinder), die im Kindergarten betreut werden.
- In der Altersgruppe 4 bis 5 Jahre sind es bereits rund drei Viertel der Ausländerkinder (75,7%) vs. 82,9% der deutschen Kinder, die einen Kindergarten besuchen.
- Von den 5-6-Jährigen besuchen 85,5% der Kinder aus zugewanderten Familien und fast 90% der deutschen Kinder dieser Altersgruppe (89,8%) den Kindergarten.

Die Diskrepanz zwischen den Besuchsquoten ausländischer und deutscher Kinder wird mit steigendem Alter der Kinder geringer. Dabei zeigen sich insgesamt relativ große Unterschiede zwischen den Bundesländern: In Berlin (West) liegt die Versorgungsquote der deutschen Kinder bei einer Mittelung über alle Altersgruppen bei 50,0%, bei den Migrantenkindern sind es lediglich 40,7%. In Rheinland-Pfalz hingegen liegt die Betreuungsquote der deutschen Kinder bei 51,1%, die der ausländischen Kinder bei 53,6%.

#### 4.1 Nutzungsquoten institutioneller und nicht-institutioneller Kinderbetreuung

In einem ersten Analyseschritt wird gefragt, ob sich unterschiedliche Nutzungsquoten von Kindertageseinrichtungen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund des Kindes zeigen. Wir beziehen uns hierbei auf die Mütterbefragung, die retrospektiv für ihre heute 8-9-Jährigen Kinder angeben, welche Betreuungsformen diese vor der Einschulung besucht haben. Zur institutionellen Betreuungsform wird die Krippe, die Kleinkindergruppe<sup>10</sup>, der Kindergarten sowie die Vorschule gezählt, während Tagesmütter und andere Betreuungspersonen als nicht-institutionelle oder informelle Betreuung bezeichnet werden kann.

---

schnittliche Versorgungsquote der nichtdeutschen Kinder liegt bei 56% gegenüber einer Versorgungsquote von 77% der deutschen Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren (DJI 1998, S. 149)).

<sup>9</sup> Problematisch an diesen Daten ist allerdings, dass z.B. Aussiedlerkinder, d.h. Kinder mit Migrationshintergrund, aber deutscher Staatsbürgerschaft nicht berücksichtigt werden und in die große Gruppe der deutschen Kinder einfließen. Auf die Problematik der fehlenden Trennschärfe in der Klassifizierung Deutsche vs. Ausländer bzw. Migranten etc. kann hier nur hingewiesen werden (vgl. Yasemin Karakaşoğlu-Aydin, 2001). Über die Dauer des Aufenthaltes in den Tageseinrichtungen ist zudem nichts bekannt. Anzunehmen ist aber, dass sich auch hier Unterschiede in dem Sinne ergeben, dass Migrantenkinder insgesamt weniger Zeit (d.h. weniger Jahre) in den Einrichtungen verbringen, was v.a. der Tatsache geschuldet ist, dass sie erst zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Lebensverlauf in die Einrichtungen des Elementarbereichs eintreten.

<sup>10</sup> Diese umfasst mindestens fünf Kinder im Alter von 0-4 Jahren. Träger sind eingetragene gemeinnützige Elternvereine. Die Gruppe wird von einer Erzieherin geleitet, während die Zweitkraft durch einen Elterndienst gesichert ist oder durch eine Kinderpflegerin. Finanziert werden die Kleinkindergruppen durch die Kommune.

*Zum Besuch von Krippe und Kleinkindergruppe (unter 4 Jahren)*

*Tab. 2: Besuch einer Kinderkrippe und einer Kleinkindergruppe der drei Bevölkerungsgruppen (in %; N in Klammern)*

Betreuungsform	Türkische Kinder	Russische Kinder	Deutsche Kinder	Gesamt
<b>Krippe</b>	11,4	8,6	6,9	<b>8,1</b> (1.214)
<b>Kleinkindergruppe</b>	1,8	3,8	7,5	<b>5,7</b> (1.206)

Quelle: DJI-Zusatzstichprobe (2003) und DJI-Kinderpanel (2002)

Insgesamt besuchten 8,1% (N = 1.214) der Kinder eine Krippe. Es zeigt sich kein signifikanter Unterschied im Krippenbesuch zwischen den Vergleichsgruppen. Tendenziell werden türkische Kinder häufiger in einer Krippe betreut, insbesondere als die deutschen Kinder. Unsere Annahme ist, dass diese Tendenz mit dem Vorhandensein von Krippenplätzen zusammenhängt und somit auf unterschiedliche regionale bzw. urbane Kontexte zurückgeführt werden kann, in denen die jeweiligen Familien leben. Zugewanderte Familien siedeln sich eher in urbanen Kontexten an als in ländlichen Regionen:

*Tab. 3: Die drei ethnischen Gruppen und Urbanität in %, (N)*

	Türki- sche Familien (282)	Russi- sche Familien (281)	Deutsche Familien (840)	Gesamt (1.403)
<b>geringe Verdichtung (bis 300 E/qkm)</b>	0,7	5,3	<b>29,9</b>	19,1
<b>mittlere Verdichtung (301-1200 E/qkm)</b>	18,4	17,4	<b>38,3</b>	30,1
<b>starke Verdichtung (über 1200 E/qkm)</b>	<b>80,9</b>	<b>77,2</b>	31,8	50,7

CRAMERs V = 0,34; Kontingenzkoeffizient = 0,43; p < 0,01

Zur Ermittlung der Urbanität wurde aus Einwohnerzahl und Fläche der Gemeinden die Bevölkerungsdichte (Einwohner pro km<sup>2</sup>) berechnet<sup>11</sup>. Der ‚harten‘ Zahl Bevölkerungsdichte wurde bewusst der Vorzug gegeben vor Stadt-Land-Kategorisierungen, die Zentralitätsaspekte und/oder politische Grenzziehungen berücksichtigen<sup>12</sup>.

Unsere Datenanalyse zeigt, dass vor allen Dingen die türkischen, aber auch die russischen Familien in urbanen Kontexten, d.h. in hoch verdichteten Regionen, leben. Hierbei handelt es sich um einen hochsignifikanten Unterschied. Deutsche Familien leben in weniger verdichteten Regionen.

Im Hinblick auf die Krippennutzung in den Städten versus der Krippennutzung auf dem Land zeigt sich ein hochsignifikanter Unterschied: Von allen Kindern der untersuchten Stichprobe wurden insgesamt 8.1% in einer Krippe betreut. Dieser Anteil spaltet sich auf in 11,0% Kinder, die in kreisfreien Städten (nur Großstädte) leben und in einer Krippe betreut wurden, während lediglich 5,2% der Kinder aus Landkreisen einen Krippenplatz

<sup>11</sup> Diese Ausführungen beziehen sich auf die Beschreibung bzw. Konstruktbildung des DJI.

<sup>12</sup> Begründung durch das DJI: Für ein Kind ist es unwichtig, wie viele Gemeindemitglieder pendeln oder ob es in einer Gemeinde von nur 2500 Einwohnern lebt, die zwar mangels Eingemeindung politisch eigenständig ist, jedoch von der sie umgebenden Großstadt nicht zu unterscheiden ist und faktisch nichts mit einer durchschnittlichen Gemeinde von 2500 Einwohnern gemeinsam hat. Trotzdem war die Verteilung der Interviews nach den BIK-Kategorien (Stadt-Land-Gliederung unter Zentralitätsaspekten) und nach der politischen Gemeindegliederung ein wichtiges Kriterium (Konstruktbericht des DJI zum Stadt/Land-Gegensatz bzw. Urbanität).



nutzen konnten. D.h. Kinder, die in einer Großstadt geboren werden, haben eine doppelt so hohe Chance auf einen Krippenplatz als Kinder, die in einem Landkreis aufwachsen.

Der Zahlenspiegel des Deutschen Jugendinstitutes (2002, S. 100ff.) bestätigt diese Befunde zu den *großen regionalen Disparitäten*, insbesondere bei Kindern unter 3 Jahren, aber auch bei den Schulkindern: Berlin-West weist eine Versorgungsquote mit Krippenplätzen von 23,4 je 100 Kinder bis unter 3 Jahren auf, Berlin-Ost hat eine Versorgungsquote von 52,4 Krippenplätzen je 100 Kinder dieser Altersgruppe. Hamburg liegt bei 11,7 und die Flächenstaaten Baden-Württemberg bei 1,3 (!), Bayern und Rheinland-Pfalz bei jeweils 1,4. Das Deutsche Jugendinstitut betont ebenfalls die große Differenz in der Versorgungsquote mit Krippenplätzen zwischen den Flächenstaaten und den Stadt-Staaten (DJI 2002, ebd.).

Dieser auf Individualdaten beruhende Befund bestätigt die amtsstatistischen Daten, wonach Kinder in Großstädten häufiger in Krippen betreut werden als Kinder auf dem Land. Dies hängt in erster Linie mit dem diskrepanten Ausbau dieser Betreuungsinfrastruktur in Ost- und Westdeutschland (der Unterschied ist nach wie vor massiv; vgl. DJI 2002, ebd.) und zwischen den Stadt- und Flächenstaaten zusammen. Nichtsdestotrotz weisen aber auch diese Individualdaten auf eine massive Unterversorgung im Krippenbereich hin.

Insgesamt besuchen 5,7% der Kinder der Stichprobe eine Kleinkindergruppe. Beim Besuch dieser Betreuungsform zeigt sich kein statistisch signifikanter Effekt im Hinblick auf die Urbanität der Lebenskontexte. Allerdings existiert ein hochsignifikanter Zusammenhang ( $p < .01$ ) zwischen dem Besuch einer Kleinkindergruppe und der ethnischen Zugehörigkeit der Kinder. Hier ist die Richtung genau umgekehrt wie bei der Krippe: Es sind häufiger die deutschen Mädchen und Jungen, die eine Kleinkindergruppe besuchen.

Die Differenz zwischen türkischen und deutschen Kindern relativiert sich allerdings, wenn man einen Index konstruiert, der die Kombinationsmöglichkeiten der Krippe und der (alternativen) Kleinkindergruppe berücksichtigt. So zeigt sich, dass 5,7% der *deutschen Kinder nur* eine Kleinkindergruppe besucht haben. Untersucht man die konstruierte dichotome Variable, die zwischen „Krippe und/oder Kleinkindergruppe“ versus „Weder Krippe noch Kleinkindergruppe“ unterscheidet, dann trifft die erste Kategorie für 12,3% der deutschen Kinder, für 9,0% der türkischen und für 8,8% der russischen Kinder zu. Insgesamt besuchten 11% aller Kinder eine Krippe und/oder eine Kleinkindergruppe. Der Zusammenhang ist in der dichotomen Variablen nicht signifikant. Differenziert man jedoch zwischen den Kombinationsmöglichkeiten von „Krippe“ und „Kleinkindergruppe“, so zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang dergestalt, dass *nur* die Krippe häufiger von den türkischen Kindern besucht wurde (7,7%), *nur* die Kleinkindergruppe häufiger von den deutschen (5,7%) und die Inanspruchnahme *beider* Betreuungsformen am häufigsten von den russischen Kindern (2,5%).

## Zum Kindergarten und Kindergartenbesuch

Tab. 4: Kindergartenbesuch der drei Kindergruppen in %, (N)

	<b>Türkische Kinder</b> (269)	<b>Russische Kinder</b> (277)	<b>Deutsche Kinder</b> (833)	<b>Gesamt</b> (1.379)
<b>Ja</b>	84,0	85,2	95,3	<b>91,1</b>
<b>Nein</b>	16,0	14,8	4,7	<b>8,9</b>

CRAMERs V = 0,18; Kontingenzkoeffizient = 0,18;  $p < 0,01$

Zwischen der ethnischen Zugehörigkeit von Kindern und dem Besuch eines Kindergartens besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang: Hier sind es die deutschen Kinder, die nahezu alle einen Kindergarten besuchen (95,3%). Dieser Befund bestätigt die Aussage, dass sich die „Kindergartenkindheit“ zu einem erwartbaren Element einer „durchschnittlichen Kindheitsbiographie“ in Deutschland entwickelt hat. Diese Entwicklung zeigt sich bei den türkischen und russischen Kindern (noch) nicht in derselben Ausprägung, aber auch dort scheint für einen Großteil der Kinder – für über vier Fünftel der türkischen und russischen Kinder – der Kindergartenbesuch zu einem wichtigen Teil ihrer Bildungsbiographie geworden zu sein.

Im Hinblick auf den Urbanitätsgrad der Lebenskontexte von Familien lässt sich ein hochsignifikanter, jedoch umgekehrter Zusammenhang wie bei der Krippe für den Kindergarten konstatieren: Je geringer die Bevölkerungsdichte (Einwohner pro m<sup>2</sup>), desto höher ist die Kindergartennutzungsquote. Von den Kindern, die auf dem Land leben, besuchen 97,4% einen Kindergarten, während Kinder in hoch verdichteten Regionen nur zu ca. 85% einen Kindergarten besuchen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Kindergartenbesuch für den größten Teil der untersuchten Kinder den ersten Baustein ihrer kontinuierlichen Bildungsbiographie bildet. Die Frage, die sich im Anschluss stellt, zielt auf die Kinder, denen dieser erste Baustein fehlt. Welche Konsequenzen entstehen, wenn Kindern diese durchschnittliche Erfahrung einer kindlichen Normalbiographie nicht gewährt wird oder gewährt werden kann?

### Zur Vorschule

Insgesamt besuchten 18,2% aller untersuchten Kinder eine Vorschule. Hierbei zeigt sich ein statistisch bedeutender Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Vorschule und dem ethnischen Hintergrund der Kinder: Lediglich 13,6% der deutschen Kinder gingen in eine Vorschule, während von den russischen Kindern nahezu ein Drittel (28,8%) und von den türkischen Kindern ein Fünftel (21,9%) in der Vorschule war.

Tab. 5: Vorschulbesuch der drei Kindergruppen in %, (N)

	<b>Türkische Kinder</b> (233)	<b>Russische Kinder</b> (250)	<b>Deutsche Kinder</b> (751)	<b>Gesamt</b> (1.234)
<b>Ja</b>	21,9	28,8	13,6	<b>18,2</b>
<b>Nein</b>	78,1	71,2	86,4	<b>81,8</b>

CRAMERs V = 0,16; Kontingenzkoeffizient = 0,16; p < 0,01

In der Nutzung der Vorschule zeigt sich somit ein deutlicher kultureller Unterschied. Wie steht es um das Verhältnis zwischen Vorschule und Kindergarten? Von den türkischen Kindern, die keinen Kindergarten besucht haben (n = 43), besuchten 25,6% eine Vorschule. Während von den russischen Kindern, die nicht im Kindergarten waren (n = 41), 46,3% eine Vorschule besuchten, waren es von den deutschen Kindern ohne Kindergartenbesuch (n = 39) lediglich 23,1%, die in die Vorschule gingen.

Ein weiterer Analyseschritt soll das Verhältnis zwischen institutioneller Betreuung auf der einen Seite in Form des Kindergartenbesuchs und/oder einer Vorschule und keine institutionelle Betreuung auf der anderen Seite untersuchen. Dahinter steht die Frage, ob Kinder, die nicht im Kindergarten sind, in eine Vorschule gehen oder wie viele Kinder keinerlei öffentliche vorschulische Betreuung genießen. Hierzu wurde ein Index „Vorschulische institutionelle Betreuung“ gebildet mit folgenden Ausprägungen:

- das Kind war entweder nur im Kindergarten,
- oder im Kindergarten *und* in der Vorschule,
- oder nur in der Vorschule,
- weder in einem Kindergarten noch in einer Vorschule (insgesamt 6,7% der Kinder).

Tab. 6: Institutionelle Betreuung von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren in %, (N)

<b>Form der institutionellen Betreuung</b>	<b>Türkische Kinder</b> (227)	<b>Russische Kinder</b> (247)	<b>Deutsche Kinder</b> (749)	<b>Gesamt</b> (1.223)
<b>Nur Kindergarten</b>	66,1	64,0	82,6	75,8
<b>Kindergarten <i>und</i> Vorschule</b>	15,0	20,2	12,1	14,3
<b>Nur Vorschule</b>	4,8	7,7	1,2	3,2
<b>Weder Kindergarten, noch Vorschule</b>	<b>14,1</b>	<b>8,1</b>	<b>4,0</b>	<b>6,7</b>

CRAMERs V = 0,18; Kontingenzkoeffizient = 0,24; p < 0,01

Die Analyse zeigt, dass 14,1% der türkischen Kinder überhaupt keine institutionelle Betreuung im Kindergartenalter genießen, gegenüber lediglich 4,0% der deutschen Kinder und 8,1% der russischen Kinder. Wenn der Kultusministerkonferenz und den fachlichen Empfehlungen (z.B. Wolfgang Tietze u.a. 1998; Wassilios Fthenakis 2003) gefolgt wird, heisst dieser Befund, dass jedem siebten türkischen Kind ein zentraler Baustein in der frühen Bildungsbiographie fehlt, gegenüber jedem 12.5ten russischen Kind und "nur" jedem 25ten deutschen Kind. In einer lebensverlaufstheoretischen Begründung kann sich diese "Lücke" im Fundament für die weitere

Bildungsbiographie negativ auf die weiteren weichenstellenden Übergänge auswirken und Bildungsungleichheit befördern.

Die sich anschließende Frage fokussiert mögliche Ursachen für diesen Befund: Zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund dieser Kindergruppe bzw. ihrer Familien, d.h. dem Bildungsniveau und den finanziellen Ressourcen, und der Nicht-Inanspruchnahme eines institutionellen Betreuungsplatzes? Die bivariate Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Bildungsniveau der Mutter und der Inanspruchnahme bzw. Nicht-Inanspruchnahme institutioneller Betreuung zeigt keine statistisch signifikante Beziehung zwischen den beiden Variablen. Die Korrelation zwischen institutioneller Betreuung bzw. nicht-institutioneller Betreuung und dem Bildungsniveau der Mutter kann mit den Daten somit nicht bestätigt werden. Dagegen wird der ethnische Effekt durch dieses Ergebnis bestärkt. Des Weiteren ist der Zusammenhang zwischen familiären finanziellen Restriktionen und der Nachfrage nach einem Kindergartenplatz zu untersuchen.

Tab. 7: Monatliches Nettoeinkommen des familiären Haushaltes und die ethnischen Gruppen in % (N)

	<b>Türkische Familien (265)</b>	<b>Russische Familien (278)</b>	<b>Deutsche Familien (776)</b>	<b>Gesamt (1.319)</b>
<b>Unter 750 Euro</b>	18,9	18,7	1,7	8,7
<b>750 bis 1.750 Euro</b>	42,6	46,0	19,5	29,7
<b>1.750 bis 2.750 Euro</b>	32,8	30,6	38,0	35,4
<b>2.750 bis 4.000 Euro</b>	5,3	4,7	27,6	18,3
<b>Mehr als 4.000 Euro</b>	0,4	0,0	13,3	7,9

CRAMERs V = 0,36; Kontingenzkoeffizient = 0,45; p < 0,01

Tab. 8: Institutionelle Betreuung und monatliches Haushalts-Nettoeinkommen (Euro) in %, (N)

	<b>unter 750</b> (97)	<b>750 bis 1.750</b> (336)	<b>1.750 bis 2.750</b> (407)	<b>2.750 bis 4.000</b> (214)	<b>mehr als 4.000</b> (94)	<b>Gesamt</b> (1.148)
<b>Nur Kindergarten</b>	56,7	69,3	79,4	80,8	87,2	75,4
<b>Kindergarten und Vorschule</b>	14,4	17,0	13,5	14,0	8,5	14,3
<b>Nur Vorschule</b>	12,4	4,8	2,2	0,9	0,0	3,4
<b>Weder Kindergarten noch Vorschule</b>	16,5	8,9	4,9	4,2	4,3	6,9

CRAMERs V = 0,14; Kontingenzkoeffizient = 0,24;  $p < 0,01$

Die Datenanalyse zeigt einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen dem Nettoeinkommen, das dem privaten Haushalt zur Verfügung steht, und der Inanspruchnahme institutioneller Betreuung: Kinder in materiell deprivierten Familien (in der untersten Einkommensklasse: weniger als 750 Euro pro Monat) besuchen signifikant seltener einen Kindergarten als Kinder der höheren Einkommensgruppen. Interessant ist der Befund, dass diese Kinder aber am häufigsten von allen anderen Kindergruppen, die nach Einkommensklassen differenziert sind, eine Vorschule besuchen.

*Informelle Betreuung: Tagesmütter und andere Betreuungspersonen*

Das Deutsche Jugendinstitut (2002) spricht im Zusammenhang von Tagesmüttern von *Tagespflege*. Welche Rolle kommt der Tagespflege im Verhältnis zur institutionellen Betreuung zu – auch im interethnischen Vergleich? Die Betreuung durch Tagesmütter spielt offensichtlich nur eine sehr untergeordnete Rolle in den Betreuungsarrangements der drei Kindergruppen. Am ehesten werden deutsche und russische Kinder von einer Tagesmutter beaufsichtigt (knapp 5%), während bei nicht einmal einem halben Prozent der türkischen Kinder diese Betreuungsform im „Betreuungspaket“ vorkommt.

Tab. 9: Betreuung der drei Kindergruppen durch Tagesmütter in %, (N)

	<b>Türkische Kinder</b> (223)	<b>Russische Kinder</b> (241)	<b>Deutsche Kinder</b> (745)	<b>Gesamt</b> (1.209)
<b>Ja</b>	0,4	4,6	4,6	<b>3,8</b>
<b>Nein</b>	99,6	95,4	95,4	<b>96,2</b>

CRAMERs V und Kontingenzkoeffizient = 0,08;  $p < 0,05$

Im Hinblick auf die informelle Betreuung durch andere Personen zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Familien nach dem ethnischen Hintergrund: 2,7% der türkischen, 7,0% der russischen und 5,5% der deutschen Kinder wurden zusätzlich von anderen Personen betreut. Diese Betreuungsform scheint – ebenso wie Tagesmütter – eher eine „Restgröße“ zu bilden.

Zusammenfassend lässt sich zur vorschulischen Betreuung konstatieren, dass es

- einen ethnischen Effekt im Hinblick auf den Kindergartenbesuch gibt, insofern als die türkischen und russischen Kinder signifikant seltener in einem Kindergarten betreut werden als deutsche Kinder. Für letztere lässt sich feststellen, dass fast alle Kinder diesen ersten Baustein in ihrer Bildungsbiographie aufweisen, während dies lediglich für ca. 85% der türkischen und russischen Kinder gilt;
- einen ethnischen Effekt im Hinblick auf den Nicht-Besuch des Kindergartens gibt, der aber sehr stark durch den sozio-ökonomischen Status der Familien bestimmt zu sein scheint. Es sind in erster Linie die Kinder der untersten Einkommensklasse (Haushaltsnettoeinkommen unter 750 Euro), die keinen Kindergarten besuchen (Gebührenpflicht!). Diese Kinder sind am häufigsten in Vorschulen zu finden.

## 4.2 Zum Zusammenhang zwischen institutioneller Betreuung und vorzeitigen Einschulungen, Zurückstellungen sowie Klassenwiederholungen in der Grundschule

### *Vorzeitige Einschulungen*

Generell ist vorab zu sagen, dass türkische Kinder (18,4%) überdurchschnittlich häufig vorzeitig eingeschult werden. Von den russischen Kindern werden 9,0% und von den deutschen Kindern 6,8% früher eingeschult.<sup>13</sup> Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei einerseits um den Besuch von speziellen Vorklassen handelt und andererseits sich hier bereits flexible Einschulungsmodelle finden. Zwischen dem Besuch eines Kindergartens und der vorzeitigen Einschulung existiert eine statistische Beziehung - und zwar in der Richtung, dass Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben, systematisch früher eingeschult worden sind (16,4%) im Vergleich zu 8,7% der Kinder, die im Kindergarten waren und vorzeitig eingeschult wurden.

### *Zurückstellungen*

Gleichzeitig aber werden türkische Kinder auch überdurchschnittlich häufig zurückgestellt (13,8%), dicht gefolgt von den russischen Kindern (12,3%). Von den deutschen Kindern werden lediglich 7,0% von der Einschulung zurückgestellt. Grundsätzlich gilt, dass Kinder aus sprachlichen Gründen nicht vom Schulbesuch ausgeschlossen oder gar zurückgestellt werden dürfen. Dennoch besteht bereits beim Eintritt in die Grundschule für Kinder aus Migrantenfamilien ein erhöhtes Risiko, in den Schulkindergarten zurückgestellt zu werden.

Die folgende Beziehung scheint dies zu bestätigen: Kinder, die eine Vorschule/Vorklasse besucht haben, werden signifikant häufiger zurückgestellt (17,6%) als Kinder, die keine Vorschule besucht haben (7,4%). Wie wir bereits gezeigt hatten, sind es vor allen Dingen die türkischen und die russischen Kinder, die eine Vorschule besucht haben, und sie sind es, die vom Schuleintritt überproportional häufig zurückgestellt wurden. Leider wurden die Migranteneltern nicht nach den Gründen für die Zurückstellung befragt. Als Motive sind jedoch Defizite in der deutschen Sprache oder auch der fehlende Kindergartenbesuch anzunehmen, der nach Mechthild Gomolla (1998, S. 190f.) in der Regel dazu führt, dass Migrantenkinder in den Schulkindergarten zurückgestellt werden. Allerdings können wir auf der Basis unserer Daten *keine signifikante Beziehung* zwischen dem Besuch eines Kindergartens bzw. dem Nicht-Besuch eines Kindergartens und Zurückstellungen in der Grundschule bestätigen.

---

<sup>13</sup> Signifikanter Zusammenhang (Koeffizient: .1;  $p < .05$ ) zwischen dem Haushaltsnettoeinkommen und der vorzeitigen Einschulung; es handelt sich um eine kurvilineare Verteilungsform.

Aber zwischen der ökonomischen Situation der Familie (hier im Sinne des Bezugs von sozialstaatlichen Transferleistungen und dem Nettoeinkommen, das der Familie zur Verfügung steht) und den Zurückstellungen der Kinder besteht ein starker Zusammenhang (Kontingenzkoeffizient: .14;  $p < .001$  für sozialstaatliche Transferleistungen; Kontingenzkoeffizient: .18;  $p < .001$  für Nettoeinkommen der Familie). Wiederum sind es die Kinder aus ökonomisch deprivierten Familienverhältnissen, die häufiger zurückgestellt werden als Kinder aus wohl-situ-ierten Familien.

Hierbei überlagern und verstärken sich wiederum ethnische und sozio-ökonomische Effekte: Es sind vor allen Dingen türkische Familien, die in der unteren Einkommensklasse überproportional häufig vertreten sind und türkische Kinder werden – dicht gefolgt von den russischen Kindern – überdurchschnittlich häufig vom Eintritt in die Grundschule zurückgestellt.

#### *Wiederholung einer Klasse in der Grundschule*

Statistisch signifikant ist der Zusammenhang zwischen der *Wiederholung einer Klasse* und der ethnischen Zugehörigkeit der 8-9-jährigen Schülerinnen und Schüler. Folgende Tendenzen zeigen sich auf unserer Datengrundlage:

- 11,2% der türkischen Kinder,
- 2,2% der russischen Kinder und
- 2,9% der deutschen Kinder

müssen in der Grundschule eine Klasse wiederholen.

Insgesamt mußten 4,0% ( $n = 49$ ) der Kinder unserer Stichprobe eine Klasse wiederholen. 12,2% der Kinder, die *keine* institutionelle Betreuung genossen haben, wiederholen eine Klasse gegenüber lediglich 3,4% derjenigen, die entweder im Kindergarten, in der Vorschule oder in beiden Institutionen betreut wurden. Der Unterschied zwischen beiden Quoten ist erheblich und beträgt nahezu ein Vierfaches! Dieser Befund kann als Hinweis auf die *Bildungs- bzw. Schulvorbereitungsfunktion von Kindergärten und Vorschule* gewertet werden.

Dieses wichtige Ergebnis bestätigt das theoretische Konzept der kontinuierlichen Bildungsbiographien und deren elementare Bedeutung gerade auch für Kinder mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus kann der in der Einleitung postulierte Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Kindertageseinrichtung und dem weiteren Bildungsverlauf von Kindern bestätigt werden, insofern als Kinder mit erstem Bildungsbaustein signifikant seltener eine Klasse in der Grundschule wiederholen müssen. Diese Tatsache hat sicherlich Auswirkungen auf den später erfolgenden Übergang in das dreigliedrige Schulsystem des deutschen Bildungswesens und auf die Empfehlungen, die Lehrerinnen und Lehrer für die einzelnen Kinder aussprechen werden.

*Tab. 10: Wiederholung einer Klasse und institutionelle Kinderbetreuung im Kindergartenalter in %, (N)*

Wiederholung einer Klasse		Kindergarten/Vorschule/ Kindergarten & Vorschule	Weder Kindergarten noch Vorschule	Gesamt
			<b>(1.132)</b>	<b>(82)</b>
	Ja	3,4	12,2	4,0
	Nein	96,6	87,8	96,0

Phi = 0,11;  $p < 0,01$

Ein Zusammenhang zwischen der Wiederholung einer Klasse und der ökonomischen Situation der Familie lässt sich mit unseren Daten nicht bestätigen. Wir haben das Nettoeinkommen des familiären Haushalts sowie die Abhängigkeit von sozialstaatlichen Transferzahlungen auf der einen Seite (sozio-ökonomische Position der Familie) und der Wiederholung einer Klasse auf der anderen Seite überprüft. Es zeigt sich kein statistisch bedeutender Zusammenhang, was darauf schließen lässt, dass die ökonomische Lage nicht direkt auf den „Bildungserfolg“ bzw. „Bildungsmisserfolg“ von Kindern wirkt, sondern indirekt vermittelt wird, z.B. über die elterliche Entscheidung, ihre Kinder aus Kostengründen nicht in den Kindergarten zu schicken. Das Fehlen dieses ersten Bausteins in der Bildungsbiographie hat entsprechende Konsequenzen in dem Sinne, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Klasse in der Grundschule zu wiederholen, ansteigt. Dieser Zusammenhang zwischen dem Verzicht auf eine Tageseinrichtung und der Wiederholung einer Klasse ist statistisch höchst signifikant.

Darüber hinaus zeigt sich in den Daten ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen den *Lesefähigkeiten* von Kindern (Selbstauskünfte der 8-9-jährigen Schüler) und der Wiederholung einer Klasse, während die *Rechtschreibung* keinen Effekt auf die Klassenwiederholung auszuüben scheint (zur zentralen Bedeutung der Lesekompetenz, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002; OECD 2001).

## 5. Die Betreuung der 8-9-jährigen türkischen, russischen und deutschen Kinder

*Zur Infrastruktur Ganztagschule, Nachmittagsbetreuung etc. und ihrer Nutzung*

Tab. 11: Das Vorhandensein einer Ganztagschule, Mittags-, Nachmittags- und Hausaufgabenbetreuung in %, (n)

Formen und Institutionen der Betreuung	Türkische Kinder	Russische Kinder	Deutsche Kinder	Gesamt
Vorhandensein einer Ganztagschule	19,6	<b>54,0</b>	24,2	29,2 (1.376)
Vorhandensein einer Mittagsbetreuung	36,7	46,3	<b>67,7</b>	57,2 (1.366)
Vorhandensein einer offenen Nachmittagsbetreuung	30,8	34,0	34,6	33,7 (1.360)
Vorhandensein einer Hausaufgabenbetreuung	55,9	45,7	51,1	51,0 (1.360)

Ganztagschule: CRAMERs V = 0.28; Kontingenzkoeffizient = 0.27; p < 0.00

Mittagsbetreuung: CRAMERs V = 0.27; Kontingenzkoeffizient = 0.26; p < 0.00

Offene Nachmittagsbetreuung: keine signifikanten Unterschiede; Hausaufgabenbetreuung: keine signifikanten Unterschiede

Im Hinblick auf die Infrastruktur Ganztagschule und Mittagsbetreuung zeigen sich zwischen den drei Vergleichsgruppen hochsignifikante Unterschiede: Für über die Hälfte der russischen Kinder in der Altersgruppe 8-9 Jahre ist eine Ganztagschule vorhanden (54,0%), während dies nur für knapp ein Viertel der deutschen Kinder (24,2%) und ein Fünftel der türkischen Kinder (19,6%) zutrifft. Dagegen ist für über zwei Drittel der deutschen Kinder eine Mittags-



betreuung vorhanden (67,7%), für fast die Hälfte der russischen Kinder (46,3%) und für 36,7% der türkischen Kinder.

Im Unterschied zu diesen ersten beiden Formen der Bildungs- und Betreuungsinstitutionen zeigen sich bei der offenen Nachmittagsbetreuung und der Hausaufgabenbetreuung keine nennenswerten Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen.

Tab. 12: Die Nutzung von Ganztagschule, Mittags-, Nachmittags- und Hausaufgabenbetreuung in %, (n)

Formen und Institutionen der Betreuung	Türkische Kinder	Russische Kinder	Deutsche Kinder	Gesamt
Besuch einer Ganztagschule	26,4	<b>33,1</b>	19,0	25,3 (396)
Besuch einer Mittagsbetreuung	27,7	<b>63,7</b>	25,2	31,8 (764)
Besuch einer offenen Nachmittagsbetreuung	22,4	<b>48,4</b>	26,7	30,3 (446)
Besuch einer Hausaufgabenbetreuung	<b>47,4</b>	36,6	23,4	31,3 (678)

Ganztagschule: CRAMERs V = 0.15; Kontingenzkoeffizient = 0.15; p < 0.01

Mittagsbetreuung: CRAMERs V = 0.30; Kontingenzkoeffizient = 0.29; p < 0.00

Offene Nachmittagsbetreuung: CRAMERs V = 0.20; Kontingenzkoeffizient = 0.20; p < 0.00

Hausaufgabenbetreuung: CRAMERs V = 0.22; Kontingenzkoeffizient = 0.21; p < 0.00

In der Nutzung der unterschiedlichen Betreuungsangebote für 8-9-jährige Schulkinder zeigen sich bei sämtlichen Formen signifikante Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen:

Ein Drittel der russischen Kinder, für die eine Ganztagschule vorhanden ist, nutzt diese auch (33,1%), gegenüber 26,4% der türkischen Kinder und lediglich einem Fünftel der deutschen Kinder (19,0%). Auch beim Besuch einer Mittagsbetreuung sind es die russischen Kinder, die dieses Betreuungsangebot überdurchschnittlich häufig nutzen (63,7%), im Vergleich zu lediglich je einem Viertel der türkischen (27,7%) und der deutschen Kinder (25,2%). Und dies, obwohl für die deutschen Kinder überproportional häufig eine Mittagsbetreuung zur Verfügung steht (siehe Tab. 11).

Wiederum sind es die Schulkinder mit russischer Herkunft, die überdurchschnittlich häufig eine offene Nachmittagsbetreuung in Anspruch nehmen (48,4%), während diese von den deutschen und türkischen Kinder lediglich von ca. einem Viertel genutzt wird (türkische Kinder: 22,4%; deutsche Kinder: 26,7%).

Anders sieht es bei der Hausaufgabenbetreuung aus, welche am stärksten von den türkischen Schülern und Schülerinnen genutzt wird, nämlich von nahezu der Hälfte (47,4%), die vorher angaben, dass dieses Infrastrukturangebot zur Verfügung steht. Ein gutes Drittel der russi-

schen Kinder (36,6%) und knapp ein Viertel der deutschen Kinder (23,4%) nimmt dieses Angebot in Anspruch.

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass für knapp ein Drittel der befragten Kinder eine Ganztagschule zur Verfügung steht ebenso wie eine offene Nachmittagsbetreuung. Für gut die Hälfte der befragten Kinder trifft das Vorhandensein einer Mittags- und einer Hausaufgabenbetreuung zu. Hierbei handelt es sich um eine nicht unbeträchtlich ausgebaute Infrastruktur für Schülerinnen und Schüler. Bei der tatsächlichen Nutzung dieser Betreuungsinfrastruktur zeigt sich meines Erachtens jedoch keine Auslastung derselben, sondern von den befragten Schülerinnen und Schülern, denen die Angebote zur Verfügung stehen, nutzen diese lediglich ein Viertel bis ein Drittel, wobei es zwischen den ethnischen Gruppen offensichtlich unterschiedliche Bedarfe gibt: Hier sind es bei den drei Betreuungsformen Ganztagschule, Mittagsbetreuung und offene Nachmittagsbetreuung vor allem die russischen Kinder, die diese Infrastruktur überdurchschnittlich nutzen, während die Hausaufgabenbetreuung von den türkischen Kindern am häufigsten in Anspruch genommen wird. Die deutschen Kinder sind in der Nutzung der Angebote von allen Gruppen am zurückhaltendsten.

*Zum Hortbesuch und Motive für die Inanspruchnahme dieser Betreuungsform*

Tab. 13: Besuch eines Hortes in %, (N)

	<b>Türkische Kinder (282)</b>	<b>Russische Kinder (279)</b>	<b>Deutsche Kinder (837)</b>	<b>Gesamt (1.398)</b>
<b>Ja</b>	13,8	20,4	20,0	<b>18,8</b>
<b>Nein</b>	86,2	79,6	80,0	<b>81,2</b>

Nicht signifikant: CRAMERs V und Kontingenzkoeffizient = 0,06; p = 0,06

Im Hinblick auf die Nutzung des Hortes zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei betrachteten ethnischen Gruppen. Allerdings lassen sich bei den Gründen für den Besuch eines Hortes bedeutsame Unterschiede zwischen den Schülergruppen nach dem ethnischen Hintergrund erkennen: Hierbei lassen sich bildungsbezogene von dienstleistungs- bzw. betreuungsbezogenen und sozialen Aspekten unterscheiden:

Tab. 14: Gründe für den Hortbesuch in % (n)

Motiv	Türkische Kinder	Russische Kinder	Deutsche Kinder	Gesamt
Berufstätigkeit der/des Befragten	44,7	62,1	<b>84,4***</b>	73,8 (263)
Zusammenkommen mit anderen Kindern	78,4	81,0	80,7	80,5 (261)
Hausaufgabenbetreuung	<b>89,5***</b>	58,6	48,5	56,7 (261)
Mehr Lernmöglichkeiten als in der Familie	<b>73,0***</b>	48,3	32,1	41,5 (260)
Dort besser aufgehoben als zu Hause	27,0	32,8	26,7	28,1 (260)
Zu Hause zu viele Probleme und Hektik	2,7	6,9	3,6	4,2 (260)
Lernt dort Disziplin	<b>42,1**</b>	34,5	18,8	25,7 (261)
Fördert Selbständigkeit und Selbstwertgefühl	54,1	60,3	55,2	56,2 (260)

Die Signifikanzangaben weisen statistisch bedeutsame Unterschiede in den Motiven für den Hortbesuch zwischen den drei betrachteten ethnischen Gruppen aus.

Bei den Motiven für den Hortbesuch zeigt sich, dass insbesondere bei den türkischen Kindern *bildungsbezogene Aspekte* eine große Rolle spielen (Hausaufgabenbetreuung, erweiterte Lernmöglichkeiten im Vergleich zur Familie und Erlernen von Disziplin), während vor allem für die deutschen Kinder die Berufstätigkeit der Eltern (d.h. der Mütter) den zentralen Ausschlag für die Nachmittagsbetreuung im Hort gibt. Dieses Motiv kann als *dienstleistungsbezogener Aspekt* bezeichnet werden (vgl. Magdalena Joos 2002).

## 6. *Schlussdiskussion*

Im Elften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2002) wird konstatiert, dass das öffentliche Interesse an der Einbindung Zugewanderter in Kindertageseinrichtungen – und dabei vor allem in Kindergärten bzw. anderen Einrichtungen des Vorschulbereichs – besonders hoch sei, da hiermit eine frühzeitige zweisprachige bzw. zweitsprachliche Sozialisation sowie das Einleben in die institutionelle Erziehung verbunden sei, die die familiäre Erziehung ergänzen könne. "Prinzipiell ist der erreichte Versorgungsgrad im Kindergartenbereich ein positiver Beitrag zur Integration Zugewanderter. Unbefriedigend ist, dass heute weder in konzeptioneller Hinsicht noch im Hinblick auf die Qualifikation des Personals die spezifischen Aufgaben der sozialisatorischen und sprachlichen Erziehung nachdrücklich angegangen wurden" (BMFSFJ 2002, S.212/213; Magdalena Joos/Tanja Betz 2004, S. 88ff.).

Mit den vorliegenden Daten konnte ich zeigen, dass Migrantenkinder in den Einrichtungen der öffentlichen Elementarerziehung nach wie vor leicht unterrepräsentiert sind (wobei regionale Schwankungen zu berücksichtigen wären). Aus anderen Quellen wissen wir, dass den zugewanderten Eltern die Bedeutung der deutschen Sprachkenntnisse ihrer Kinder und die damit zusammenhängende Problematik sehr wohl bewusst ist, wie die

empirischen Befunde von Michael-Sebastian Honig u.a. (2002) und Magdalena Joos/Tanja Betz (2004) belegen. Diese Einschätzung wird ebenfalls durch die Erkenntnisse des Sechsten Familienberichts bestätigt (BMFSFJ 2000a; auch BLK 2003), weshalb den meisten Migranteltern der Kindergartenbesuch ihrer Kinder auch so wichtig ist.

Darüber hinaus weist die vorliegende Analyse auf die weichenstellende Funktion der Grundschule hin im Sinne von Zurückstellungen und Klassenwiederholungen, die für die kontinuierlichen Bildungsbiographien von Kindern entscheidende und weitreichende Einschnitte bedeuten. Ebenso weisen die hier untersuchten Daten auf den von Hans-Ruedi Leu (2002b, S. 6) und in der PISA-Studie (OECD 2001, 2004) beschriebenen *Zirkel wechselseitiger Verstärkung von sozialer Benachteiligung und geringem Bildungserfolg* hin, der sowohl Kinder mit Migrationshintergrund als auch Kinder, die Armut erleben, betrifft.

Sprachförderung ist deshalb nicht nur im Zusammenhang mit nichtdeutschen Kindern als Integrations- und Bildungsmaßnahme zu thematisieren, sondern auch als Instrument der Armutsprävention. Insgesamt wäre darüber nachzudenken, ob Sprachförderung – statt sie im Rahmen spezieller Kurse zu betreiben – nicht besser in ein Umfeld von vertrauensvollen und tragfähigen Beziehungen zwischen Kindern, Erzieherinnen und Eltern einzubetten ist, in einer sozialen Umwelt zu der auch Materialien, Raum und Zeit für neugieriges Entdecken und unbeschwertes Lernen gehören (Anna Winner 2002).

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, Leske + Budrich, S. 323-407
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (2002): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin und Bonn
- Büchel, Felix/Spieß, Katharina C./Wagner, Gert (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 49, H. 3, S. 528-539
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten von Ingrid Gogolin/U. Neumann/H.-J. Roth. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung (Heft 107). Bonn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (1998a): *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland*. Bonn: Universitäts-Druckerei
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (1998b): *Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen*. Stuttgart/Berlin: Kohlhammer
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000a): *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen*. Sechster Familienbericht. Berlin: Eigenverlag
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000b): *Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*. Bonn: Eigenverlag
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): *Elfte Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn: Eigenverlag
- Colberg-Schrader, Hedi (1998): Kindergarten - Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten. In Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 86-97
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1998): *Tageseinrichtungen für Kinder - Pluralisierung von Angeboten. Zahlenspiegel*. München: Deutsches Jugendinstitut
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2002): *Zahlenspiegel. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf*. München: Eigenverlag
- Deutsches PISA-Konsortium (2002): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- Engelbert, Angelika/Kaufmann, Franz-Xaver (2003): Der Wohlfahrtsstaat und seine Kinder. Bedingungen der Produktion von Humanvermögen. In Kränzl-Nagl, Renate/Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (Hrsg.), *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen*. Frankfurt/New York, Campus, S. 59-94
- Esser, Hartmut (1989): Familienmigration, Schulsituation und interethnische Beziehungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 35. Jg., H. 3, S. 317-336
- Fthenakis, Wassilios E. (1998): Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In Fthenakis, W. E./Textor, Martin (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 52-74
- Fthenakis, Wassilios E. & Textor, Martin (1998): *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim/Basel: Beltz
- Fthenakis, Wassilios E., (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg/Basel, Herder
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. Elementarpädagogik nach PISA. In ders. (Hrsg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg/Basel: Herder, S. 18-37
- Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004: *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*
- Gogolin, Ingrid (2001): Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und -misserfolge. Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. In Forum Bildung: *Anhörung des Forum Bildung in Zusammenarbeit mit der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen am 21. Juni 2001 in Berlin*. Köln: Forum Bildung, S. 18-32
- Gomolla, Mechthild (1998): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Grundschule. Erziehung für Babylon. In Apeltauer, E./Glumper, E./Luchtenberg, S.: *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 184-207

- Honig, Michael-Sebastian (2004): Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergartenstudie. In Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert, *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa, S. 17-37
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Wolf, Bernhard (2001): Qualität von Kindertagesstätten. Zwei Forschungsanträge. *Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier*. Trier
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2002): Zweiter Ergebnisbericht. Projekt "Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen im Prozess der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier". *Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier*. Trier
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa
- Joos, Magdalena (2001): *Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland*. Weinheim/München: Juventa
- Joos, Magdalena (2002): Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22. Jg., H. 3, S. 231-248
- Joos, Magdalena/Betz, Tanja (2004): Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert, *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa, S. 69-99
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2001): Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In Wolfgang Böttcher/Klaus Klemm/Thomas . Rauschenbach (Hrsg.), *Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich*. Weinheim: Juventa, S. 273-302
- Kaufmann, Franz-Xaver (1994): Staat und Wohlfahrtsproduktion. In Derlien, H.-U./Gerhardt, Uta/Scharpf, Fritz W. (Hrsg.), *Systemrationalität und Partialinteresse. Festschrift für Renate Mayntz*. Baden-Baden: Nomos, S. 357-380
- Klein, Abbie Gordon (1992): *The Debate Over Child Care 1969-1990. A Sociohistorical Analysis*. Albany, State University of New York Press
- Knijn, Trudie/Jönsson, Ingrid/Klammer, Ute (2003): Betreuungspakete schnüren: Zur Alltagsorganisation berufstätiger Mütter. In Ute Gerhard/Knijn, Trudie/Weckwert, Anja (Hrsg.), *Erwerbstätige Mütter. Ein europäischer Vergleich*. München: Beck, S. 162-192
- Kommunalpolitische Blätter (2002): *Migrationsreport Hessen 2002: Kurs der hessischen Integrationspolitik wird bestätigt*. Heft 9, 50-53
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In ders./Beate Andres (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, S. 16-103
- Leu, Hans-Ruedi (2002a): Außerfamiliäre Formen der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern in der Diskussion. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Zahlenspiegel. Daten zu Tageseinrichtungen für Kinder. Kindertageseinrichtungen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf*. München: Eigenverlag, S. 11-18
- Leu, Hans-Ruedi (2002b): Einleitung. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich*. München, Eigenverlag, S. 5-8
- Lewis, M. (1996): Entwicklung, Geschichte und andere Probleme des Wandels. In Tietze, W. (Hrsg.), *Früherziehung: Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 58-78
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie. PISA 2000*. Paris: OECD
- OECD (2004): *PISA Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Bonn: UNO-Verlag
- Peukert, Ursula (1997): Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. *Neue Sammlung*, 37, 2, S. 277-293
- Tietze, Wolfgang (1996): Einleitung. In Tietze, Wolfgang (Hrsg.), *Früherziehung: Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 7-17
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.). (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand
- Winner, Anna (2002): Konzepte und Angebote zur Förderung kommunikativer Kompetenzen und des sprachlichen Denkens bei Kindern von null bis sechs Jahren in Kindertagesstätten. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich*. München: Eigenverlag, S. 35-109

## **1. Einleitung und Problemaufriss**

Das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit ist hochaktuell und unterbelichtet zugleich. Mit dieser eher verwunderlichen Einschätzung angesichts zahlreicher und zudem publikumswirksamer internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen wie PISA, TIMSS, PIRLS oder auch der OECD-Studie warten sowohl Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung (Büchner 2001), der Bildungssoziologie (Grundmann u.a. 2004) als auch der Migrationsforschung (Gogolin 2002) auf. Im Folgenden wird danach gefragt, welche Fragestellungen im Zusammenhang mit dem zweifelsohne allgegenwärtigen Forschungsgegenstand als unterbelichtet anzusehen sind. Hierzu ein kurzes Beispiel.

Im ersten nationalen Bildungsbericht (Kultusministerkonferenz 2003) wird dem Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Bildung nachgegangen. Dabei wird die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft mit ihren ungleichen Kompetenzen und somit auch mit ungleichem Schulerfolg oder -misserfolg in Beziehung gesetzt. Gleichzeitig wird die Frage nach dem erforderlichen Umgang, den zukünftigen Reaktionen von Seiten des Bildungssystems auf ihre Schülerschaft aus heterogenen „Lernausgangslagen“ aufgeworfen. Die Verfasser des Bildungsberichts resümieren hierzu: „Die Lernenden in den Schulen des Landes werden sehr heterogen zusammengesetzt sein: heterogen hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft wie auch hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichten“ (Kultusministerkonferenz 2003, S. 86). Weiter heißt es: „Vor allem die Unterschiede der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs in Abhängigkeit von der sozialen Schicht und dem Migrationshintergrund verdienen weiterhin besondere Beachtung. (...) Alle (...) Probleme (soziale Herkunft und Migrationsstatus, Anmerkung T.B.) bleiben demnach auf der Agenda der Bildungspolitik und insbesondere auf der Agenda der pädagogischen Praxis in Schule und Unterricht, wenn man in Deutschland endlich damit beginnen will dem Ideal der Chancengerechtigkeit im Schulsystem näher zu kommen“ (Kultusministerkonferenz 2003, S. 238).

---

<sup>14</sup> Der vorliegende Beitrag geht aus einer Expertise hervor, die die Autorin im Rahmen eines Werkvertrages für das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) im Oktober 2004 vorgelegt hat. Die Expertise richtete sich – wie mit einer eigenen Fragestellung auch der in diesem Working Paper publizierte Text von Frau Dr. Magdalena Joos – schwerpunktmäßig auf die Auswertung der Daten der Zusatzerhebung zur 1. Welle des DJI-Kinderpanel. Die Expertise fragte nach (*differenten*) *Bildungs- und Sozialisationsprozessen in Freizeit, Familie und Peergruppe im inter- und intrakulturellen Vergleich*. Die Zusatzauswertung, welche aus einer gesonderten Stichprobenziehung russisch- und türkischstämmiger Kinder hervorging, basierte auf Kinder- wie auch Elternangaben zu den unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens in Deutschland. Ziel war es, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lebens- und Sozialisationsbedingungen sowie in den Bildungs- und Sozia-

Unterstellt man die Richtigkeit der Prognose zunehmender sozialer wie ethnischer Heterogenität und blickt auf die Aufforderung, die stabilen schulischen Bildungsungleichheiten aufzuheben, so gilt es erst einmal, einen Einblick hinter die Fassade der strukturellen Konzepte ‚soziale Schicht‘ und ‚Migrationsstatus‘ zu erhalten. Denn was Schüler aus der ‚bildungsfernen Schicht‘ ausmacht ist keineswegs offensichtlich oder bekannt. Wie also unterscheiden sie sich – außer in der Berufsposition ihres Vaters, ein zentraler, oft eindimensionaler Schichtindikator – von Kindern anderer Schichten? Inwiefern wird dies für Schule und Unterricht, für Bildungsprozesse innerhalb wie auch außerhalb der Schule relevant? Welche Bedeutung besitzt das Geburtsland mindestens eines Elternteils – so der ‚neuere‘ Indikator für den Migrationsstatus – für die Sozialisation der Kinder? Welche Auswirkungen hat das Aufwachsen in Migrantenfamilien für schulische oder allgemeiner: für bildungsbezogene Zusammenhänge? Diese Fragen bilden quasi die blinden Flecke in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand und sind mit dem mehrheitlich makrostrukturellen Zugriff auf den Gegenstandsbereich nicht zu beantworten. Das Greifbarmachen dieses blinden Flecks bildet den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags.

## **2. Fragestellung**

These des Beitrags ist, dass sich ein an Bourdieu angelehntes und im Folgenden zu präsentierendes Milieukonzept eignet, den fehlenden differenzierten Blick auf das Geschehen hinter den Kulissen ‚soziale Schicht‘ und ‚Migrationshintergrund‘ zu werfen. Ganz wesentlich geht es dabei darum, *die soziokulturelle Entsprechung der strukturellen Differenzen (Migrationsstatus, soziale Schicht) in den (innerfamilialen) Sozialisations- und Bildungsprozessen aufzuzeigen*. Dieser, über Milieuanalysen eingefangene soziokulturelle „Raum der Lebensstile“ (Bourdieu), soll dabei auch Aufschluss über die Mechanismen der engen Kopplung von sozialer, bzw. auch ethnisch ungleicher Herkunft und Bildung geben.

Ohne hier im Detail auf Bourdieus Klassen-, Habitus- und Kapitaltheorie eingehen zu können (vgl. dazu Betz 2004), werden Theorieelemente aus diesem Fundus für die Generierung und Interpretation der Milieus verwendet und an gegebener Stelle eingeführt. Zugleich werden diese Theorieelemente „angereichert“: Einerseits um die auf Meso-Ebene der Familie beobachtbaren Sozialisations- und Bildungsprozesse, wobei hierbei zudem die darin nicht summierbare Perspektive von Kindern auf das familiäre Innenleben in den Blick genommen wird. Andererseits wird über Bourdieus Konzept der Klasse hinausgegangen, indem der Fak-

---

lisationsprozessen zwischen den verschiedenen Ethnien herauszuarbeiten, gerade auch im Hinblick auf eine Kontrastierung mit den bereits befragten Kinder der Haupterhebung ohne Migrationshintergrund.



tor „Migration“ auf zwei Ebenen Beachtung erfährt. Zum einen wird seine Bedeutung in Bezug auf die zu untersuchenden Unterschiede auf struktureller Ebene aufgespürt, zum anderen wird der Relevanz des Migrationsfaktors für die möglichen Unterscheidungen auf soziokultureller Ebene nachgegangen.

Um dies leisten zu können, werden die ungleichen (sozial)strukturellen Rahmenbedingungen auf Makroebene, die milieuspezifische Binnenstruktur auf Ebene der Familie, sowie die Sozialisations- und Bildungspraktiken von Müttern und Kindern miteinander verknüpft, bzw. zueinander in Beziehung gesetzt<sup>15</sup>. Das Milieukonzept durchdringt damit sowohl Bourdieus „Raum der sozialen Positionen“ als auch den „Raum der Lebensstile“ und eröffnet die Möglichkeit, *soziale Ungleichheit* zu begreifen *als ein komplexes mehrdimensional strukturiertes Arrangement von sozialstrukturellen Unterschieden und – im Folgenden v.a. von Interesse – die ihnen korrespondierenden soziokulturellen systematischen Unterscheidungen*. Zielhorizont ist, dieses Verständnis von sozialer Ungleichheit gewinnbringend bei Fragestellungen der empirischen (,interkulturellen’) Bildungsforschung anzuwenden.

Datenbasis der empirischen Analysen ist das DJI-Kinderpanel, das, im Rahmen einer Sozialberichterstattung über Kinder (Joos 2001), die Bedingungen des Aufwachsens in Deutschland beschreibt. Mit Hilfe der querschnittlichen Daten der 1. Welle wird eine Beschreibung der mehrdimensionalen familialen Sozialisationsbedingungen, sowie der darin eingelagerten und zum Vorschein kommenden Sozialisations- und Bildungsprozesse vorgenommen. Diese Prozesse werden dabei *als durch milieuspezifische Lebensstile verbundene, kulturelle Praktiken* von Eltern und Kindern verstanden. Datengrundlage des interethnischen Vergleichs zwischen Kindern mit türkischem oder russischem Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationsgeschichte bildet die Migrantenzusatzstichprobe zur 1. Welle des DJI-Kinderpanel. Die Relevanz des (vorgegebenen) Unterschieds „ethnische Herkunft“ für die beobachtbaren Unterscheidungen auf soziokultureller Ebene steht dabei im Zentrum des Interesses. Neben den milieuspezifischen auch nach ethnischen Grenzen und Grenzziehungen von Bildung und Sozialisation zu fragen (vgl. Bröskamp 1993) ist übergeordnetes Ziel des Beitrags.

Nach einer Einführung in den ungleichheits- und sozialisationstheoretischen Hintergrund (3.-5.) widmet sich der empirische Teil (6.) ganz kurz zuerst auf einer (sozial)strukturellen Ebene

---

<sup>15</sup> Dadurch wird es möglich, die intergenerationale Transmission kulturellen Kapitals nicht allein an strukturellen Rahmenbedingungen, gleichwohl auf Ebene der Familien, festzumachen (vgl. Nauck u.a. 1998), sondern die Vererbung kulturellen Kapitals auf der – nicht nur innerfamilialen – Prozessebene zu beobachten.

der Beschreibung der systematisch über die Milieus variierenden Sozialisationskontexte von Kindern. Um v.a. auch die prozessuale Seite in die Analyse mit einbeziehen zu können, wird neben den Bildungsanlässen, bzw. den Sozialisationskontexten auch den spezifischen Sozialisationsprozessen in Familie und Freizeit sowie den Bildungsprozessen der Kinder in diesen Sozialisationsfeldern Rechnung getragen. Kapitel (6.5) widmet sich schwerpunktmäßig den interethnischen Differenzen und Differenzierungen in den bereits vorab diskutierten Bildungs- und Sozialisationsvariablen. Abschnitt (7.) resümiert die wesentlichen Aussagen.

### **3. *Das Konzept ‚Soziale Ungleichheit‘ und seine Implikationen***

Das Konzept *Sozialer Ungleichheit*, so Hradil (1987, 2001), bezieht sich in zahlreichen herkömmlichen Ansätzen auf die vertikale Dimension der Sozialstruktur. Es fokussiert die relative Besser- oder Schlechterstellung von Personen(gruppen), wenn diese „aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den „wertvollen Gütern“ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2001, S. 30). Mit dieser Einteilung bzw. Unterteilung der Gesellschaft ist die Annahme verbunden, dass die Position der Person(en)gruppe) auf dieser vertikalen Dimension mit eingeschränkten oder erweiterten Entscheidungs- und Handlungsspielräumen, bzw. kleineren oder größeren gesellschaftlichen Teilhabechancen verbunden ist.

Insgesamt lassen sich drei wesentliche Komponenten des Konzepts ausmachen (Hradil 2001). Soziale Ungleichheit referiert (1) auf *Güter* wie – für diesen Beitrag ganz zentral – Bildung, aber auch Geld/Ökonomie, Zugehörigkeit (u.a. Nationalität bzw. Migrationshintergrund) oder Macht, die in der je gegebenen Gesellschaft als wertvoll eingestuft werden. Diese geteilten „Zielvorstellungen eines guten Lebens“ können durch die Verfügbarkeit über und den Einsatz von Gütern realisiert werden und gehen mit (symbolischen) Konkurrenzkämpfen einher. Zentral ist also – mit Bourdieu gesprochen – die ungleiche Verteilung von Kapitalien in der Gesellschaft, die einen fortwährenden Kampf in Form eines symbolischen Klassenkampfes begründet, der zur Persistenz der Differenzen, zur Reproduktion der Sozialstruktur und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit führt<sup>16</sup>. Dabei wird (2) die *Verteilung* dieser Güter als ungleich angesehen, d.h. sie sind nicht absolut gleich verteilt, wobei eine ungerechte oder illegitime Verteilung damit nicht impliziert ist, so Hradil. Zudem werden (3) nur *regelmäßige* Ungleichverteilung in strukturierten Gesellschaften Gegenstand einer ungleichheitstheoretischen Analyse. Umgekehrt bedeutet dies, dass kurzfristige, aber auch ‚zufällige‘, ‚natürliche‘ und

---

<sup>16</sup> Gerade über das Scharnier der Reproduktion, bzw. Transmission sozialer Ungleichheit wird dieses Konzept für Fragestellungen der Kindheitsforschung oder auch der Sozialberichterstattung über Kinder interessant.

‚individuelle‘ Unterschiede nicht in den Ungleichheitstheoretischen Diskurs eingebracht werden (vgl. Abschnitt 5.).

Im Gegensatz zu der von Hradil beschriebenen, im Konzept sozialer Ungleichheit nicht intendierten ungerechten, bzw. illegitimen Verteilung von Gütern, zeigt sich in zahlreichen Ungleichheitstheoretischen Fragestellungen im Kontext Bildung, und v.a. in der Chancengleichheits- und Chancengerechtigkeitsdebatte, dass, explizit oder implizit, immer auch die Frage der Legitimität sozialer Ungleichheit mitschwingt. Die Praxis der Legitimierung kann dabei mit Rekurs auf Bourdieus Ungleichheitssoziologische Arbeiten veranschaulicht werden. Zum einen wird sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Bildungspraxis (z.B. in der Institution Schule) von homogenen im Sinne von (sozial) gleichen Schülergruppen ausgegangen (zur Fiktion der Homogenität: Tillmann 2004), denen auf standardisierte Weise Wissen vermittelbar sei. Empirische Belege, beispielsweise aus den PISA-Studien, die auf das relative schichtspezifische Risiko der Zurückstellung bei der Einschulung oder die relative Chance eines Sekundarschulbesuchs in Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit verweisen (Deutsches PISA-Konsortium 2001) sind damit aber nur schwer zu vereinbaren. Zum anderen werden beobachtbare Leistungsunterschiede auf natürliche, individuelle oder angeborene Unterschiede zurückgeführt, so dass systematisch, also regelmäßig vorhandene, bzw. erzeugte soziale Ungleichheiten – egal ob von Seiten der Schule oder von Seiten des Elternhauses (vgl. Kraus 2004) – nicht ins Blickfeld gelangen<sup>17</sup>. Individuelle Kompetenzen und Leistungen werden von ihrer sozialen Komponente gelöst. Die Intelligenz des einen und die Dummheit des anderen Schülers werden unabhängig von ihrer sozialen Herkunft betrachtet und bewertet bzw. benotet. Die daraus resultierende Rede von der „natürlichen Begabung“ beruht dabei „vor allem auf Blindheit gegenüber der sozialen Ungleichheit der Bildungschancen“ wie Bourdieu/Passeron (1971, S. 86) bereits vor über 30 Jahren festhalten. Trotz Bildungsexpansion und Verabschiedung von der Figur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ kann nach wie vor mit zahlreichen empirischen Belegen festgehalten werden, dass „die Modernisierung des Bildungssystems Handlungsspielräume geschaffen hat, die von den Mitgliedern jeweils einer Schicht in unterschiedlicher Weise für die Gestaltung von Bildungskarrieren genutzt werden können und (...) die (...) Daten milieuspezifische Effekte im Bildungssystem erkennen lassen“ (Lüders 1997, S. 314).

Spannend wird die vielfach nachgewiesene Persistenz dieser Begabungsideologie dabei auch insofern, als dass mit dem im empirischen Teil (6.) darzustellenden Milieukonzept nicht nur das Bildungssystem fokussiert wird, welches diese Ideologie fördert, bzw. ihr gegenüber blind

---

<sup>17</sup> Die Umdeutung von sozialer in individuelle Kompetenz im und durch das Bildungssystem behandelt Böttcher (2002).

ist (vgl. Kraus 2004). Vielmehr werden die Akteure, die Kinder, und ihre Nahumwelt, die Familie, also die so genannten „Bildungsgewinner“ wie auch die „Bildungsverlierer“ in den Blick genommen, welche an ihre Kompetenzen und Fähigkeiten, bzw. ihren Mangel an Kompetenz und Fähigkeiten glauben (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 228), was im Sinne des entsprechenden Habitus als „Selbsteliminierung“ nicht nur innerhalb des Bildungssystems empirisch beobachtet werden kann (vgl. Bauer 2002; Böttcher 2002). Zumindest implizit wird also im Folgenden auch der Frage nachzugehen sein, wie sich die Re-Produktion und Legitimation sozialer Ungleichheit im „soziokulturellen Raum der Lebensstile“, in den Bildungspraxen der Kinder sowie den Sozialisationsprozessen auf familialer Ebene vollzieht, inwiefern also auch die jeweiligen Akteure durch ihre Praktiken die sozial(e) (ungleiche) Ordnung mit herstellen und inwiefern es dabei neben milieuspezifischen Differenzierungen auch migrationsspezifische Unterscheidungen gibt.

#### **4. Bildung und Sozialisation im Milieu**

In Anlehnung an Bourdieus Begriff der „Klasse“, werden in diesem Beitrag *Milieus* als Ensembles von Akteuren verstanden, die ähnliche Positionen im sozialen Raum einnehmen und so mit großer Wahrscheinlichkeit auch ähnliche Dispositionen, Interessen, Wertvorstellungen und (Geschmacks-) Präferenzen aufweisen, was in ähnlichen Sozialisationsbedingungen und Sozialisations- und Bildungspraktiken empirisch erfasst, bzw. beobachtet werden kann (vgl. dazu Bourdieu 1985, S. 12). Die jeweiligen Akteure, und das sind hier sowohl die Kinder als auch ihre Eltern, treten dabei „absichtlich oder ohne es zu merken in symbolische Beziehungen zueinander (...), die die Differenzen von Stellung und Lage in logischer Systematik ausdrücken und diese Unterschiede somit in signifikante Unterscheidungsmerkmale zu verwandeln trachten (Bourdieu 1970, S. 57 f)<sup>18</sup>.

In dieser Beschreibung des Milieubegriffs wird deutlich, dass sowohl konkret auf Bourdieu Bezug genommen wird, zugleich aber zentrale Kritikpunkte an seinem Vorgehen aufgegriffen und umgesetzt werden. Dem Vorwurf der einseitigen Analyse von Vergesellschaftung (Baumgart 2000), dem außer Acht lassen von Sozialisations- und Interaktionsprozessen (Liebau 1984), der rudimentären Thematisierung der Ebene der Familie (Müller-Rolli 1985) und der Ausblendung von Kindern als Akteuren, wird hier durch ein Milieukonzept entgegen-

---

<sup>18</sup> Dabei, so Bourdieu „hängen die Unterschiede zweiter Ordnung, d.h. die Unterscheidungszeichen als symbolische Verdoppelung der Positionswerte, die einer jeden Stellung (...) in der Sozialstruktur anhaften, davon ab, inwieweit die Individuen mit den Modellen, nach denen sich Unterschiede in Unterscheidungen übersetzen, umzugehen wissen, - eine Fähigkeit, die hauptsächlich von ihrer Erziehung, also ihrer strukturellen Lage und Stellung abhängt“ (Bourdieu 1970, S. 57 f).

getreten, welches sowohl den Sozialisationskontext Familie als auch, explizit, die Individuierungsprozesse von Kindern durch Bildung in den Blick nimmt.

Wesentlich für dieses Verständnis von ‚Milieus‘ ist dabei, die Verschränkungen auf struktureller Ebene von ökonomischen, kulturellen und sozialen Ungleichheiten, bzw. ungleichen Sozialisationskontexten mit den ihnen korrespondierenden Sozialisations- und Bildungsprozessen, d.h. ihren Unterscheidungen in der Praxis der Familien bzw. der Kinder, zur Darstellung zu bringen. Im Fokus des Beitrags steht vorwiegend die familiäre Praxis von Müttern und ihren Kindern in der die Unterscheidungen vorgenommen und die Unterschiede bewertet werden (Krais/Gebauer 2002). So werden neben der Prozesshaftigkeit im familialen Alltag, den distinktiven Praktiken auch die geschmacklichen Präferenzen in den Familien eingefangen, die Auskunft über das familiäre Innenleben – aus Sicht der Befragten – geben.

Diese Sozialisationskontexte beeinflussen dabei, vermittelt über die Einstellungen, Aspirationen und Erziehungsstile der Eltern, über die habitualisierten Sozialisationspraktiken, die als systematische Stellungnahmen verstanden werden können, die Bildungsanlässe der Kinder, ihre Interessen und somit auch die Grenzen ihrer Handlungskompetenzen. Wie viel und welche Formen von Bildung erachten die Eltern für ihre Kinder als wesentlich? Inwiefern unterstützen sie Lernen und schulische Anforderungen? (vgl. auch BMFSFJ 2002) Welchen Wert messen sie den kommunikativen Fähigkeiten ihres Kindes bei? Welche Einstellung haben sie zu Medienkonsum, zu kulturellen Praktiken wie Theater- oder Musikschulbesuchen? Kurz: Welche Lebensstile, welche geschmacklichen Präferenzen, sind für bestimmte Milieus kennzeichnend?<sup>19</sup> Es wird mit den Daten zu zeigen sein, dass die Eltern unterschiedliche Kontexte schaffen, spezifische Praktiken präferieren und so den Erfahrungs- und Handlungsraum ihrer Kinder prägen. Dabei werden neben diesen Konstruktionsleistungen der Eltern im Sinne einer Akteursperspektive auch die Kinder selbst als Subjekte des Bildungs- und Sozialisationsgeschehens betrachtet und ihre Eigenaktivitäten ins Blickfeld gerückt (vgl. Prout 2004). Ihre Bildungsprozesse werden dabei als sozial strukturierte, distinktive kulturelle Praktiken verstanden, die in ihrer milieuspezifischen Ausgestaltung beschrieben und analysiert werden<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Spellerberg (2002) verweist in ihren Analysen im Rahmen des Wohlfahrtssurvey, sowie von Sozialwissenschaften-Bus und ALLBUS auf die „starke Prägung von Lebensstilen durch den formalen Bildungsabschluss“ (S. 312) hin. Der formale Abschluss der Mutter dient auch im vorliegenden Beitrag als konstituierendes Merkmal der Milieus.

<sup>20</sup> In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie Kindheit als Strukturkategorie mit den milieuspezifischen Bildungsprozessen und Bildungsstrategien der Akteure verbunden werden kann (Honig 1999). Analog dazu ist auch die Frage nach der Vermitteltheit von Migration als Strukturkategorie und ethnischen Praktiken zu sehen.

## 5. *Kultur und Migration*

Wird in der empirischen Bildungsforschung überhaupt die Nationalität, bzw. ethnische Zugehörigkeit<sup>21</sup> als „neue“ Strukturkategorie aufgegriffen, erstreckt sich das Forschungsinteresse meist auf die makrostrukturelle Dimension sozialer Ungleichheit. Ein Forschungsgegenstand bildet beispielsweise die geringere Qualifizierung von Ausländern oder auch das niedrigere Einkommen bei Migranten (BMFSFJ 2000). In Teilen wird auch die Binnenstruktur auf Meso-Ebene der Migrantenfamilien in den Blick genommen (BMFSFJ 2000; Nauck u.a. 1998) und z.B. operationalisiert durch das Alter der Mutter, das Einreisealter oder auch die Deutschkenntnisse des Kindes (Steinbach/Nauck 2004). Eine Anreicherung der sozialstrukturellen Erfassung sozialer Ungleichheit auf Makroebene um die Sozialisationsbedingungen innerhalb der Familien stellt dabei dennoch nur eine grobe Annäherung an die tatsächlich auf mikrosozialer Ebene stattfindenden ungleichen Sozialisations- und Bildungsprozesse dar. Was also unter Anwendung von Milieuanalysen ins Blickfeld der empirischen Forschungsarbeiten rücken kann, ist die *(sozio)kulturelle Entsprechung der strukturellen Differenzen in den (innerfamilialen) Sozialisationsprozessen* aus einer interethnischen Perspektive. Explizit wird hier nach der Bedeutung von Ethnizität im Kontext ungleichheitstheoretischer Fragestellungen zu fragen sein – ganz entgegen der Ausklammerung von Migrationsgesichtspunkten in der neueren Milieuforschung (Grundmann u.a. 2004; Vester u.a. 2001; vgl. auch die Kritik von Weiß u.a. 2001a) oder auch im Theoriekonzept Bourdieus, in der die Migrationsthematik nur randständig vorkommt, bzw. keine systematische Berücksichtigung erfährt (siehe auch Bröskamp 1993; Weiß u.a. 2001b). Bourdieu greift das Thema Immigration zwar mehrfach auf („Die Beherrschten haben die Gestalt der Ausländer angenommen“, o.A. 1990) und behandelt es unter anderem auch in seinem Werk „Das Elend der Welt“ (Bourdieu 1997), aber mit Bourdieu kann für die im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragestellung relevanten Fragen keine Antwort gefunden werden: Gibt es für Migranten spezifische Orte im Sozialen Raum oder ist ihr Kapitalvolumen und ihre Kapitalstruktur von Nichtgewanderten nicht zu unterscheiden? Und im Folgenden vor allem von Interesse: Gibt es migrationsspezifische Unterscheidungen im Raum der Lebensstile oder sind alle Unterscheidungen auf milieuspezifische Differenzierungen rückführbar?

---

<sup>21</sup> Auf die Problematik der oftmals fehlenden, klaren Unterscheidung, bzw. dem Begriffswirrwarr auf empirischer und theoretischer Ebene von Nationalität, Interkulturalität, Multikulturalität, ethnischer und kultureller Zugehörigkeit, Ausländern vs. Migranten, etc. kann hier nicht weiter eingegangen werden.

In diesem Zusammenhang wird entgegen einem in der Erziehungswissenschaft und v.a. der „interkulturellen“ Bildungsforschung weit verbreiteten Verständnis von Kultur als nationalstaatlicher Größe (vgl. dazu Krüger-Potratz 1999; Scherr 1999), Kultur mit Bourdieu als symbolische Dimension menschlicher Praxis verstanden, die sich in unterschiedlichen Lebensstilen ausdrückt (vgl. auch Müller 1994). Diese symbolische Dimension bezieht sich dabei auf legitime Zeichen und legitime, ritualisierte Handlungen, in denen gesellschaftliche Macht symbolisiert wird und mehrheitlich geteilte Anerkennung findet. Kultur hat in (post)modernen Gesellschaften dabei auch die Funktion von kulturellem Kapital als Herrschaftsinstrument (Bourdieu 1982, S. 359), so dass gerade auch in der „interkulturellen“ erziehungswissenschaftlichen Diskussion (vgl. Krüger-Potratz 1999) neben der ungleichheitskonstituierenden, immer auch die ungleichheitslegitimierende Funktion von Kultur im Kontext Bildung thematisiert werden kann und muss (vgl. dazu den Diskurs um die Problematik der Festlegung von (schulischem) Wissen bzw. Allgemeinbildung: Steiner-Khamsi (1995) und von Kerncurricula: Böttcher/Kalb (2002)).

Im diesem Zusammenhang ist dabei interessant, wie das Bildungssystem auf Schüler mit Migrationshintergrund reagiert. Wendet man Bourdieus Überlegungen hierauf an, lässt sich zeigen, wie Migrantenkinder, gerade in schulischen Kontexten, Schwierigkeiten haben, ihr akkumuliertes kulturelles (Minderheiten-)Kapital auch innerhalb der Mehrheitsgesellschaft, bzw. in der ‚multilingualen Schule mit monolingualem Habitus‘ (Gogolin 1994) in legitimes Kapital zu transformieren (vgl. auch Kronig 2003). Denn sobald die Migranten, so könnte man mit Bourdieu sprechen „dort ihre Sprache anbieten, bekommen sie schlechte Noten, da fehlt ihnen die richtige Aussprache, die richtige Syntax, usw.“; ihre, bzw. „diese Kultur ist als „Bildung“ wertlos“ (Zimmermann 1983<sup>22</sup> zit. nach Baumgart 2000, S. 212). Deutlich wird dabei die selektive Prämierung bestimmter Inhalte, Verhaltens- und Denkweisen, die dazu führt, dass z.B. Migrantensprachen nicht anerkannt, nicht als legitim angesehen werden. Aus mehrsprachigen Kindern werden nicht-deutschsprachige Kinder (vgl. dazu Gogolins Anmerkungen zum „Deutsch der Schule“: Gogolin 2004). Es geht also nicht zentral um einen Verlust an Kapital, sondern um die legitime Abwertung gewisser Bildungsgüter.

Zwar lassen es die vorliegenden Daten des DJI Kinderpanel nicht zu, diese vielfach (u.a. Bourdieu/Champagne 1997) beschriebenen schulischen Mechanismen genauer unter die Lupe zu nehmen, aber in der Analyse der Daten in Abschnitt 6 geht es auch erst einmal viel grundlegender darum, zu prüfen, welche Rolle die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Ethnie für

---

<sup>22</sup> Dieses Zitat von Bourdieu stammt aus einem Gespräch zwischen ihm und H. D. Zimmermann im Jahre 1983. Der darüber verfasste Artikel wurde in L’80 im November 1983 publiziert. Die Bibliografie hierzu lautet: Zimmermann, Hans Dieter (1983): Die feinen Unter-

schulische und nicht schulische Bildung und Sozialisation überhaupt spielt. Lange also bevor Diskriminierungsprozesse innerhalb wie außerhalb von Schule (Bommes/Radtke 1993; Kraus 2004) genauer untersucht werden, steht hier die Frage im Mittelpunkt, inwiefern sich *zusätzlich zu den milieuspezifischen Differenzen* ethnisch begründbare differente soziokulturelle Sozialisations- und Bildungsprozesse nachweisen lassen, welche möglicherweise im hier nicht weiter untersuchten Kontext Schule durch Selbst- (Böttcher 2002) oder Fremdeliminierungsprozesse, z.B. durch Lehrer oder das Schulsystem (Kronig 2003; Schumacher 2002), zur Diskriminierung spezifischer ethnischer Gruppen führen könnten. Möglicherweise aber zeigen sich in den empirischen Analysen aber auch keinerlei migrationsbedingte Differenzen, so dass hier die Milieuzugehörigkeit und nicht die ethnische Herkunft als entscheidendes Kriterium, bzw. als relevanter Prädiktor z.B. für Schul(miss)erfolg heranzuziehen ist. Die Bedeutung der ethnischen Herkunft in Fragen der Bildung und Sozialisation ist somit zuallererst als eine zu überprüfende Hypothese zu betrachten. Genauer dazu in Abschnitt 6.5.

## **6. *Empirische Analysen: Sozialstrukturelle Unterschiede und soziokulturelle Unterscheidungen***

Der empirische Teil widmet sich der Herausarbeitung von ‚Makromilieus‘, die sich an nationalstaatlichen Grenzen orientieren. Die Milieubeschreibung bezieht sich dabei sowohl auf die sozialstrukturelle Ausrichtung im Sinne von Ober-, Mittel- und Unterschichtmilieus, speziell aber auf die soziokulturelle Komponente, d.h. ihre bildungsrelevanten Praktiken und Sozialisationsprozesse. So sollen auf empirischer Ebene die sozialstrukturellen Ausgangslagen im sozialen Raum – quasi die aggregierten Sozialisationsbedingungen – mit den soziokulturellen Bildungspraktiken und Sozialisationsprozessen im Raum der Lebensstile verknüpft werden. Durch einen zusätzlichen interethnischen Vergleich wird nach Unterschieden zwischen drei ethnischen Gruppen gesucht, die auf der sozialstrukturellen Ebene gegeben und bereits vielfach dokumentiert, auf soziokultureller Ebene aber noch zu untersuchen sind. Zudem wird in allen empirischen Analysen die Frage gestellt, wie die Position der Eltern, bzw. hier speziell der Mutter, im konkreten Lebenszusammenhang der Familien und der Kinder wirksam wird, wie also der Sozialisationskontext seine Wirkung entfaltet (Kraus/Gebauer 2002).



## 6.1 Stichprobe und Milieukonstruktion

Der Abschnitt 6 widmet sich der differenzierten Generierung und Beschreibung milieutypischer Konstellationen von Lebens- und Sozialisationsbedingungen, sowie Sozialisations- und Bildungsprozessen (vgl. auch Betz 2005). Datengrundlage bildet dabei sowohl die 1. Welle der Hauptbefragung (6.2-6.4) des DJI-Kinderpanel als auch die Migrantenzusatzstichprobe (6.5), die insgesamt  $N = 1505$  acht- bis neunjährige Kinder, Mütter und Väter umfasst (Details zum Konzept und zum Design der gesamten Studie vgl. Alt u.a. 2004). In die folgenden Milieuanalysen gehen dabei  $N = 1429$  Kinder- und Mütterantworten ein, wobei im interethnischen Vergleich dabei  $N = 831$  Kinderangaben von Kindern ohne Migrationshintergrund<sup>23</sup> respektive ihren Müttern,  $N = 280$  Angaben von Kindern mit russischem Migrationshintergrund und  $N = 281$  Angaben von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund gegenüber stehen.

Zur Erstellung der Ausgangsgruppierung der Milieus wurden Indikatoren für ökonomisches Kapital und akkumuliertes kulturelles Kapital verwendet und daraus ein fünfstufiger Milieuindex gebildet, so dass neben dem Schulbildungsniveau der Mutter, das Einkommen des Haushalts, die Eckpunkte für die sozialstrukturell fundierte Milieubildung darstellen<sup>24</sup>. Auf weitere strukturelle Variablen, wie auch auf die empirische Umsetzung der soziokulturellen Komponente der Milieus, wird noch genauer eingegangen.

Den Analysen liegt die folgende Milieuverteilung zugrunde: Gut ein Zehntel der Befragten gehört dem untersten Milieu an (10,8%;  $N = 155$ ). Auf Milieu 2 fallen ein Drittel der Befragten (33,7%;  $N = 481$ ). Das mittlere Milieu bilden 23,7% ( $N = 339$ ). Milieu 4 rekrutiert sich aus 22,0% der Befragten ( $N = 315$ ). Das oberste Milieu fasst wiederum knapp ein Zehntel der Befragten (9,7%;  $N = 139$ ). Die Verteilung der Geschlechter in den Kinderdaten unterscheidet sich nicht signifikant weder in Bezug auf die einzelnen Milieus noch im Hinblick auf die befragten ethnischen Gruppen. Insgesamt wurden  $N = 695$  Jungen und  $N = 713$  Mädchen befragt. Auf geschlechtsspezifische Differenzierungen wird im Folgenden nicht mehr eingegangen – der Fokus liegt zuerst auf milieu-, später auf migrationsspezifischen Vergleichen.

---

<sup>23</sup> Um in die Kategorie „Migrationshintergrund“ zu fallen, ist es erforderlich, dass mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsbürgerschaft nicht innehat oder durch Einbürgerung erhalten hat. Im Unterschied zu den verkürzten Daten der amtlichen Statistik (vgl. auch die Kritik von der Kultusministerkonferenz (2003)) können in den folgenden Daten auch „Deutsche“ als Personen mit Migrationshintergrund betrachtet werden –wenn sie angeben, eingebürgert worden zu sein.

<sup>24</sup> Insgesamt korrelieren die gebildeten Milieus hoch mit der sozialen Schichtzugehörigkeit der Mutter ( $r = .74$ ;  $p = .000$ ;  $N = 1429$ ), bzw. mit der des gesamten Haushalts ( $r = .69$ ;  $p = .000$ ;  $N = 1429$ ). In diesen DJI-Schichtindikator gehen das Einkommen, der Beruf und der Ausbildungsabschluss der Befragten ein.

## 6.2 Die Unterschiede: Charakteristische Sozialisationsbedingungen der Milieus

Fokussiert werden auf dieser strukturellen Ebene Variablen, welche ökonomisches, kulturelles sowie auch soziales Kapital repräsentieren. Hierzu gehören Aspekte der (Aus-)Bildung, der Erwerbstätigkeit, des Wohlstandes i.S.v. Einkommen, des Berufs, der Familienform, des Familienstandes sowie der Familiengröße. Die aufzeigbaren milieutypischen Konstellationen symbolisieren den Sozialisationskontext in dem die befragten Kinder aufwachsen und bilden gleichzeitig – analog Bourdieus Kapitaltheorie – die Grundlage für eine spätere Transformation in andere Kapitalien. Es handelt sich somit um Einblicke in die gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen von Kindern, welche in der Schule als „gute“ oder „schlechte“ Schüler<sup>25</sup> aus „bildungsnahen“ oder „bildungsfernen“ Elternhäusern wahrgenommen und kategorisiert (Schumacher 2002) werden.

Betrachtet man die milieuspezifische Verteilung der dominierenden *Familienform*<sup>26</sup> so zeigt sich (siehe auch Tab. 1), dass die Kernfamilie im untersten Milieu 73,3% der Befragten repräsentiert und die Verbreitung linear bis zum obersten Milieu auf 90,6% ansteigt ( $p = .000$ ). Gleichsinnig verhält es sich mit dem dominierenden *Familienstand*. 72,9% der befragten Mütter im untersten Milieu sagen aus, dass sie verheiratet sind und als Eltern- und Ehepaar zusammen leben; im obersten Milieu ist dieser Familienstand zu 92,1% charakteristisch ( $p = .000$ ). In Bezug auf die *Familiengröße* gibt knapp die Hälfte der Befragten (48,1%) über alle Milieus hinweg an zwei Kinder zu haben; drei und mehr Kinder haben nahezu ein Drittel (31,8%). Hier zeigen sich die milieuspezifischen Unterschiede ( $p = .000$ ) dergestalt, dass sowohl das unterste, als auch das oberste Milieu häufiger mehr Kinder haben. Im untersten Milieu haben 43,9%  $\geq$  drei Kinder, im obersten Milieu sind es 36,7%. Die mittleren Milieus hingegen haben weniger Kinder: 29,9% im zweiten Milieu, 28,0% im mittleren und 30,5% im vierten Milieu<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Zur Konstruktion des Schülers u.a. Liebau (1984, S. 258).

<sup>26</sup> Dass die Familienform trotz nachhaltig anders lautender Annahmen keinen Effekt auf schulische Bildungserfolge hat macht die PISA-Studie noch einmal deutlich (vgl. BMFSFJ 2002, S. 21).

<sup>27</sup> Bezüglich der Wohnumgebung zeigen sich deutliche milieuspezifische Differenzen: Kinder aus unteren Milieus steht signifikant seltener ein eigenes Zimmer zur Verfügung als Kinder aus oberen Milieus (35,9% in Milieu 1; 58,0% in Milieu 2 vs. 76,6% in Milieu 4 und 83,0% in Milieu 5;  $p = .000$ ).

Tab. 1: Milieuspezifische Unterschiede in den Sozialisationsbedingungen – Muttersicht (Angaben in Prozent bzw. Mittelwerte (Streuung))

		Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3	Milieu 4	Milieu 5
Familienform: Kernfamilie	N=1412; $\chi^2(4)=34.81$ ; p=.000; V=.16	73,7	74,0	83,3	86,3	90,6
Familienstand: verh., zus. Lebend	N=1429; $\chi^2(4)=33.28$ ; p=.000; V=.15	72,9	77,3	84,1	87,6	92,1
Familiengröße: zwei Kinder	N=1429; n.s.	40,6	49,1	47,8	48,6	52,5
Familiengröße: ≥ drei Kinder	N=1429; $\chi^2(4)=15.21$ ; p=.000; V=.15	43,9	29,9	28,0	30,5	36,7
Mutter erwerbstätig	N=1355; $\chi^2(4)=102.67$ ; p=.000; V=.28	16,1	35,4	50,0	56,0	64,5
Mutter in Teilzeit	N=1425; $\chi^2(4)=58.04$ ; p=.000; V=.20	11,0	22,5	31,6	33,4	46,0
Mutter in Vollzeit	N = 1425; $\chi^2(4)=35.93$ ; p=.000; V=.16	3,2	10,6	16,2	21,3	18,0
Abschluss: kauf- männische Lehre	N=1409; $\chi^2(4)=41.79$ ; p=.000; V=.17	6,1	18,6	30,0	24,9	16,5
Abschluss: Berufs- fachschule	N=1410; $\chi^2(4)=25.74$ ; p=.000; V=.14	8,2	16,1	25,4	19,5	13,7
Kein Abschluss	N=1410; $\chi^2(4)=301.03$ ; p=.000; V=.46	63,9	30,9	8,9	5,4	2,2
Noten in Mathematik	N=1423; F(4)=9,69; p=.000 <sup>28</sup>	1,96 (0,71)	1,91 (0,71)	1,80 (0,70)	1,76 (0,73)	1,55 (0,58)
Noten in Lesen	N=1420; F(4)=12.41; p=.000	2,05 (0,70)	1,87 (0,73)	1,73 (0,67)	1,73 (0,77)	1,53 (0,63)
Noten in Sachkunde	N=1167; F(4)=17.26; p=.000	2,14 (0,67)	1,94 (0,59)	1,84 (0,58)	1,76 (0,61)	1,58 (0,61)
Noten in Rechtschreiben	N = 1408; F(4)=4,58, p = .001	2,22 (0,65)	2,15 (0,76)	2,04 (0,73)	2,05 (0,75)	1,91 (0,78)
Noten in Musik	N = 1289; F(4)=5,32; p = .000	1,91 (0,65)	1,86 (0,69)	1,81 (0,64)	1,69 (0,64)	1,66 (0,66)
Noten in Sport	N = 1408; n.s.	1,61 (0,64)	1,62 (0,65)	1,63 (0,63)	1,62 (0,64)	1,68 (0,74)
Noten in Kunst	N = 1388; n.s.	1,90 (0,67)	1,87 (0,70)	1,85 (0,73)	1,83 (0,72)	1,79 (0,75)

Quelle: DJI, 1. Welle Kinderpanel + Migrantenzusatzstichprobe, eigene Berechnungen

Schaut man sich die Formen und Quoten der *Erwerbstätigkeit* der befragten Mütter an, so wird – gerade auch im Unterschied zu Bourdieus Einteilung der Klassen nach Berufsgruppen – evident, dass nur deutlich weniger als die Hälfte der Befragten (44,6%) überhaupt einer Beschäftigung nachgeht, d.h. einen Beruf ausübt. Die Erwerbstätigkeit unterscheidet sich signifikant und sehr deutlich zwischen den Milieus ( $p = .000$ ): Je höher das Milieu umso größer die Erwerbstätigkeitsquote. Im untersten Milieu stimmen gerade mal 16,1% der Mütter der Frage nach der Erwerbstätigkeit zu, im obersten Milieu sind es 64,5%. Die erwerbstätigen Mütter sind dabei zu 14,2% Vollzeit erwerbstätig und auch dies mit eindeutigen Milieunterschieden: Im obersten Milieu sind es 18,0%, im untersten nur 3,2% ( $p = .000$ ). Teilzeit beschäftigt sind insgesamt 28,1% der Mütter und dies wiederum mit einer analogen Milieuver-

<sup>28</sup> Bei den Varianzanalysen bezüglich der Noten in Mathematik, Lesen und Sachkunde zeigen Post Hoc Tests durchgehende Signifikanzen.

teilung: 11,0% aus dem untersten Milieu, aber 46,0% aus dem obersten Milieu arbeiten in Teilzeit ( $p = .000$ ).

Richtet man den Blick auf die *(Aus-)Bildung* in den Familien lässt sich festhalten, dass die drei häufigsten Berufsabschlüsse der Mütter die kaufmännische Lehre bildet (21,2%), ein Abschluss, der in den mittleren Milieus dominiert ( $p = .000$ ), gefolgt von gar keinem Abschluss (20,6%), der eindeutig im untersten Milieu am häufigsten ist (63,9%) und dann rasch linear abfällt mit 30,9% Zustimmung im zweiten Milieu, 8,9% in Milieu drei, 5,4% im vierten Milieu und mit 2,2% im obersten Milieu so gut wie nicht mehr präsent ist ( $p = .000$ ). Der dritthäufigste Abschluss ist die Berufsfachschule (18,0%) – wiederum ein Abschluss, der vorwiegend die mittleren Milieus kennzeichnet ( $p = .000$ ).

Betrachtet man neben dem Aus-Bildungsniveau der Mütter das Schul-Bildungsniveau der Kinder, wird in Bezug auf die Notenverteilung, die das Spektrum von „1“ = „sehr gut“ bis „4“ = „überhaupt nicht gut“ umfasst – nach Auskunft der Mütter – folgendes deutlich: Die Mittelwerte der erfragten Schulnoten steigen signifikant, d.h. die Noten sind schlechter, je niedriger das Milieu ist. Beispielsweise verbessert sich die Note in Mathematik von AM = 1,96 im untersten Milieu auf AM = 1,55 im obersten Milieu ( $p = .000$ ). In Sachkunde liegen die Notenmittelwerte bei AM = 2,14 im untersten Milieu und steigen auf AM = 1,58 im obersten Milieu ( $p = .000$ ) oder auch im Lesen zeigt sich die Differenz von AM = 2,05 im untersten Milieu zu AM = 1,53 im obersten Milieu ( $p = .000$ ). In Rechtschreiben und vor allem auch Musik berichten die Mütter von sehr guten bis guten Noten ihrer Kinder; zudem unterscheiden sie sich nach dem angegebenen Muster. Ebenfalls recht gute Noten berichten die Mütter in Kunst und Sport, hier aber ohne jegliche Milieuspezifität.

Ein letztes hier genanntes relevantes Kriterium (siehe Tab. 2) gerade mit Bezug auf das prekäre Verhältnis von Bildung und sozialer, im Sinne von ethnischer Ungleichheit, ist die *Nationalität* bzw. ethnische Zugehörigkeit. Hier zeigen sich überaus starke milieuspezifische Verteilungen. Von den befragten russischen Müttern sind 44,4% den untersten beiden Milieus zuzuordnen, bei den deutschen Müttern sind es lediglich 30,6% und bei den türkischen Müttern bereits 86,7%. Das mittlere Milieu ist im Hinblick auf die russische und deutsche Stichprobe nahezu ausgeglichen: 30,8% der russischen Mütter stehen 26,9% der deutschen Mütter gegenüber, türkische Mütter bilden 9,1% dieser Gruppe. Und schließlich sind die obersten beiden Milieus zu 24,7% in russischer Hand, lediglich zu 4,2% türkisch dominiert und 42,6% dieses Milieus bilden deutsche Mütter ( $p = .000$ ).

Tab. 2: Ethnische Herkunft der befragten Kinder nach Milieuzugehörigkeit (in Prozent)

		Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3	Milieu 4	Milieu 5
<i>Herkunft der Kinder</i> (N=1325; $\chi^2(8)=447.93$ ; p=.000; V=.41)						
Russisch	N = 280	3,9	40,5	30,8	24,0	0,7
Deutsch	N = 831	3,7	26,9	26,9	26,7	15,9
Türkisch	N = 281	40,9	45,8	9,1	4,2	0,0

Quelle: DJI, 1. Welle Kinderpanel + Migrantenzusatzstichprobe, eigene Berechnungen

Diese kurze Darstellung diene als Einblick in die eindeutig nachweisbaren milieuspezifischen Sozialisationskontexte in denen die befragten Kinder aufwachsen. Milieus, in denen sie individuelle, aber gleichwohl milieuspezifische Habitus ausbilden. Die aufgezeigten Unterschiede verdeutlichen dabei

- (1) spezifische Konstellationen wesentlicher ökonomischer, kultureller wie auch sozialer Aspekte der „Lernausgangslage“ (vgl. Kultusministerkonferenz 2003), die in herkömmlichen Schichtindikatoren nicht berücksichtigt werden. Bedeutsam dabei ist
- (2), dass diese Sozialisationsbedingungen eben nicht nur different, sondern hierarchisch im Sozialstrukturgefüge der Gesellschaft einzuordnen sind, so dass die damit einhergehenden unterschiedlichen sozialen Positionen die Akteure mit erweiterten Teilhabechancen versehen (z.B. bei hohen schulischen Bildungslaufbahnen) oder aber ihnen gewisse Teilhabemöglichkeiten vorenthalten (z.B. nachweislich geringere Chancen auf einen Arbeitsplatz, sobald man ohne Schulabschluss das Bildungssystem verlässt). Und
- (3) bilden diese Sozialisationskontexte den Rahmen für die im Folgenden zu analysierenden Unterscheidungen, so dass Antworten auf Fragen gefunden werden können, die sich wie folgt formulieren lassen: Welche der genannten Unterschiede wird in der Handlungspraxis, im Alltag, relevant? Welche milieutypischen Muster der Lebensführung, der innerfamilialen Sozialisationsprozesse, werden deutlich? Gibt es klare, milieutypische Konstellationen von Präferenzen, Interessen, Wertvorstellungen, die in den zu beschreibenden Variablen bewusst und unbewusst zur Geltung kommen?

### 6.3 Sozialisationsprozesse: Milieuspezifische Unterscheidungen

Um im Folgenden diese systematischen Grenzziehungen im „Raum der Lebensstile“ beschreiben zu können, werden ausgewählte Variablen präsentiert, welche die Prozesshaftigkeit im familialen Alltag, bzw. die distinktiven Praktiken in den Familien wieder spiegeln. Hierzu zählen u.a. die Schulbildungsaspirationen, bzw. der Stellenwert von Schule in der Familie, die

Art und Anzahl von Konflikten im Elternhaus oder auch verschiedene Freizeitaktivitäten der Kinder. Alle diese Variablen fragen dabei implizit nach der Bedeutung, nach dem Sinn der bereits beschriebenen – nicht nur familialen – Lebensbedingungen und Lebensformen, also der Familiengröße, der Beschäftigung, der nationalen Herkunft, etc. für die tatsächlich ablaufenden Prozesse (vgl. Lüscher/Lange 1996), soweit diese im Rahmen eines standardisierten Surveys überhaupt erfasst und aufgezeigt werden können<sup>29</sup>. Wie also gestaltet sich das konkrete, familiäre Zusammenleben gerade auch zwischen den Generationen? Und was erfolgt daraus, bzw. in diesem Setting, für die Bildungsprozesse der Kinder? Inwiefern werden die Kinder von ihren Eltern in schulischen Dingen unterstützt? Wie gestalten sie ihre Freizeit? Wann kommt es zum Konflikt in den Familien, bzw. worüber wird gestritten? Gibt es bei all diesen Fragen milieuspezifische Differenzierungen? Diesen Fragen wird mit Hilfe der Daten nachgegangen.

Betrachtet man als Unterscheidungsmerkmale der Familien, bzw. der Mütter, die *Vereinszugehörigkeit* der Kinder und ihre *außerschulischen Unterrichtsstunden* mit denen sie die Erfahrungswelt ihrer Kinder strukturieren, so zeigt sich folgendes milieuspezifische Bild (siehe Tab. 3): Insgesamt sind mehr als die Hälfte der Kinder (57,3%) bereits mit acht Jahren in Vereinen organisiert. Die milieuspezifischen Unterschiede sind dabei sehr groß ( $p = .000$ ). Lediglich knapp ein Viertel der Kinder aus dem untersten Milieu (24,2%), aber über vier Fünftel der Kinder aus dem obersten Milieu sind Vereinsmitglieder (83,5%). Welche Vereine die Kinder besuchen unterscheidet sich nicht zwischen den Milieus: Meist sind es Sportvereine (74,8%), aber auch Musik- und Tanzvereine (32,1%). Auch die Zahl der außerschulischen Unterrichtsstunden variiert systematisch mit den Milieus: Insgesamt erhalten 32,4% der Kinder Unterrichtsstunden, aber lediglich 11,8% der Kinder aus dem untersten Milieu, aber 61,3% der Kinder aus dem obersten Milieu stimmen dieser Frage zu ( $p = .000$ ).

Diese Variablen werden dabei als Ausdruck von Lebensstil bzw. Geschmackspräferenzen gedeutet: In höheren Milieus beispielsweise ist es finanzierbar, den eigenen Kindern außerschulische Unterrichtsstunden zuteil werden zu lassen. Es ist zentral, sie in organisierte Vereine zu schicken, in denen sie Teamfähigkeit erproben und ihren individuellen Neigungen nachgehen können und zugleich kulturelles Kapital erwerben (s.u.). Umgekehrt muss davon ausgegangen werden, dass bei Kindern aus unteren Milieus weniger Geld in außerschulische (Vereins-)Aktivitäten gesteckt werden kann und zugleich sicherlich auch die zentrale Stellung solcher Aktivitäten für diese Milieus weitaus geringer ist, da gerade die Vereinszugehörigkeit

---

<sup>29</sup> Hierzu sind qualitative, u.a. ethnographische Studien erforderlich, die das Innenleben, die Hervorbringung der Praktiken erfassen und

nicht ausschließlich an hohes ökonomisches Kapital gebunden ist. Es wird noch zu zeigen sein, dass das „freie“ Spiel einen zentralen Stellenwert für Kinder aus unteren Milieus einnimmt.

Was die *Einschätzung zur Schule* und die schulischen Leistungen ihres Kindes anbelangt, geben die Mütter an, größtenteils mit den schulischen Leistungen ihrer Kinder zufrieden zu sein, wobei sich auch hier milieuspezifische Unterschiede zeigen. Auf einer vierstufigen Skala von „1“ = „sehr zufrieden“ bis „4“ = „sehr unzufrieden“ zeigt sich das oberste Milieu signifikant zufriedener mit einem Mittelwert von  $AM = 1,35$  als alle anderen Milieus. Das unterste Milieu hat den höchsten Mittelwert mit  $AM = 1,85$ . Komplementär dazu sind die Sorgen der Mütter um die Schulleistungen ihrer Kinder zu sehen<sup>30</sup>: Mütter aus dem obersten Milieu machen sich zwar Sorgen ( $AM = 1,77$ ), aber in signifikant geringerem Maße als Mütter aller anderen Milieus. Im untersten Milieu beträgt der Mittelwert  $AM = 2,57$  hier ist die Sorgebelastung am höchsten ( $p = .000$ ).

Diese Angaben sind in Beziehung mit der Notenverteilung der Kinder zu setzen: Kinder aus den oberen Schichten bringen bessere Noten mit nach Hause und die Mütter erwarten dies auch. Folglich sind sie zufriedener, es gibt keinen Grund zur Sorge, keinen Anhaltspunkt für Probleme. Anders verhält es sich bei den unteren Schichten: Auch hier erwarten die Mütter gute Noten, sie haben hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder, allerdings können ihre Kinder im Vergleich lediglich weniger gute Noten aufweisen. Die Folge ist, dass die Mütter unzufriedener sind, ihre Sorge- und Problembelastung in Bezug auf die geringere institutionalisierte kulturelle Kapitalakkumulation ihrer Kinder ist höher.

Die hohe Zufriedenheit der Eltern geht konform mit den Antworten der befragten Kinder. Von zufriedenen Eltern gehen 89,7% aller Kinder aus, mit tendenziell nach Milieuzugehörigkeit steigenden Ziffern, d.h. auch in Abhängigkeit von ihren Noten. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass der Stellenwert schulischer Bildung für die soziale Position der Kinder nicht nur den Eltern, sondern auch den befragten Kindern bewusst ist. Sie nehmen die Bedeutung schulischer Bildung, vermittelt über das Verhalten und Denken ihrer Eltern auf, was sich anhand der folgenden Items zeigen lässt: Die Eltern nehmen die Zeugnisse der Kinder ernst (86,6%), sie achten auf die Noten ihrer Kinder (95,3%) und fragen nach, wie es in der Schule war (87,3%). In diesen Kinderantworten gibt es keine milieuspezifischen Unterschiede.

---

beschreiben können (vgl. beispielhaft Kalthoff 2004).

<sup>30</sup> Auch der Sorgenskala liegt ein vierstufiges Antwortformat zugrunde: Der Wert „1“ bedeutet „keine Sorgen“, „4“ steht für „große Sorgen“.

Allerdings berichten bereits bei diesen Grundschulkindern gut ein Drittel der Mütter (35,8%) von innerfamilialen Konflikten zwischen Mutter und Kind in Bezug auf schulisches Lernen. Dabei ist schulisches Lernen Konfliktstoff in 43,4% der Elternhäuser aus dem untersten Milieu. Hingegen werden in lediglich 22,2% der Familien im obersten Milieu über schulisches Lernen Konflikte ausgetragen ( $p = .001$ ). Sie sind mit den Noten ihrer Kinder zufriedener als die unteren Milieus und scheinen interessiert, aber relativ entspannt, die schulische Entwicklung ihres Kindes zu beobachten. In unteren Milieus dagegen gibt es möglicherweise Reibereien, weil die Kinder den Ansprüchen ihrer Mütter nicht gerecht werden.



Tab. 3: Milieuspezifische Unterscheidungen in den Sozialisationsprozessen: Mutter- und Kindersicht (Angaben in Prozent bzw. Mittelwerte (Streuung))

		Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3	Milieu 4	Milieu 5
Vereinszugehörigkeit des Kindes	N=1420; $\chi^2(4)=167.91$ ; p=.000; V=.34	24,2	46,2	62,3	73,3	83,5
Unterrichtsstunden	N = 1421; $\chi^2(4)=156.68$ ; p=.000; V=.33	11,8	19,8	32,2	49,2	61,3
Zufrieden mit schul. Leistungen (Mutter)	N=1426; F(4)=15.13; p=.000 <sup>31</sup>	1,85 (0,69)	1,75 (0,66)	1,65 (0,62)	1,60 (0,63)	1,35 (0,53)
Sorgebelastung der Mutter bzgl. Schule	N=1416 F(4)=15.81; p=.000	2,57 (1,05)	2,46 (1,06)	2,26 (1,00)	2,22 (1,04)	1,77 (0,77)
Zufriedene Eltern (Kind)	N=1256; zu kl. FZ	83,0	84,4	91,8	95,1	97,6
Eltern nehmen Zeugnisse ernst (Kind)	N=1270; n.s.	89,3	88,6	85,2	85,3	83,1
Eltern achten auf Noten (Kind)	N=1358; n.s.	96,6	96,0	94,7	94,7	94,0
Eltern fragen, wie es in der Schule war (Kind)	N=1405; n.s.	87,4	85,5	88,8	88,9	85,8
nie Konflikte in der Familie (Mutter)	N=1365; $\chi^2(4)=50.67$ ; p=.000; V=.19	22,9	12,6	6,6	6,8	0,7
Konflikt: Für Schule lernen	N=1180; $\chi^2(4)=19.40$ ; p=.001; V=.12	43,3	41,4	34,8	32,4	22,2
Konflikt: Zimmer aufräumen	N=1187; $\chi^2(4)=10.24$ ; p=.037; V=.09	54,9	52,0	51,9	48,9	37,3
Konflikt: Zeit zum Schlafen	N=340; $\chi^2(4)=22.53$ ; p=.000; V=.14	49,5	28,7	26,6	26,0	26,6
Konflikt: Helfen im Haushalt	N = 1165; n.s.	23,0	22,9	23,5	17,6	17,1
Konflikt: Kleidung	N = 1163; n.s.	17,8	13,0	13,4	11,8	18,9

Quelle: DJI, 1. Welle Kinderpanel + Migrantenzusatzstichprobe, eigene Berechnungen

Insgesamt werden von allen Befragten *Konflikte* bezüglich unterschiedlichster Themen in der Familie berichtet. Lediglich 9,7% der Mütter geben an, niemals Konflikte mit ihrem Kind zu haben, wobei im untersten Milieu zu 22,9% gar keine – im obersten zu 0,7% keine Konflikte angegeben werden ( $p = .000$ ). In der überwiegenden Mehrheit der Familien (71,3%) berichten die Mütter von kürzlich stattgefundenen Konflikten mit ihren Kindern. Konflikthafte Auseinandersetzungen scheinen demnach mehr oder weniger Alltagspraxis in den Familien zu sein: Die Devise in oberen Milieus lautet dabei „Streit zwischen Kindern und Eltern gehört einfach dazu. So sind wir“ in unteren Milieus hingegen „Streitfälle zwischen Eltern und ihren Kindern gehören nicht zu unserem Alltag. So sind wir“. Häufigste Streitgegenstände sind insgesamt das Aufräumen des Zimmers in knapp der Hälfte der Fälle (49,4%;  $p = .037$ ) oder aber die Zeit, in der die Kinder zu Bett gehen sollen (29,1%,  $p = .000$ ). Beide Konfliktgegenstände, die als Ausdrucksformen von milieuspezifischen Erziehungsvorstellungen betrachtet werden können, sind in unteren Milieus signifikant häufiger als in höheren Milieus. Das Helfen im

<sup>31</sup> Alle Post Hoc-Tests bei diesem Item sowie beim Item „Sorgebelastung der Mutter bzgl. Schule“ sind signifikant.

Haushalt (21,2%) oder der Konflikt um Kleidung (13,8%) werden unspezifisch über alle Milieus hinweg relativ selten berichtet.

#### 6.4 Bildungsprozesse: Milieutypische Unterscheidungen

Dieses Unterkapitel dreht sich um den milieuspezifisch differenten kulturellen Kapitalerwerb von Kindern, bezogen auf ihre Freizeitaktivitäten und ihre innerfamilialen Konfliktstrategien. Es wird davon ausgegangen, dass die Kinder in und durch diese, bereits in Kapitel 6.3 genannten Aktivitäten, kulturelles, in Teilen auch soziales Kapital erwerben.

Bezogen auf die *Freizeitaktivitäten* der befragten Kinder zeigen sich in vielen Variablen sehr hohe Zustimmungswerte (siehe Tab. 4): 72,2% der Kinder spielen mit der Spielkonsole, wobei sich hier milieuspezifische Unterschiede dergestalt zeigen, dass die Kinder aus dem mittleren Milieu signifikant mehr spielen als Kinder aus den extremeren Milieus ( $p = .003$ ; im untersten Milieu: 66,2%; im obersten Milieu: 64,7%). 86,7% der Kinder treiben Sport und nahezu alle Kinder (98,1%) schauen Video und Fernsehen. Diese sehr hohen Zustimmungsraten verweisen darauf, dass alle drei Kategorien wesentliche Bereiche der Freizeitaktivitäten von achtjährigen Kindern abdecken.

Betrachtet man die sportlichen Aktivitäten der Kinder etwas genauer<sup>32</sup>, wird deutlich, dass Schwimmen als Sportart über alle Milieus recht häufig angegeben wird, Tanz und Ballett hingegen sehr selten sind. Milieuspezifisch interessanter sind Aktivitäten wie der Besuch einer Musikschule oder der Besuch von Kino oder Theater. Hier zeigen sich eindeutige Unterschiede. Kinder aus unteren Milieus gehen signifikant seltener in Musikschulen ( $AM = 2,74$ ) oder ins Kino bzw. Theater ( $AM = 2,35$ ) als Kinder aus höheren Milieus (Musikschule:  $AM = 2,12$ ;  $p = .000$ ; Kino/Theater:  $AM = 1,99$ ;  $p = .000$ ), wobei Kino- und Theaterbesuche insgesamt weit häufiger vorkommen. Dass diese Aktivitäten in Bezug gesetzt werden können zu schulischen Inhalten liegt auf der Hand: Kinder aus oberen Milieus haben nachweislich bereits in der Grundschule bessere Noten in Musik (vgl. Abschnitt 6.2). Zudem geht es hierbei auch um soziale Grenzziehungen von Elternseite: „Wir schicken unsere Kinder in die Musikschule“, „Wir führen unsere Kinder in die Hochkultur ein“. Als Gegenpol hierzu kann der Besuch eines Freizeitheims und das Spielen im Einkaufcenter gesehen werden, die relativ seltenen ausgeübt werden. Oder aber, insgesamt am beliebtesten, das Spielen auf dem Spiel-

---

<sup>32</sup> Alle Freizeitaktivitäten der Kinder wurden auf einer dreistufigen Häufigkeitsskala erfragt: „1“ steht dabei für „oft“ und „3“ für „nie“.

platz. Alle diese Variablen sind in unteren Milieus signifikant häufiger als in oberen Milieus (beispielhaft im untersten Milieu mit einem Mittelwert AM = 1,45 und im obersten Milieu von AM = 1,92,  $p = .000$ ). Bringt man dies in Zusammenhang mit der geringen Quote der Vereinszugehörigkeit von Kindern aus unteren Milieus, wird deutlich, dass sich Kindheit in diesen Milieus stark von Kindheit in oberen Milieus unterscheidet, dass Kinder aus unterschiedlichen Milieus ganz systematisch variierendes kulturelles Kapital erwerben: Die einen setzen sich auf dem Spielplatz durch, die anderen in der Musikschule.

Tab. 4: Milieuspezifische Unterscheidungen in den Bildungsprozessen: Kindersicht (Angaben in Prozent bzw. Mittelwerte (Streuung))

		Milieu 1	Milieu 2	Milieu 3	Milieu 4	Milieu 5
Spielkonsole spielen	N=1426; $\chi^2(4)=16.39$ ; $p=.003$ ; $V=.11$	66,2	75,2	77,6	67,9	64,7
Sport treiben	N=1367; n.s.	86,8	84,7	85,7	88,2	92,6
Video/Fernsehen	N=1402; zu kl. FZ	99,3	97,7	98,5	98,7	96,4
Bücher aus der Bibliothek holen	N=1420; n.s.	2,25 (0,80)	2,27 (0,76)	2,27 (0,76)	2,28 (0,76)	2,14 (0,74)
Schwimmen	N = 1422; n.s.	1,81 (0,69)	1,82 (0,64)	1,78 (0,64)	1,85 (0,63)	1,78 (0,67)
Tanzen/Ballett	N = 1418; $F(4)=4.18$ ; $p=.002$	2,91 (0,39)	2,78 (0,59)	2,81 (0,57)	2,68 (0,70)	2,82 (0,56)
Musikschule	N=1421; $F(4)=28.45$ ; $p=.000$	2,74 (0,61)	2,72 (2,72)	2,54 (0,80)	2,28 (0,90)	2,12 (0,95)
Kino/Theater	N=1415; $F(4)=9.44$ ; $p=.000$ <sup>33</sup>	2,35 (0,62)	2,18 (0,60)	2,11 (0,59)	2,07 (0,57)	1,99 (0,48)
Freizeitheim	N=1414; $F(4)=8.13$ ; $p=.000$	2,44 (0,79)	2,71 (0,58)	2,72 (0,56)	2,71 (0,59)	2,77 (0,53)
Einkaufcenter	N = 1416; $F(4)=7.75$ ; $p=.000$	2,58 (0,69)	2,74 (0,53)	2,77 (0,51)	2,79 (0,47)	2,90 (0,35)
Spielplatz	N=1417; $F(4)=13.08$ ; $p=.000$	1,45 (0,65)	1,61 (0,65)	1,70 (0,66)	1,78 (0,61)	1,92 (0,62)
Computernutzung	N=1431; $\chi^2(4)=40.64$ ; $p=.000$ ; $V=.17$	60,0	69,9	80,4	80,8	82,7
Schul. Unterstützung durch Eltern	N=1403; zu kl. FZ	84,2	93,4	97,9	98,1	100,0

Quelle: DJI, 1. Welle Kinderpanel + Migrantenzusatzstichprobe, eigene Berechnungen

Auch die Frage nach der *Computernutzung* differenziert eindeutig: Kinder aus unteren Milieus nutzen signifikant seltener (60,0%) einen PC als Kinder aus oberen Milieus (82,7%,  $p = .000$ ). Was diese Unterschiede in Bezug auf schulische Bildungserfolge bedeuten können, für die der Umgang mit dem PC immer zentraler wird, muss hier nicht weiter ausgeführt werden. Schließlich ist noch anzumerken, dass mehr als vier Fünftel der Kinder, und dies tendenziell steigend<sup>34</sup> mit zunehmender Milieukategorie, von *Unterstützung zu Hause in schulischen*

<sup>33</sup> Alle Post-Hoc-Tests bei diesem Item sowie dem Item „Freizeitheim“ sind signifikant

<sup>34</sup> Die sehr hohen Zustimmungsraten bei diesem Item gehen mit einer zu einer unausgewogenen, bzw. zu geringen Zellenbesetzung einher, so dass kein  $\chi^2$ -Test gerechnet werden kann.

*Dingen* berichten. Dabei erfahren 84,2% der Kinder aus dem untersten Milieu und 100,0% der Kinder aus dem obersten Milieu Unterstützung.

## 6.5 Strukturelle Grenzen und soziokulturelle Grenzziehungen im interethnischen Vergleich

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Frage nach zusätzlichen, d.h. über milieuspezifische Differenzen hinausgehenden migrationsbedingten Unterschieden und Unterscheidungen in Bezug auf die bereits dargestellten Variablen. Es zeigen sich, bei Kontrolle der Milieuzugehörigkeit, sowohl bei den (sozial)strukturellen als auch bei den soziokulturellen Variablen, signifikante Differenzen zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen<sup>35</sup>. Ausgewählte deutliche Unterschiede und Unterscheidungen (siehe Tab. 5 – 7), aber auch einige, oft als gegeben angenommene Differenzen, die sich als nicht zutreffend erweisen, werden im Folgenden kurz diskutiert.

Betrachtet man die Items zur *Sorgebelastung* der Mutter, können neben eindeutigen Milieudifferenzen<sup>36</sup> nach dem Motto „Je niedriger das Milieu, je niedriger der sozio-ökonomische, der gesellschaftliche Status, umso höher die Sorgebelastung“ auch migrationsbedingte Unterschiede nachgewiesen werden (siehe Tab. 5). Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang russischstämmige Mütter, die sich über alle Milieus hinweg am meisten Sorgen machen und zwar sowohl hinsichtlich ihrer Arbeit, ihrer Finanzen als auch hinsichtlich der Schulleistungen ihrer Kinder. Dies zeigen Varianzanalysen. Die herausragende Stellung dieser Müttergruppe kann dabei möglicherweise mit ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland in Bezug gesetzt werden. Im Unterschied zu den autochthonen deutschen Müttern, aber auch den türkischstämmigen Müttern, die bereits seit vielen Jahren in Deutschland leben<sup>37</sup>, sind die Mehrzahl der befragten russischen Mütter erst in den letzten 10 Jahren nach Deutschland eingewandert (76,8% der befragten Mütter wanderte seit 1993 nach Deutschland ein, davon 35,0%

---

<sup>35</sup> Um bei diesen differenzierten Analysen die Fallzahlenhöhe gewährleisten zu können wurde der fünfstufige Milieuindex auf drei Milieugruppen reduziert. Die untersten beiden Milieus wie auch die obersten beiden Milieus wurden zu jeweils einer Kategorie zusammengefasst.

<sup>36</sup> Mütter aus dem obersten Milieu machen sich signifikant weniger und insgesamt sehr geringe *Sorgen um ihre Arbeitsstelle* als Mütter aus allen anderen Milieus ( $p = .000$ ). Der Mittelwert liegt bei  $AM = 1,39$ , im untersten Milieu hingegen bei  $AM = 2,16$  bei einer „Sorgen-Skala“ von „1“ = „keine Sorgen“ bis „4“ = „große Sorgen“. Ein Bereich in dem die *Sorgebelastung* der Mütter relativ hoch ist, sind die *Finanzen*: Im obersten Milieu beträgt der Mittelwert  $AM = 1,69$ , im untersten Milieu  $AM = 2,69$ . Dabei zeigt sich für jedes Milieu ein signifikanter linearer Anstieg der Sorgen mit abnehmender Milieuzugehörigkeit ( $p = .000$ ).

<sup>36</sup> Bereits 59,4% der befragten türkischstämmigen Mütter wanderte vor 1990 in die Bundesrepublik Deutschland ein. Vor der Geburt ihres Kindes, d.h. bis einschließlich 1993 immigrierten insgesamt 90,3% der Befragten.

<sup>37</sup> Bereits 59,4% der befragten türkischstämmigen Mütter wanderte vor 1990 in die Bundesrepublik Deutschland ein. Vor der Geburt ihres Kindes, d.h. bis einschließlich 1993 immigrierten insgesamt 90,3% der Befragten.

nach 1999). Die Strukturen des deutschen Beschäftigungssystems und die Praktiken auf dem Arbeitsmarkt, die stabile dauerhafte Finanzierung der eigenen Familie und auch die Mechanismen des deutschen Schulsystems, sind ihnen möglicherweise noch nicht so vertraut, so dass ihre Sorgebelastung durchweg höher ausfällt. Zudem hat diese Müttergruppe – wie die Daten auch zeigen – stark in ihr eigenes institutionalisiertes kulturelles Kapital investiert. Die Hochschulabschlussrate liegt bei 23,2% (v.s. 0,8% bei türkischstämmigen Müttern und 13,1% bei den befragten Müttern ohne Migrationshintergrund), so dass ein durch die Migration wahrscheinlicherer Statusabstieg die Sorgebelastung erhöht. Ob sich diese Belastung also weiterhin zeigt, wird im Längsschnitt zu untersuchen sein.

Betrachtet man die *Streitgegenstände* „Aufräumen des Zimmers“, „Für die Schule lernen“, „Im Haushalt helfen“ und „Kleidung“ aus Muttersicht, sind keine signifikanten migrationsbedingten Unterscheidungen in  $\chi^2$ - Tests zu finden. Werden diese Streitgegenstände als Bildungsanlässe verstanden, gibt es demnach, wie gezeigt, zwar vereinzelt milieutypische, aber keinerlei migrationspezifische Differenzierungen. Aus der Perspektive der Kinder hingegen werden in Bezug auf „Im Haushalt helfen“ Unterscheidungen deutlich: Türkischstämmige und russischstämmige Kinder aus dem untersten Milieu geben zu 35,8% respektive 31,4% an am häufigsten über das Helfen im Haushalt zu streiten, während Kinder ohne Migrationshintergrund dies am seltensten tun (17,4%,  $p = .000$ ). Letzteres hat möglicherweise mit der im Familienbericht beschriebenen Erwartung der türkischstämmigen Eltern zu tun, dass ihre Töchter und Söhne bei der Hausarbeit mithelfen (BMFSFJ 2000). Eventuell teilen ihre Kinder diese Ansicht aber nicht, möglicherweise da sie sich mit ihren Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund vergleichen, von denen diese Hausarbeit weit seltener gefordert wird, so dass es zum Konflikt kommt. Weiterreichende Erklärungen, weshalb z.B. dieser Unterschied nur im untersten Milieu zutage tritt, bedürften einer qualitativen Erweiterung und Vertiefung dieser Fragen.

Fokussiert man den interethnischen Vergleich in Bezug auf die *Konflikthäufigkeit* in den Familien überhaupt, wird deutlich, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund über alle Milieus hinweg am häufigsten angeben, dass es in ihrer Familie niemals Konflikte zwischen Eltern und Kindern gibt ( $p = .000$ ). Nur in Ausnahmefällen quasi kommt es überhaupt zu konflikthaften Auseinandersetzungen zwischen den Generationen. Im obersten Milieu gibt jedes zweite Kind mit türkischstämmigen Migrationshintergrund an, niemals Konflikte mit den Eltern auszutragen (50,0%), im mittleren Milieu sind es knapp 42% und im untersten immerhin noch mehr als ein Drittel der Kinder. Kinder ohne Migrationserfahrung hingegen machen diese Aussage sehr selten, streiten scheint mehr oder weniger fester Bestandteil ihres familialen

Alltags zu sein. Lediglich 10,6% dieser Kinder aus dem untersten Milieu stimmen der Aussage, niemals Konflikte zu haben, zu. 13,5% Zustimmung sind es im mittleren Milieu und 11% im obersten Milieu. Die Antworten russischstämmiger Kinder nehmen eine Mittelstellung ein. Nimmt man die Streithäufigkeit über alle Milieus hinweg in den Blick, kann das Streiten auch als Form eines kooperativen Erziehungsstils betrachtet werden, den obere Milieus *und* milieunabhängig vorwiegend deutsche Familien pflegen<sup>38</sup>.

Tab. 5: Migrationsbedingte Grenzziehungen im soziokulturellen Raum in milieuvergleichender Perspektive (Angaben in Prozent bzw. Mittelwerte (Streuung)<sup>39</sup>)

		Untere Milieus	Mittleres Milieu	Obere Milieus
Sorgen um Arbeit (Mutter)	N = 325, p = .000 <sup>40</sup> (T)	1,88 (1,09)	1,92 (1,12)	1,60 (0,89)
	N = 240, p = .000 (R)	2,87 (1,21)	2,63 (1,15)	2,60 (1,12)
	N = 324, p = .000 (D)	1,88 (1,03)	1,58 (0,90)	1,49 (0,84)
Sorgen um Finanzen (Mutter)	N = 584, p = .000 <sup>41</sup>	2,30 (1,00)	2,25 (0,99)	2,36 (1,03)
	N = 318, p = .000 (s. FN 25)	3,02 (1,03)	3,03 (1,00)	2,83 (0,91)
	N = 413, p = -000	2,54 (1,01)	2,11 (0,86)	1,89 (0,89)
Sorgen um Schulleistungen (Mutter)	N = 581, p = .000	2,48 (1,05)	2,29 (0,86)	2,55 (1,04)
	N = 318, p = .000 (s. FN 25)	3,14 (1,03)	3,05 (1,14)	3,04 (1,18)
	N = 413, p = .000	2,17 (0,91)	1,93 (0,86)	1,83 (0,77)
Konflikt: Helfen im Haushalt	N = 424, p = .000	35,8	21,4	40,0
	N = 249, zu kl. FZ	31,4	28,8	23,1
	N = 326, zu kl. FZ	17,4	23,7	18,6
Konflikt: Aufräumen des Zimmers	N = 428, n.s.	52,9	28,6	40,0
	N = 251, zu kl. FZ	46,0	50,0	39,6
	N = 330, zu kl. FZ	50,7	42,6	37,5
Konflikt: Lernen für die Schule	N = 433, n.s.	38,7	28,6	40,0
	N = 252, zu kl. FZ	38,2	29,2	34,0
	N = 330, zu kl. FZ	28,7	29,5	26,1
Nie Konflikte	N = 587, p = .000	34,5	41,7	50,0
	N = 317, p = .002	24,6	15,1	20,3
	N = 405, p = .000	10,6	13,5	11,0
Vereinszugehörigkeit des Kindes	N = 585; p = .000	22,7	37,5	45,5
	N = 318; p = .000	35,5	46,5	59,4
	N = 413; p = .000	59,8	72,6	82,0
Unterrichtsstunden	N = 587; p = .011	12,9	16,7	36,4
	N = 319; zu kl. FZ	25,8	34,9	49,3
	N = 411; zu kl. FZ	18,4	34,9	56,2
Computernutzung	N = 589, p = .002	59,8	58,3	72,7
	N = 320, p = .004	71,0	77,9	76,8
	N = 411, zu kl. FZ	74,6	85,2	82,8

Quelle: DJI, 1. Welle Kinderpanel + Migrantenzusatzstichprobe, eigene Berechnungen

Was die *Vereinszugehörigkeit* anbelangt, so sind über alle Milieus hinweg die Kinder der autochthonen Bevölkerung weitaus am häufigsten in Vereinen organisiert, gefolgt von den russisch- und schließlich den türkischstämmigen Kindern. Beispielhaft sei hier das unterste Mi-

<sup>38</sup> Tab. 5, 6 und 7 folgen derselben Reihenfolge in der Auflistung der verschiedenen Werte der Ethnien: Zuerst werden die Werte der türkischstämmigen Befragten (T) genannt, dann folgen die Antworten der russischstämmigen Befragten (R) und schließlich die Angaben der Befragten ohne Migrationshintergrund (D).

<sup>39</sup> Post-Hoc-Tests zeigen, dass bei diesem Item türkischstämmige Mütter und Mütter ohne Migrationshintergrund sich nicht unterscheiden.

<sup>40</sup> Post-Hoc-Tests zeigen, dass bei diesem Item türkischstämmige Mütter und Mütter ohne Migrationshintergrund sich nicht unterscheiden.

lieu aufgezeigt, in welchem 22,7% der türkischstämmigen Kinder, 35,5% der russischstämmigen Kinder und bereits 59,8% der deutschstämmigen Kinder Vereinen angehören ( $p = .000$ ). Im obersten Milieu sind die Relationen dieselben, wenn auch auf höherem Niveau: 45,5% der türkischstämmigen Kinder stehen 59,4% der russischstämmigen und bereits 82,0% der deutschstämmigen Kinder gegenüber ( $p = .000$ ). Trotz der vergleichsweise kurzen Aufenthaltsdauer der Kinder mit russischem Migrationshintergrund haben ihre Eltern bzw. ihre Mütter dafür Sorge getragen, dass ihre Kinder in Vereinen aktiv sind. Allgemein steigt die Zugehörigkeit zu Vereinen mit jedem Milieu deutlich an. Anzunehmen ist, dass Kinder, die regelmäßig diese Kontexte aufsuchen bessere Chancen haben (schulisch) verwertbares kulturelles und soziales Kapital zu erwerben, als Kinder, die diese Möglichkeiten nicht haben.

Ähnlich verhält es sich mit den *außerschulischen Unterrichtsstunden*. Zwar zeigen sich bei weitem nicht so klare Differenzen, wie in den milieuspezifischen Vergleichen, doch von der Tendenz her, haben auch hier die türkischstämmigen Kinder die geringsten Werte: Im obersten Milieu stehen einem Anteil von 36,4% der türkischen Kinder 49,3% der russischen Kinder und 56,2% der deutschen Kinder gegenüber. Im mittleren Milieu sind es 16,7% türkische Kinder, der Prozentsatz für deutsche wie auch russische Kinder beträgt jeweils 34,9% und im untersten Milieu – und hier sind die Unterschiede signifikant ( $p = .011$ ) – stehen 12,9% türkische Kinder immerhin noch 18,4% der Kinder ohne Migrationshintergrund und 25,8% der Kinder mit russischer Herkunft gegenüber. Analog dazu ist auch die *Computernutzung* zu sehen. Kinder ohne Migrationshintergrund nutzen den PC am häufigsten (85,2% im mittleren Milieu), Kinder mit türkischem Migrationshintergrund weitaus am seltensten (58,3%;  $p = .004$ ) – und dies über alle Milieus hinweg. Russische Kinder wiederum nehmen eine mittlere Position ein. Auch hier kann der Bezug zu schulischem institutionalisiertem kulturellem Kapital leicht hergestellt werden: Türkischstämmige Kinder haben – egal in welchem Milieu sie aufwachsen – schlechtere Möglichkeiten sich bereits in der Familie mit der PC-Nutzung vertraut zu machen, die nach und nach Einzug in schulische Zusammenhänge hält. Umgekehrt aber gehört die Computernutzung bei nicht gewanderten deutschen Kindern bereits im untersten Milieu bei 74,6% der Familien „einfach dazu“. Dieser Wert steigt in im mittleren und oberen Milieu nochmals bis über die 80% Marke an (85,2% im mittleren und 82,8% im obersten Milieu).

---

<sup>41</sup> Post-Hoc-Tests zeigen hier und beim Item „Sorgen um Schulleistungen“ ebenfalls in der untersten Milieukategorie durchgehende Signifikanzen. In den obersten Milieus dieser beiden Items unterscheiden sich nur die russischstämmigen Mütter von den Müttern ohne Migrationshintergrund.

Tab. 6: Migrationspezifische Freizeitaktivitäten und Schulnoten im Milieuvvergleich (Angaben in Prozent bzw. Mittelwerte (Streuung))

		Untere Milieus	Mittleres Milieu	Obere Milieus
Video/Fernsehen	N = 568, zu kl. FZ	97,1	100,0	100,0
	N = 320, zu kl. FZ	98,4	97,7	100,0
	N = 412, zu kl. FZ	99,2	98,6	97,3
Bücher aus der Bibliothek	N = 589, p = .000 <sup>42</sup> (T)	2,06 (0,81)	1,75 (0,79)	1,91 (0,70)
	N = 318, p = .003 (s. FN 28) (R)	2,36 (0,73)	2,32 (0,73)	2,43 (0,68)
	N = 441, p = .034 <sup>43</sup> (D)	2,41 (0,74)	2,30 (0,78)	2,22 (0,77)
Musikschule	N = 589, p = .049 (s. FN 28)	2,79 (0,55)	2,96 (0,20)	2,64 (0,81)
	N = 319, p = .021 (s. FN 27)	2,77 (0,57)	2,54 (0,75)	2,41 (0,81)
	N = 411, n.s.	2,65 (0,74)	2,48 (0,86)	2,18 (0,93)
Kino/Theater	N = 587, p = .000 <sup>44</sup>	2,28 (0,66)	2,08 (0,72)	1,82 (0,75)
	N = 318, p = .031 <sup>45</sup>	2,34 (0,61)	2,25 (0,60)	2,09 (0,72)
	N = 409, n.s.	2,09 (0,52)	2,05 (0,56)	2,03 (0,50)
Sport	N = 586, n.s.	1,76 (0,84)	1,67 (0,82)	1,36 (0,67)
	N = 318, n.s.	1,86 (0,78)	1,81 (0,84)	1,72 (0,87)
	N = 409, n.s.	1,71 (0,85)	1,56 (0,81)	1,51 (0,76)
Spielplatz	N = 587, p = .000 (s. FN 29)	1,45 (0,63)	1,71 (0,81)	1,55 (0,69)
	N = 318, p = .041 (s. FN 30)	1,44 (0,57)	1,55 (0,59)	1,52 (0,66)
	N = 410, p = .000 (s. FN 30)	1,76 (0,67)	1,77 (0,68)	1,90 (0,59)
Noten in Mathematik	N = 590, n.s.	1,98 (0,69)	2,04 (0,81)	2,18 (0,98)
	N = 318, n.s.	1,82 (0,63)	1,76 (0,65)	1,78 (0,73)
	N = 412, p = .024 (s. FN 28)	1,91 (0,75)	1,78 (0,70)	1,66 (0,67)
Noten in Rechtschreiben	N = 582, n.s.	2,14 (0,66)	2,13 (0,61)	2,18 (0,75)
	N = 316, n.s.	2,11 (0,68)	2,00 (0,65)	2,14 (0,77)
	N = 407, n.s.	2,25 (0,82)	2,02 (0,76)	1,96 (0,75)
Noten in Musik	N = 531, n.s.	1,93 (0,70)	1,95 (0,49)	1,67 (0,71)
	N = 287, n.s.	1,86 (0,66)	1,83 (0,73)	1,56 (0,64)
	N = 383, n.s.	1,85 (0,67)	1,77 (0,62)	1,68 (0,61)

Quelle: DJI, 1. Welle Kinderpanel + Migrantenzusatzstichprobe, eigene Berechnungen

Weitere „hochkulturelle“ *Freizeitaktivitäten*, wie „Kino/Theater“, „Musikschule“, „Bücher aus der Bibliothek“ oder „Tanz/Ballett“ zeigen (siehe Tab. 6) – wenn überhaupt – weit weniger deutliche migrationsbedingte Unterschiede. In Bezug auf den Musikschulbesuch und auch Kino- und Theatergänge unterscheiden sich die türkischstämmigen Kinder nicht von den anderen Kindern, lediglich im untersten Milieu gehen die deutschen Kinder signifikant häufiger ins Kino und Theater ( $p = .000$ ). Dagegen leihen sich türkischstämmige Kinder beispielsweise sowohl im untersten, als auch im mittleren Milieu (und tendenziell auch im obersten Milieu) signifikant mehr Bücher aus der Bibliothek aus, als Kinder anderer ethnischer Herkunft ( $p = .000$ , bzw.  $p = .003$ ). Insgesamt aber sind diese Aktivitäten nicht sehr häufig. Die Mittelwerte liegen auf der dreistufigen Skala fast durchgängig über dem Wert zwei, d.h. die Aktivitäten kommen nur ‚manchmal‘ bis ‚nie‘ vor. Wesentlich häufiger treiben die Kinder Sport oder spielen auf dem Spielplatz. Ersteres wird in keinem Milieu im interethnischen Vergleich sig-

<sup>42</sup> In Post-Hoc-Test unterscheiden sich die Angaben von russischstämmigen Kindern und Kindern ohne Migrationsgeschichte nicht voneinander.

<sup>43</sup> In Post-Hoc-Tests werden keine Differenzen zwischen den einzelnen Ethnien signifikant

<sup>44</sup> In Post-Hoc-Tests gibt es keine Unterschiede zwischen den russisch- und türkischstämmigen Antworten.

<sup>45</sup> Hier unterscheiden sich nur die Post-Hoc-Tests zwischen den Angaben russischstämmiger Kinder und Kinder ohne Migrationshintergrund.



nifikant<sup>46</sup>, letzteres ist über alle Milieus hinweg für die Kinder ohne Migrationshintergrund in dem Sinne charakteristisch, dass sie die geringsten Werte einnehmen (AM = 1,76;  $p = .000$ ; AM = 1,77,  $p = .041$ ; AM = 1,90,  $p = .000$ ). Ihre höhere Vereinsquote lässt ihnen – so könnte man dieses Ergebnis interpretieren – weniger Zeit, die sie auf dem Spielplatz verbringen könnten. In Bezug auf Items wie ‚Video/Fernsehen‘ zeigen sich keinerlei migrationsbedingte Differenzen. Alle Kinder weisen hier sehr hohe Zustimmungsraten auf.

Im Gegensatz zu den bereits angesprochenen, teilweise deutlichen milieutypischen Unterschieden in den *Schulnoten*, zeigen sich in Varianzanalysen keinerlei zusätzliche migrationsbedingte Differenzen der Noten in Mathematik, Lesen, Rechtschreiben, Kunst, Sport und Musik bei den Grundschulkindern. Nach Angaben der Mütter befindet sich das gesamte Notenspektrum der Kinder – unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft – zwischen AM = 1,56 (in Sport und Musik) und AM = 2,25 in Rechtschreiben. Ethnische Zugehörigkeit wäre demnach kein Prädiktor für die – insgesamt recht gute – Notenverteilung. Inwiefern diese Aussage auch bei einer längsschnittlichen Betrachtung, in der 2. und 3. Welle des Kinderpanel, gerade auch in Bezug auf den Übergang auf weiterführende Schulen noch gilt, wird eine spannende Untersuchungsfrage darstellen<sup>47</sup>.

Im Unterschied zu den Schulnoten variiert die *Zufriedenheit mit den schulischen Leistungen* der Kinder bei den Müttern über alle Milieus hinweg deutlich mit dem ethnischen Hintergrund (siehe Tab. 7). Mütter ohne Migrationshintergrund haben über alle Milieus hinweg die höchsten Zufriedenheitswerte und unterscheiden sich signifikant von den weniger zufriedenen russischstämmigen Müttern. Am deutlichsten wird dieser Unterschied im obersten Milieu in welchem ein Mittelwert von AM = 1,40 bei deutschstämmigen Müttern einem Mittelwert von AM = 1,96 bei russischstämmigen Müttern gegenüber steht ( $p = .000$ ). Diese Differenzen gelten auch für die Kinderperspektive: Auch sie nehmen zumindest im untersten Milieu wahr, dass ihre deutschen Mütter am zufriedensten (88,9%) und ihre russischen Mütter am unzufriedensten sind (80,2%,  $p = .046$ ). Aus Sicht der Kinder nehmen zudem die deutschen Eltern im untersten Milieu ihre Zeugnisse am wenigsten ernst (81,8%); für die Eltern türkischstämmiger Kinder hingegen scheint dies am zentralsten zu sein (93,8%,  $p = .000$ ). Gleichzeitig aber berichten genau diese türkischstämmigen Kinder von den geringsten Unterstützungsraten durch ihre Eltern. 85,3% geben an, Unterstützung in schulischen Dingen zu erhalten – ein

---

<sup>46</sup> Die Ausnahme bildet das Item „Schwimmen“, welches gesondert abgefragt wurde. Diese Sportart treiben Kinder ohne Migrationshintergrund im untersten Milieu signifikant seltener als türkischstämmige Kinder (AM = 1,92 vs. AM = 1,73;  $p = .008$ ). Ansonsten gibt es keine signifikanten Unterschiede.

<sup>47</sup> Lediglich in Sachkunde unterscheiden sich im obersten Milieu die besseren Schüler ohne Migrationshintergrund (AM = 1,65) von den schlechteren Schülern türkischer Herkunft (AM = 2,11) signifikant voneinander ( $p = .010$ ).

signifikant niedrigerer Wert als die 97,0% der deutschen Kinder, die im untersten Milieu von Unterstützung durch ihre Eltern berichten ( $p = .000$ ). In Bezug auf weitere Items, die im weitesten Sinne zu den Bildungsaspirationen der Eltern gehören, zeigen sich keine interethnischen Differenzen: Das Nachfragen, wie es in der Schule gelaufen ist oder auch das Achtgeben auf die Noten der Kinder, ist über alle ethnischen Gruppen hinweg gleich hoch ausgeprägt.

Tab. 7: Der Stellenwert formaler Bildung in den (Migranten-)Familien im Milieuvvergleich (Angaben in Prozent bzw. Mittelwerte (Streuung))

		Untere Milieus	Mittleres Milieu	Obere Milieus
Eltern fragen, wie es in der Schule war	N = 583, n.s. (T)	83,9	100,0	90,9
	N = 312, zu kl. FZ (R)	83,7	86,9	95,7
	N = 407, zu kl. FZ (D)	87,7	88,7	86,5
Eltern achten auf die Noten	N = 557, n.s.	96,4	95,7	100,0
	N = 306, zu kl. FZ	93,0	92,5	92,2
	N = 397, zu kl. FZ.	97,3	95,1	95,3
Eltern nehmen die Zeugnisse ernst	N = 530, $p = .000$	93,8	95,5	100,0
	N = 273, zu kl. FZ	90,7	90,9	91,9
	N = 396, zu kl. FZ	81,8	81,0	82,2
Eltern unterstützen das Kind zu Hause	N = 578, $p = .000$	85,3	95,8	81,8
	N = 315, zu kl. FZ	90,9	97,6	97,1
	N = 408, zu kl. FZ	97,0	99,5	99,4
Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen	N = 592; $p = .000$ (s. FN 29)	1,82 (0,68)	1,71 (0,69)	1,73 (0,79)
	N = 319, $p = .001$ (s. FN 30)	1,96 (0,62)	1,85 (0,62)	1,96 (0,63)
	N = 412, $p = .000$ (s. FN 30)	1,66 (0,65)	1,56 (0,60)	1,40 (0,54)

Quelle: DJI, 1. Welle Kinderpanel + Migrantenzusatzstichprobe, eigene Berechnungen

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich in den in diesem Abschnitt aufgezeigten Daten eine Art „ethnisches symbolisches Kapital“ (Weiß u.a. 2001a) nachweisen lässt, welches zumindest in Teilen mit einer deutlichen Schlechterstellung im Raum der sozialen Positionen korrespondiert, bzw. in Bezug auf die Kinder zukünftig korrespondieren wird, z.B. im Hinblick darauf, dass türkischstämmige Kinder weniger Möglichkeiten zum außerschulischen verwertbaren kulturellen und sozialen Kapitalerwerb haben. Der Stabilität oder Variabilität dieser Unterschiede und Unterscheidungen wird in weiteren empirischen Analysen nachzugehen sein, um das Gewicht des Migrationsfaktors für Fragestellungen der Bildungsforschung genauer aufspüren zu können.

## 7. Zusammenfassung

Der Zusammenhang von Bildung und Sozialer Ungleichheit ist nach dem Verständnis des vorausgegangenen Beitrags sowohl auf sozialstrukturelle wie auch auf soziokulturelle Ungleichheiten zu beziehen. Mit Bourdieu wird es möglich, beide Aspekte auf theoretischer E-

bene über die Verknüpfung des sozialen Raums mit dem Raum der Lebensstile miteinander zu verbinden und auch für die empirische Analyse von Bildungsungleichheiten fruchtbar zu machen. In Ergänzung der Theorieelemente Bourdieus wird dabei das Milieukonzept als eigenständige Kategorie sozialer Ungleichheit favorisiert, welches neben den strukturellen und soziokulturellen Kategorien zudem die (Bildung-)Praxen und ‚bildungsrelevanten‘ Sozialisationsprozesse der Akteure, auf Ebene der Familie wie auch der Kinder, mit einbezieht und darüber hinaus einen interethnischen Vergleich ermöglicht.

Die mit Hilfe der empirischen Daten aufgezeigte Vermitteltheit von Struktur und Prozess ermöglicht es auch, zukünftig neben diesen ungleichheitskonstituierenden auch verstärkt ungleichheitslegitimierende Praktiken, gerade auch in interethnischen Fragestellungen, zu thematisieren. Der im Beitrag angestrebte Einblick hinter die Fassade „soziale Schicht“ und „Migrationshintergrund“, den Blick also in den soziokulturellen Raum der Lebensstile, gilt es hierfür noch genauer zu analysieren, da ihm – mit Bourdieu gesprochen – die gesellschaftliche Aufgabe der Rechtfertigung sozialer Ungleichheit zukommt. Gerade im schulischen Kontext erscheinen Über- und Unterlegenheit oft als im Leistungsvermögen des einzelnen begründet, als natürliche Trennung von begabt/unbegabt, fähig/unfähig. Über verdichtete Milieuanalysen kann dagegen die soziale, milieuspezifische Komponente dieser Kompetenzen deutlicher hervorgehoben werden. Gerade in diesen milieutypischen Routinen und Präferenzen, in den migrationspezifischen Haltungen, symbolisiert sich gesellschaftliche Macht, die legitimiert, anerkannt und mehrheitlich geteilt wird (Baumgart 2000). Diese milieuspezifischen Bildungs- und Sozialisationsprozesse scheinen empirisch einer näheren Betrachtung zugänglich und nicht nur mit Blick auf interethnische Fragestellungen aufschlussreich.

## ***Literatur***

- Alt, Christian/Schneider, Susanne/Steinhübl, David (2004): Das DJI-Kinderpanel - Theorie, Design und inhaltliche Schwerpunkte. In: Zeitschrift für Familienforschung, H. 2, Jg. 15, S. 101-110
- Bauer, Ullrich (2002): Sozialisation und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Bourdieus politische Soziologie und die Sozialisationsforschung. In: U. H. Bittlingmayer/R. Eickelpasch/J. Kastner/C. Rademacher (Hrsg.): Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus (S. 415-445). Opladen
- Baumgart, Franz (2000): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn
- Betz, Tanja (2004): Milieu ist die Antwort, was aber war die Frage? Zur Theorie und Empirie sozialer Ungleichheiten. In: Zentrum für sozialpädagogische Forschung (Hrsg.): Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-)Milieus. Arbeitspapier II-16 (S. 30-79). Trier
- Betz, Tanja (2005): Schulerfolg = Bildungserfolg? Zur Analyse außerschulischer Bildungsbeeteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: C. Alt (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen (Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen). Wiesbaden
- BMFSFJ (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen (6. Familienbericht). Berlin
- BMFSFJ (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie - Folgerungen aus der PISA-Studie. Stuttgart
- Bommes, Michael/Radtke, Franz-Olaf (1993): Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, Jg. 39, S. 483-397
- Böttcher, Wolfgang (2002): Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In: J. Mägdefrau/E. Schumacher (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen (S. 35-57). Bad Heilbrunn
- Böttcher, Wolfgang/Kalb, Peter E. (2002): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim
- Bourdieu, Pierre (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. Main
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. Main

- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und "Klassen". *Leçon sur la leçon*. Frankfurt a. Main
- Bourdieu, Pierre (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz
- Bourdieu, Pierre/Champagne, Patrick (1997): Die intern Ausgegrenzten. In: P. Bourdieu et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft (S. 527-533). Konstanz
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart
- Bröskamp, Bernd (1993): Ethnische Grenzen des Geschmacks. Perspektiven einer praxeologischen Migrationsforschung. In: G. Gebauer/C. Wulf (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus (S. 174-207). Frankfurt a. Main
- Büchner, Peter (2001): Kindliche Risikobiographien. Über die Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: E. Rohrmann (Hrsg.): Mehr Ungleichheit für alle. Fakten, Analysen und Berichte zur sozialen Lage der Republik am Anfang des 21. Jahrhunderts (S. 97-114). Heidelberg
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule
- Gogolin, Ingrid (2002): Interkulturelle Bildungsforschung. In: R. Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung (S. 263-279). Opladen
- Gogolin, Ingrid (2004): Zum Problem der Entwicklung von "Literalität" durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, Beiheft 3/2004, S. 101-111
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2004): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), H. 2, Jg. 24, S. 124-145
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Forschung "vom Kinde aus"? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: M.-S. Honig/Lange, A./Leu, H. R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung (S. 33-50). Weinheim
- Hradil, Stefan (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen

- Joos, Magdalena (2001): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim
- Kalthoff, Herbert (2004): Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In: S. Engler/B. Kraus (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus (S. 115-140). Weinheim
- Kraus, Beate (2004): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), H. 2, Jg. 24, S. 115-124
- Kraus, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld
- Kronig, Walter (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, Jg. 6, S. 126-141
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, Jg. 2, S. 149-165
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen
- Liebau, Eckart (1984): Gesellschaftlichkeit und Bildsamkeit des Menschen. In: Neue Sammlung, H. 3, Jg. 24, S. 245-261
- Lüders, Manfred (1997): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, Jg. 43, S. 301-320
- Lüscher, Kurt/Lange, Andreas (1996): Einleitung. Form und Prozeß: Pluralität von Familien und Aufwachsen heute. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), H. 3, Jg. 16, S. 227-228
- Müller, Hans-Peter (1994): Kultur und soziale Ungleichheit. Von der klassischen zur neueren Kultursoziologie. In: I. Mörth/G. Fröhlich (Hrsg.): Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kultursoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu (S. 55-74). Frankfurt a. Main
- Müller-Rolli, Sebastian (1985): Familie und Schule im historischen Prozeß der sozialen und kulturellen Reproduktion. In: Neue Sammlung, H. 3, Jg. 25, S. 340-358
- Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike/Petri, Kornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, Jg. 44, S. 701-722
- o.A. (24.04.1990). Die Beherrschten haben die Gestalt der Ausländer angenommen. taz, S. 13.
- Prout, Alan (2004): Herausforderungen für die neue Kindheitssoziologie. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, H. 48, S. 57-72

- Scherr, Albert (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdheitsdiskurse. In: D. Kiesel/A. Messerschmidt(A. Scherr (Hrsg.): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat (S. 49-65). Frankfurt a. Main
- Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: J. Mägdefrau/E. Schumacher (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen (S. 253-270). Bad Heilbrunn
- Spellerberg, Annette (2002): Gesellschaftliche Dauerbeobachtung anhand von Lebensstilindikatoren. In: W. Glatzer/R. Habich/K.-U. Mayer (Hrsg.), Sozialer Wandel und Gesellschaftliche Dauerbeobachtung. Festschrift für Wolfgang Zapf. (S. 297-316). Opladen
- Steinbach, Anja/Nauck, Bernhard (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), H. 1, Jg. 7, S. 20-32
- Steiner-Khamsi, Gita (1995): Ist ein "neues Allgemeinbildungskonzept" besser als ein altes? In: I. Gogolin/M. Krüger-Potratz/N. Wenning (Hrsg.): Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. Beiträge zur 2. Arbeitstagung der AG a.Z. Interkulturelle Bildung in der DGfE in Hamburg. Münster
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Friedrich Jahresheft: Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken, Jg. 22, S. 6-9
- Vester, Michael/v. Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt a. Main
- Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (2001a): Horizontale Disparitäten oder kulturelle Klassifikationen? Zur Integration von Ethnizität und Geschlecht in die Analyse sozialer Ungleichheiten. In: A. Weiß/C. Koppetsch/A. Scharenberg/O. Schmidtke (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit (S. 7-26). Wiesbaden
- Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver (2001b): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden

