

**Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie:
Informelle Bildung und Schulerfolg**

Tanja Betz

Arbeitspapier II – 19
Oktober 2006

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

Arbeitspapier II – 19

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

Trier, im Oktober 2006

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.

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig

Tanja Betz

Vorbemerkung..... 2

**Ungleiche Kindheit - Ein (erziehungswissenschaftlicher)
Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung 4**

1	Problemstellung.....	4
2	Konzeptionelle Zugriffe auf den Gegenstand „Bildung und Kindheit“	6
3	Kindheit und Bildung: Methodologische und forschungspraktische Problemstellungen	9
4	Ungleiche Kindheit: Milieuspezifische Sozialisationskontexte und Bildungsprozesse.....	12
4.1	Fragestellung und Operationalisierung	13
4.2	Empirische Einblicke in milieuspezifische Kindheit	14
5	Zusammenfassung	17

**„Gatekeeper“ Familie —
Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit 24**

	Einleitung	24
1	Die Verschränkungen der Bildungsorte und die Dominanz von Schule.....	26
2	Empirische Einblicke in die „Gatekeeper“-Funktion der Familie.....	29
2.1	Kinderpanel: Stichprobe und Operationalisierung.....	29
2.2	Aktivitäten im außerschulischen Alltag der Kinder.....	30
2.2	Der Stellenwert von Schule und die Sicht der Kinder auf Schule und Lernen	32
3	Die differentielle Verschränkung der Bildungsorte Familie und Schule	34
4	Zusammenfassung und Ausblick	37

**Informelle Bildung von Kindern in Familie und Freizeit – ein
interethnischer Vergleich. »Ich muss mehr lernen als andere« 42**

	Zum Gewinn der Daten	42
	Soziale und ethnische Herkunft der Kinder sind eng verwoben	43
	Freizeitaktivitäten als Ausdruck von kulturellem und sozialem Kapital	43
	Das Bild von Schule aus Sicht der Kinder– positiv, anstrengend, belastend.....	43
	Die Bedeutung sozialer und ethnischer Herkunft für die Bildungsprozesse.....	44

Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung?	48
Einleitung	48
1 Familie als Bildungsort? Perspektiven der Bildungspolitik und -forschung	48
2 Verschränkungen informeller und formaler Bildung: Übergänge zwischen Familie und Schule	52
3 Eckdaten zum Kinderpanel	54
4 Informelle Bildungskontexte: Die Empirie	55
4.1 Bildungsrelevante Aktivitäten in der schulfreien Zeit	55
4.2 Selbstbilder und Selbsteinschätzung der Kinder als Lernende	59
4.3 Elterneinbindung im Kontext formaler Bildung	61
5 Übergänge: Formale Bildung als Weiter-Bildung oder Dekulturation?	62
6 Zusammenfassung und Ausblick	66

Vorbemerkung

Die vier Texte die in diesem Arbeitspapier zusammengestellt wurden, sind bereits in ähnlicher Form an verschiedenen Stellen publiziert worden.

Der Text *„Ungleiche Kindheit - Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung“* wurde in Heft 1/2006 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) veröffentlicht.

Aus Heft 2/2006 der Zeitschrift *„DISKURS Kindheits- und Jugendforschung“* stammt der Text *„Gatekeeper' Familie — Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit“*.

Der Beitrag *„Informelle Bildung von Kindern in Familie und Freizeit – ein interethnischer Vergleich. »Ich muss mehr lernen als andere«* ist in der Winterausgabe 2005 des *„DJI Bulletin 73“* erschienen und schließlich das Manuskript

„Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung?“ entstammt dem Herausgeberbuch von Christian Alt (Kinderleben) Band 3 aus der Reihe *„DJI Kinder“*.

Ungleiche Kindheit - Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Zugriff auf die Bildungsdebatte und fragt, wie Bildungsungleichheit bei Kindern verhandelt wird. Die Thematisierung von ungleichen Bildungschancen und herkunftsspezifischen Bildungsprozessen von Kindern, so die These, erweist sich in der gegenwärtigen Bildungsdebatte als ein aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nur randständig bearbeitetes Forschungsfeld. Belege hierfür werden auf konzeptioneller und methodisch-methodologischer Ebene vorgebracht. Bildungsungleichheit wird zwar deklariert, darüber hinaus aber die an ihrem Zustandekommen beteiligten Faktoren, die Mechanismen wie sich herkunftsspezifische Differenzen im Bildungsprozess reproduzieren und ungleiche Kindheit konstituieren, seltener thematisiert. Der Beitrag schließt mit der Darstellung eines laufenden empirischen Forschungsprojekts zum milieu- und migrationspezifischen Bildungserwerb von Kindern.

1 Problemstellung

Im derzeit breit geführten Bildungsdiskurs werden Fragestellungen zu Entwicklung, Lernen, Erziehung, Förderung (Gloger-Tippelt, 2002), Sozialisation und Kompetenzerwerb von Kindern (Grunert, 2005) verhandelt. Unterbelichtet sind Fragen danach, wie Bildungserwerb und Herkunft miteinander verschränkt sind. Mit dieser irritierenden Diagnose schließlich wird sowohl in Wissenschaft, (pädagogischer) Praxis, Politik und Öffentlichkeit über den engen Zusammenhang von sozialer (und ethnischer) Herkunft und Schulerfolg debattiert, den die bekannten Schulleistungsvergleichsuntersuchungen wiederholt belegt haben, warten erziehungswissenschaftliche Bildungsforscher und Bildungssoziologen (Büchner, 2003; Geißler, 2004; Gogolin, 2002; Grundmann et al., 2004) auf¹.

¹ Diese randständige Berücksichtigung belegt auch ein Blick in Fachzeitschriften aus dem Jahr 2004: Die Empirische Pädagogik oder Der pädagogische Blick bringen innerhalb des letzten Jahrgangs keine Publikationen, die das Thema Bildungsungleichheit aufgreifen. Die Deutsche Jugend und die Zeitschrift für Sozialpädagogik publizieren je einen, Die Deutsche Schule und die Zeitschrift für Pädagogik je zwei Beiträge. Ausnahmen bilden die ZfE und die ZSE, in denen kontinuierlich ungleichheitstheoretische Arbeiten zu finden sind. Auch am Zuschnitt der Jahrestagung 2004 von DGfE, SGBF, SGL und ÖFEB „Bildung über die Lebenszeit“ wird deutlich, dass die sozial ungleichen (Rahmen-)Bedingungen von Bildung eher nebenbei zur Sprache kommen. Ungleiche Bildungsanlässe und vorenthaltene Bildungschancen für Kompetenzerwerb oder Schulerfolg werden explizit nur in einer einzigen Arbeitsgruppe („Soziale Ungleichheit, Bildung und Armut“) und einem Vortrag von Merten („Sozialpädagogische Perspektiven auf das unterbelichtete Verhältnis von Bildung und Sozialer Ungleichheit“) berücksichtigt.

In diesen Diagnosen nimmt der Beitrag seinen Ausgangspunkt. Er fokussiert den erziehungswissenschaftlichen Zugriff auf die Bildungsdebatte und greift die Frage auf, wie Bildungsungleichheit bei Kindern verhandelt wird. These ist, dass die soziale Verortung von Bildung, vor allem die ungleichen Bildungschancen und Gelegenheitsstrukturen von Kindern, ein in der gegenwärtigen Debatte aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive nur randständig bearbeitetes Forschungsfeld darstellt. Zeigen lässt sich dies zum einen daran, dass Fragen zu Bildungsungleichheit und Kindheit insgesamt unterrepräsentiert sind². Zum anderen daran, dass herkunftsspezifische, im Sinne von sozialen wie auch ethnischen, Differenzen im Bildungserwerb zwar im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Kenntnis genommen werden, darüber hinaus aber die am Zustandekommen von Bildungsungleichheit beteiligten Faktoren, die konkreten Mechanismen, wie sich herkunftsspezifische Differenzen im Bildungsprozess reproduzieren und ungleiche Kindheit konstituieren, seltener in den Blick geraten. Auch werden Problemstellungen deutlich, die auf methodologischer wie forschungspraktischer Ebene anzusiedeln sind.

Kapitel 2 greift die verkürzten Zugriffe auf den Gegenstand auf einer konzeptionell-theoretischen Ebene auf. Zudem werden Möglichkeiten aufgezeigt, inwiefern (aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive) weitere Impulse für eine vertiefte Auseinandersetzung ausgehen könnten. Desiderate auf methodisch-methodologischer Ebene werden in Kapitel 3 thesenartig behandelt. Sie tragen ihren Teil dazu bei, dass Forschungsfragen im Kontext Bildung und ungleiche Kindheit nicht gestellt werden (können). In Kapitel 4 wird ein aktuelles Forschungsprojekt skizziert, das an den konzeptionellen Desiderata ansetzt und auf empirischem Weg mit den Daten des DJI-Kinderpanel (Alt, 2005) Anstöße zu einer weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand unterbreitet. Kapitel 5 resümiert die wesentlichen Aussagen.

Der Begriff Bildungsungleichheit wird im Beitrag dafür verwandt, Bildungsprozesse von Kinder(gruppen) zu beschreiben, die aufgrund der sozialräumlichen Stellung ihrer Eltern am wertvollen Gut „Bildung“ regelmäßig mehr als andere partizipieren (vgl. die Definition sozialer Ungleichheit bei Hradil, 2001). Folge ist, dass die Position dieser Kinder(gruppe) mit eingeschränkten oder erweiterten Handlungsspielräumen, bzw. sozialen Teilhabechancen, verbunden ist. Neben dem Gut „Bildung“, das sich sowohl auf institutionalisierte Kontexte, d.h. formale, organisierte Bildungsprozesse, wie auch informelle, implizite Bildungsformen bezieht (BMBF, 2004; vgl. auch der Schwerpunkt „Bildung vor und neben der Schule“ im 12.

² Im Gegensatz zum gegenwärtigen „soziologischen Zeitgeist“, in dem Fragestellungen zur Bildungsungleichheit Hochkonjunktur haben (u.a. Becker & Lauterbach, 2004; Berger & Kahlert, 2005; Geißler, 2004).

Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ, 2005) sind auch weitere, für die gesellschaftliche Verortung relevante Güter, wie die ökonomische (Kapital-) Ausstattung, die (ethnische) Zugehörigkeit oder auch Macht verknüpft (vgl. Bourdieu, 1992). Die engen Verschränkungen zwischen diesen Gütern werden an verschiedenen Stellen im Beitrag aufgezeigt.

2 Konzeptionelle Zugriffe auf den Gegenstand „Bildung und Kindheit“

Drei Zugänge werden dargestellt die wesentliche Merkmale des (erziehungswissenschaftlichen) Zugriffs abbilden und zugleich über die bloße Deklaration von Bildungsgleichheit hinausgehende, offene Forschungsfragen verdeutlichen.

Ein Zugang zum Gegenstand Bildung und Kindheit erfolgt im Kontext modernisierungstheoretischer Ansätze. In den Argumentationen und Diagnosen zum heutigen Kinderleben, zur „avanciert-modernen Kindheit“ (Zinnecker, 2004), werden Kinder als Mitglieder der individualisierten Gesellschaft zu „selbstverantwortlichen Akteuren ihrer eigenen Zukunft“ stilisiert, die sich „ihre Biografie selbst ‚zusammenbasteln‘ müssen“, so Mierendorff und Olk (2002). Konkret liest sich das beispielhaft wie folgt: „Kinder in der pluralen, offenen und mobilen Gesellschaft müssen und dürfen frühzeitig selbständig (und selbstbewusst) werden. [...] Sie müssen sich selbst um ihre Hobbys und Vereinsaktivitäten kümmern. Sie müssen lernen, ihre Wünsche mit ihren Freunden und ihren Eltern klug und einfühlsam ‚auszuhandeln‘. [...] Sie müssen ihren Alltag mit allen Terminen planen und diese Planung auch realisieren können“ (Preuss-Lausitz, 2004, S. 16). Diese Rezeption der These vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt, die Aussagen zum Freizeitverhalten, die als informelle Bildungsprozesse (vgl. Kap. 4, bzw. Grunert, 2005, in ihrer Expertise zum 12. Kinder- und Jugendbericht), liefern Angebote, den sozialen Wandel von Kindheit zu beschreiben und Einblicke in Formen des Kindseins zu erhalten. Zugleich aber leistet die dabei transportierte, implizite Annahme einer linearen Veränderung bzw. die Konzeptualisierung von sozialem Wandel auf einer „Achse der voranschreitenden ‚Individualisierung‘“ (Zinnecker, 2004, S. 294), dem Einwurf eines „strukturlosen Subjektzentrismus“ (Bauer, 2002) bzw. der Kritik Vorschub, die Erziehungswissenschaft sei einer „Theorie der Klassenlosigkeit“ (Geißler, 2004) verfallen. Zumindest aber kann nach dem empirischen Fundament dieser modernisierungstheoretischen Diagnosen gefragt werden (vgl. These 3 und 4) und danach, inwiefern die Auseinandersetzung mit nach wie vor ungleichen Teilhabechancen, die über Bildungsprozesse vorenthalten oder eröffnet werden, geführt wird. Die Diagnose einer zunehmenden Scholarisierung von Freizeit (Fölling-Albers, 2000; vgl. dazu die empirischen Belege in Kap. 4) könnte beispielsweise erweitert werden um Fragen nach herkunftsspezifischen Unterschieden in den „allgemeinen“ Ten-

denzen der Scholarisierung. Darüber hinaus eröffnet Büchner (2002) mit der These einer „Kulturalisierung der sozialen Ungleichheit“ im Prozess des Aufwachsens den Blick für erziehungswissenschaftlich relevante interaktions- wie personenbezogene (Reproduktions-)Mechanismen von Bildungsungleichheit unter anderem in Form lebensstilbedingter kinder- und familienkultureller Praktiken (S. 491f.). Es bietet sich an, mit Zinnecker (2004) von der Gleichzeitigkeit und dem Nebeneinander konkurrierender Kindheitsmodelle auszugehen, so dass Fragen möglich werden, inwiefern moderne Kindheit, trotz Individualisierungsschub und heterogener Erscheinungsformen, nach wie vor auch als eine herkunftsspezifisch (vgl. Kap. 4: milieutypisch) strukturierte Kindheit in den Blick genommen werden kann.

Ein weiterer charakteristischer Punkt des gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Bildungsdiskurses ist die Fokussierung auf formale Kontexte von Bildung und zugleich auf individuelle, dekontextualisierte Kompetenzen von Kindern. Die Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen und dabei auch interkulturellen (vgl. Gogolin, 2002) Bildungsforschung auf Schulforschung lässt sich durch einen Blick auf die Literaturdatenbank des Fachinformationssystems (FIS) Bildung von Mai 2005 anschaulich belegen (http://www.dipf.de/ueber_uns/bildungsinformation_fis_mat_diagr6.htm, vgl. auch Zedler, 2002). Auch die Schwerpunktsetzung des für 2006 geplanten nationalen Bildungsberichts weist eine überaus deutliche institutionelle Prägung auf. Die eingeschränkte Fokussierung auf den Bildungserwerb innerhalb des Bildungssystems ist verquickt mit der Auffassung von quasi natürlichen Unterschieden in der Kompetenzentwicklung von Kindern: Die Schulreife oder auch der Entwicklungsstand werden als individuelle Dispositionen, und damit weitgehend als unabhängig von der sozialen Herkunft der Kinder, gefasst. Diese Einschätzung geht konform mit Kronigs' (2003) Kritik am Konstrukt des „leistungsschwachen Immigrantenkinds“. Ein Zitat aus dem Bildungsbericht (KMK, 2003) verdeutlicht den Kern des Argumentationsganges: „Erfolgreiche Karrieren in den ersten Jahren der Grundschule sind jenseits der sozialen Herkunft an die Schulfähigkeit der Kinder gekoppelt. Diese umfasst neben körperlichen [...], motivationalen (Interesse, Leistungsbereitschaft, [...] Misserfolgstoleranz) und sozialen Merkmalen (befristete Trennung von Bezugspersonen, Umgang mit fremden Personen) [...] vor allem kognitive Grundfähigkeiten (S. 80, Hervorhebung T.B.)³. Der Rekurs auf die problematische Rolle der kognitiven Grund-

³ In einem ähnlichen Argumentationsgang begründen Ditton et al. (2005) die von ihnen empirisch aufgezeigte geringere soziale Selektivität der Übertrittsempfehlungen der Lehrerschaft im Vergleich zu den Bildungsaspirationen der Eltern unter anderem damit, dass sich Lehrer stärker an den (objektiven) Leistungen der Kinder orientieren würden. Diese Begründung erscheint insofern problematisch, als, egal ob Tests oder Noten, die Leistungen der Schüler natürlich eng mit der Lehrereinschätzung verquickt, dabei aber keinesfalls „objektiv“ sind (vgl. Grundmann et al., 2003, die auf die problematischen Implikationen einer Sicht auf Schule als „neutrale bildungsvermittelnde Instanz“ (S. 41) eingehen). Das Bildungssystem, die Institution Schule und auch die in ihr

fähigkeiten findet bereits an anderen Stellen statt (vgl. u.a. Kronig, 2003). Zahlreiche Studien belegen darüber hinaus aber, dass auch die motivationalen und sozialen Merkmale der Schülerschaft nicht jenseits der sozialen Herkunft als quasi natürliche, dekontextualisierte Eigenschaften vorzufinden sind. Lareau (2003) zeigt anschaulich, dass im Hinblick auf den „Umgang mit Fremden“, herkunftsspezifisch unterschiedliche Muster greifen: Während Kinder aus Familien der Mittelschicht, gerade in Bezug auf die Institution Schule, einem „sense of entitlement“ folgen und offen Ansprüche an die Lehrerschaft und die Institution Schule anmelden, beschränken sich Kinder aus Familien der Arbeiterklasse und aus Familien, die unter Armutbedingungen leben, eher auf eine passive Rolle im Bildungssystem („sense of constraint“) und bereiten, ganz im Sinne Bourdieus, ihre eigene „Selbst-Eliminierung“, im Kleinen vor⁴. Auch der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (BMFSFJ, 2002) hebt hervor, dass die Bereitschaft zu Belohnungsaufschub in der Schule oder auch Attribuierungsstile der Kinder bei (Miss-)Erfolg herkunftsspezifisch variieren. Der Verweis auf individuelle Dispositionen oder auch die Hervorhebung der Eigenaktivität des Subjekts im Bildungsprozess ist somit vor dem Hintergrund der je konkreten sozialen (Ausgangs-)Bedingungen zu sehen, zu der unter anderem die sozial ungleiche Position der Eltern im sozialen Raum zu zählen ist. Wild (2004) macht auf dieses Desiderat aufmerksam und fordert die „Sozialisationsbedingungen und intrapsychischen Mechanismen aufzuklären, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungen vermitteln“ (S. 38).

Ein dritter Zugriff auf den Gegenstand setzt an der Analyse der Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit im Bildungssystem an. Die schulischen Übergänge innerhalb des Bildungssystems werden als entscheidende institutionelle Weichen im individuellen Bildungsverlauf betrachtet und die zur Geltung kommenden (rationalen) Bildungsentscheidungen der involvierten Elterngruppen analysiert. Hierzu liegen zahlreiche Studien vor, unter anderem von Ditton et al. (2005) oder Baumert et al. (2003). Bildungsungleichheit wird „vor allem an den Schnittstellen und Übergängen von Bildungslaufbahnen reproduziert“, so Ditton et al. (2005, S. 286). Es scheint plausibel, dass diese institutionalisierten Übergänge in einer diachronen Perspektive ihre eigene Kraft entfalten und bestehende (primäre) Bildungsungleichheiten durch neue (sekundäre) Ungleichheiten verfestigen. Darüber hinaus kann die

agierenden Lehrkräfte haben selbstverständlich die Definitionsmacht (im Feld der Bildung) was (für den Übergang) erforderliches Wissen, was „relevante“ Bildung(sinhalte) sind. Unberücksichtigt bleiben bei Ditton et al. zudem der soziale Hintergrund der Lehrkräfte und seine Effekte auf die Übertrittsempfehlungen (vgl. die empirischen Hinweise von Schumacher (2002) zur Milieuspezifität pädagogischen Handelns bei Lehrern oder auch die zahlreichen Belege zum Zusammenhang von ethnischem Hintergrund, Schichtzugehörigkeit und Lehrereinschätzung bei Morris, 2005).

⁴ Nicht nur vor diesem Hintergrund bietet es sich an, PISA als sozialpädagogisch relevante Armutsstudie zu lesen (Winkler, 2004).

Frage gestellt werden, ob nicht auch im täglichen Miteinander bzw. Durcheinander, d.h. an den Übergängen im alltäglichen Zusammenspiel von Schule und Familie, Freizeit, außerschulischen Institutionen, Peers etc., sich Bildungsungleichheiten kumulieren und reproduzieren, und dies zudem auf einer viel impliziteren Ebene als rationalen Entscheidungsprozessen (vgl. zum erziehungswissenschaftlich relevanten Zusammenhang von sozialer Lage und Mentalitätsebene: Büchner, 2003, S. 12, vgl. zudem Lareau, 2003, S. 64f.). Durch die Berücksichtigung von synchronen Übergängen (vgl. Fölling-Albers, 2000), lassen sich so zum einen eher die miteinander verschränkten formalen wie informellen und non-formalen Bildungsprozesse (BMBF, 2004) in den Blick nehmen, die Aufschluss über die Mechanismen geben könnten, wie sich Bildungsungleichheit konkret vollzieht. Zum anderen ließe sich durch diese synchrone Perspektive ein erziehungswissenschaftlicher Blick institutionalisieren, der die bereits angesprochene erziehungswissenschaftliche wie aber auch bildungssoziologische Beschränkung auf institutionalisierte Formen von Bildungsungleichheit aufbricht (als Ausnahme bzw. mit dem Plädoyer für eine Entgrenzung des Bildungsbegriffes: u.a. Grundmann et al., 2003, 2004). Auch Grunert (2005) plädiert dafür, dass Bildungsforschung „zwingend auch eine zentrale Stellung innerhalb der Kindheits- und Jugendforschung einnehmen [sollte]“, da sich – wie bereits gezeigt – „die unterschiedlichen ‚Bildungsorte‘ wie auch die jeweiligen Kompetenzen [...] nicht unabhängig voneinander betrachten [lassen], sondern teilweise aufeinander auf[bauen] oder sich wechselseitig [bedingen]“ (S. 13). Bislang aber werden in der Bildungsdebatte systematisch weder die Familie (BMFSFJ, 2002) noch Peers, Medien oder die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. BMBF, 2004) als Bildungsorte thematisiert. Neben diesen inhaltlich-konzeptionellen Zugriffen auf den Gegenstandsbereich und den damit korrespondierenden offenen Fragen zeigen sich zudem Problemstellungen forschungspraktischer wie auch methodologischer Art, die im Folgenden thesenartig benannt werden.

3 Kindheit und Bildung: Methodologische und forschungspraktische Problemstellungen

These 1: Viele empirische Beiträge der Bildungs- und Kindheitsforschung sowie der Sozialberichterstattung über Kinder, die sich mit Fragen zur Bildungsungleichheit beschäftigen, bleiben einer strukturell-deskriptiven Ebene verhaftet. Die erziehungswissenschaftlich relevante Frage wie sich strukturelle Lebensbedingungen, z.B. Armutslagen, mit (Bildungs-)Prozessen auf der Mikroebene vermitteln, wird ausgespart. Berücksichtigung erfahren zwar sowohl makrostrukturelle Sozialisationskontexte (u.a. Schicht, regionale Bedingungen) wie auch familiäre Strukturvariablen (z.B. Familienform, Geschwisterzahl oder die Deutschkennt-

nisse der Eltern, vgl. Nauck et al., 1998). Es liegen jedoch hinreichend viele Belege dazu vor (u.a. Baumert et al., 2003; Wild, 2004), dass strukturelle (familiale) Ausgangsbedingungen alleine keine ausschlaggebenden Faktoren für Schul(miss)erfolg sind. Dennoch werden vermittelnde und prozessuale Aspekte des familialen Miteinander (Lange & Lüscher, 1996), die gemeinsam verbrachte Zeit und familiäre Aktivitäten oder auch die Qualität der innerfamiliären Beziehungen und ihre Bedeutung für den Schulerfolg der Kinder (Grunert, 2005, S. 66f.) weitgehend ausgeklammert. Greift man beispielhaft den für Schulerfolg bedeutsamen Indikator „Deutschkenntnisse“ heraus, kann zumindest hinterfragt werden, ob statt der (potenziellen) Kenntnisse der deutschen Sprache nicht vielmehr die tatsächlich gesprochene Sprache in den Migrantenfamilien aussagekräftiger wäre. Baumert et al. (2003) setzen dies um, allerdings greift hier bereits Gogolins (2004) Kritik an der realitätsfernen empirischen Dichotomisierung eines Entweder (deutsch) – Oder (z.B. türkisch). Nicht nur die sprachliche Praxis in den Familien erweist sich als komplexer, als es das Festhalten an strukturellen, „harten“ Indikatoren oder auch der Blick auf die Höhe der Varianzaufklärung, z.B. in Bezug auf Schulerfolg, in quantitativen Erhebungsdesigns glauben machen mögen.

These 2: Die Variable „Migrationshintergrund“ tritt vermehrt als ethnische Dimension der sozialen Herkunft in Erscheinung, wobei ihre erziehungswissenschaftliche Relevanz in Bezug auf Bildung und Schulerfolg als Faktum vorausgesetzt wird. Beispielhaft formulieren Baumert et al. (2003) dazu in einer Forschungshypothese, dass „der Migrationsstatus einer Familie per se die Bildungskarrieren von Migrantenkindern tangiert“ (S. 57, Hervorhebung T.B.). Ähnlich lesen sich die Fragebögen des Kinderpanel (Alt, 2005), in denen Fragen nach den (fehlenden) Deutschkenntnissen nur an Kinder mit Migrationshintergrund gerichtet werden. So werden (erziehungswissenschaftlich) bedeutsame ethnische Unterschiede durch das Forschungsdesign induziert, statt thematisiert. Dass Deutschkenntnisse bei Kindern ohne Migrationsgeschichte nicht als gegeben unterstellt werden können, zeigen Joos & Betz (2004). Trotz eindeutiger (?) Befunde zum empirischen Zusammenhang zwischen formaler Bildung und ethnischer Zugehörigkeit verweisen Nauck et al. (1998) und Gogolin (2002) auf die weitgehende Irrelevanz des Kriteriums „Staatsangehörigkeit“. Empirische Antworten auf Fragen nach erziehungswissenschaftlich bedeutsamen ethnischen Unterschieden in den konkreten Bildungsanlässen, im Bildungsgeschehen in Familie und Schule oder auch in non-formalen Bildungskontexten, stehen weitgehend noch aus, bzw. werden Fragen nach dem Stellenwert von Ethnizität für die Konstituierung ungleicher Kindheit selten gestellt.

These 3: In Bezug auf eine Sozialberichterstattung über Kinder, die Aussagen zu herkunftsspezifisch geprägtem „Kinder-Leben“ und zu Varianten moderner Kindheit machen könnte,

zeigt sich eine Kluft zwischen Anspruch und (Forschungs-)Wirklichkeit: Die empirische Datenlage bleibt hinter den Forderungen zurück, „Kindern eine Stimme zu geben“ (Lipski, 1998), sie als Akteure in den Mittelpunkt zu stellen (Zinnecker, 1996). Es gibt aktuell im deutschsprachigen Raum wenige (Survey-)Studien, die systematisch die Angaben von (unter zehnjährigen) Kindern und ihre Sicht auf Familie, Schule, Freunde, Medien und Freizeit selbst ins Zentrum der Analysen stellen (im Querschnitt die Studien der LBS-Initiative Junge Familie, 2002; im Längsschnitt die Studie „Kindheit in Deutschland“ von Zinnecker und Silbereisen (1996) und das Kinderpanel, vgl. Kap. 4). Nach wie vor sind Kinder erst auf dem Weg, „in der sozialen Hierarchie des Wissens ‚aufzusteigen‘“ (Zinnecker, 1996, S. 787). Die eigenständige Kinderperspektive bildet keinen festen Baustein in sozialwissenschaftlichen Erhebungen, wobei vor allem Migrantenkinder mehrheitlich als nicht befragungswürdige Population angesehen werden (Zinnecker, 1996; vgl. auch Grunerts (2005) Diagnose eines erheblichen Forschungsdefizits). Eine Ausnahme stellt z.B. die Studie „Lebenswelten als Lernwelten“ dar (Furtner-Kallmünzer et al., 2002), welche zumindest ausländische Kindergruppen mit einbezieht⁵. Bei unter Zehnjährigen werden erstmalig im Rahmen des Kinderpanel Bildungsprozesse und Sozialisationskontexte aus Kindersicht vergleichend bei türkisch-, russisch- und deutschstämmigen Kindern erhoben. Diese Befragung kann als Vorläufer für ein kindspezifisches „ethnic monitoring“ (vgl. Betz et al., 2005) betrachtet werden.

These 4: Im Zusammenhang mit der Ausblendung von (Migranten-)Kindern als Forschungsobjekte werden forschungspraktische und methodologische Gründe vorgebracht. Standardisierte Befragungen für Kinder unter zehn Jahren seien nicht realisierbar. Hierfür werden entwicklungspsychologische Argumente, wie der Stand ihrer kognitiven Entwicklung, die ausdifferenzierte Antworten, bzw. Einstellungen vermissen lassen, herangezogen. Damit einhergehend sehen kritische Stimmen die Gütekriterien der quantitativen Methodologie bei Kinderbefragungen verletzt. Vor allem der Validität und (Retest-) Reliabilität von Kinderantworten wird misstraut (Fuchs, 2004). Analog zur Exklusion von Kindern mit dem Alters- und Entwicklungsargument, wird bei Migrantenpopulationen die deutsche Sprache als Exklusionsgrund angegeben und mit forschungspraktischen Gründen, wie Übersetzungs- und Verständnisschwierigkeiten, angereichert. Das Bild vom Kind als schutzbedürftigem Wesen führt zudem dazu, dass für Kinder Fragebatterien bzw. standardisierte Instrumente und die dafür erforderliche konzentrierte Bearbeitung als nicht zumutbar angesehen werden, so dass mehr-

⁵ Der Ausländer- und Migrantenbegriff wird vielfach synonym verwendet, was die Vergleichbarkeit von Studienergebnissen erschwert, wenn nicht verunmöglicht. Dies wird an der Gruppe der (Spät-)Aussiedler deutlich, die meist als „Personen ohne Wanderungserfahrungen“ geführt und, z.B. in Bezug auf Schulerfolg, nicht gesondert analysiert werden, obwohl sie die zweitgrößte Migrantengruppe in Deutschland bilden.

heitlich nach wie vor die Angaben der Mütter (als „Proxy“) herangezogen werden. Auch ist aufgrund der Vorgaben einer quantitativen Methodologie, einer statistischen Absicherung der Befunde, ein (sehr) großer Stichprobenumfang erforderlich, der gewährleisten muss, dass die einzelnen Kategorien der Untersuchungsfragestellung ausreichend besetzt sind. Für Differenzierungen nach sozialer Herkunft, Migrationsstatus, Geschlecht, regionalen Disparitäten, Schultypen, Alter etc. eignen sich bislang nur wenige Datenbestände.

These 5: Die empirische Datenbasis ist sowohl für Analysen zu ungleichen außerschulischen Bildungskontexten von Kindern als auch in Bezug auf ungleiche institutionelle Bildungsverläufe dünn. Es fehlen systematisch „auf Bildungsfragen ausgerichtete Erhebungs-, Beobachtungs- und Berichtssysteme in der Kinder- und Jugendhilfe“ (BMBF, 2004, S. 35) und sowohl geeignete Indikatoren als auch Daten zu informellen Bildungsprozessen in der Familie, zwischen Peers oder auch im Bereich Freizeit/Medien. Des Weiteren mangelt es an Studien, welche die schulischen Unterstützungsleistungen der Familien systematisch untersuchen (Grunert, 2005, S. 69), so dass das Zusammenspiel von informellem und formalem Bildungserwerb nicht vertiefend bearbeitet werden kann. Zugleich werden im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Schulforschung ungleichheitstheoretische Fragen, wie z.B. zur schichtspezifischen Bildungsbeteiligung oder herkunftstypischen Bildungsverläufen, ausgeblendet. Grund dafür ist, dass z. B. die Bildungsstatistik seit der Wiedervereinigung keine Daten mehr zum herkunftsspezifischen Schulbesuch nach Schultyp, sondern nur nach Klassenstufe liefert (Schimpl-Neimanns, 2000), und Informationen zum herkunftsspezifischen Übergangsverhalten von Schülern innerhalb des Schulsystems fehlen, ebenso wie zwischen allgemein- und berufsbildendem System und in Bezug auf die Übertritte vom Elementar- in den Primarbereich des Bildungswesens.

Diese Thesen erweitern die in Kapitel 2 dargelegten inhaltlich-konzeptionellen Desiderata um methodologische und forschungspraktische Problemfelder. Die im Folgenden dargestellte Konzeption eines Forschungsprojektes setzt an diesen Desideraten an und zeigt eine Form der theoretischen wie empirischen Bearbeitung des Gegenstands „Kindheit und Bildung“ auf.

4 Ungleiche Kindheit: Milieuspezifische Sozialisationskontexte und Bildungsprozesse

Das folgende Kapitel skizziert ausgewählte Befunde einer Sekundäranalyse zur 1. Welle des Kinderpanel. Das Kinderpanel thematisiert in einer deutschlandweit repräsentativen Wiederholungsbefragung von 5- bis 6 und 8- bis 9jährigen Kindern und ihren Eltern die Frage nach den Chancen und Risiken des Aufwachsens von Kindern in Deutschland. Die Forschungsfragen interessieren sich im Kontext einer Sozialberichterstattung über Kinder und Kindheit (Alt,

2005) für Veränderungen in den Entwicklungsbedingungen und Lebenslagen von Kindern, für Kindsein heute, sowie für (ungleiche) Dimensionen von Kindheit (vgl. zur Verortung der Studie im Licht aktueller Fragestellungen der Kindheitsforschung: Betz et al., 2005; zum Design und zur Zielsetzung der Studie: Alt, 2005).

4.1 Fragestellung und Operationalisierung

Angeregt durch sozialisations- und kindheitstheoretische Arbeiten unter anderem von Büchner (Büchner & Krüger, 1996), Zinnecker (Zinnecker & Silbereisen, 1996), Honig (Honig, 1996) und Grundmann (Grundmann et al., 2003) sowie klassen- und lebensstiltheoretischen Arbeiten Bourdieus' (1970, 1992), die auf ihre Anwendung im Hinblick auf kindheitstheoretische Fragen zum Zusammenspiel von Klasse, Lebensstil und (kinder)kultureller Praxis eruiert werden, ist Ziel des Forschungsprojektes, auf Grundlage der Kinderpanel-Daten der herkunftsspezifischen Strukturierung von Bildungsprozessen nachzugehen und zu fragen, wie diese ungleiche Kindheit konstituieren. Hypothese ist, dass sich die Entsprechung von struktureller Position (der Eltern) im sozialen Raum und familialer Sozialisationsbedingungen als „struktureller Kontext“ einerseits mit den Bildungsprozessen der Kinder als Prozesse der Inkorporierung kulturellen Kapitals (analog Bourdieu, 1992) im Raum der Lebensstile andererseits aufzeigen und milieutheoretisch im Sinne ungleicher Muster von Kindheit interpretieren lässt. Besonderes Augenmerk liegt auf empirischen Hinweisen für die herkunftsspezifische Verschränkung von Familie und Schule, von institutionalisierter, formaler Bildung und außerschulischen, informellen Bildungskontexten – mit Blick auf ungleiche Sozialisationsbedingungen und die damit verbundenen eingeschränkten oder erweiterten Teilhabechancen von Kindern. Intention des Vorhabens ist es, auch mit den Mitteln quantitativer Surveydaten, Einblicke in die „black box“ der Reproduktion von Bildungsungleichheit, in die Mechanismen der Kopplung von Herkunft und Schulerfolg, zu erhalten und Interpretationsmöglichkeiten aufzuzeigen, inwiefern nach wie vor (vgl. die modernisierungstheoretischen Positionen, Kap. 1) von milieuspezifisch strukturierter Kindheit in Deutschland die Rede sein kann. Ein zusätzlicher interethnischer Vergleich zwischen drei Kindergruppen zielt auf die Frage nach dem Stellenwert des Migrationshintergrundes im Kontext der (erziehungswissenschaftlichen) Bildungsforschung. Dabei wird die ethnische Herkunft, d.h. mindestens ein Elternteil hat die deutsche Staatsbürgerschaft nicht, oder erst durch Einbürgerung erhalten, als struktureller Unterschied vorgegeben und die Relevanz dieses Unterschieds für den Bildungsprozess der Kinder beleuchtet. Die Einheit bzw. relationale Bezogenheit von Struktur und Prozess, wird über ein Milieukonzept angestrebt, das Akteursgruppen in den Blick nimmt, die ähnliche Po-

sitionen im sozialen Raum einnehmen und ähnliche Dispositionen, Interessen, Wertvorstellungen und (Geschmacks-)Präferenzen aufweisen (Bourdieu, 1985), was – bezogen auf Kinder – in ähnlichen (strukturellen) Sozialisationsbedingungen sowie korrespondierenden Bildungsprozessen, innerhalb wie außerhalb formaler Bildungsorte, empirisch untersucht werden kann⁶. Die Operationalisierung dieser Akteursgruppen, der Milieus⁷, erfolgt auf Basis der Verfügbarkeit von (institutionalisiertem) kulturellem und ökonomischem Kapital im Elternhaus. Insgesamt werden nach Maßgabe einer geringen bis hohen Kapitalausstattung in der Familie fünf Milieus differenziert (vgl. nähere Angaben zum Milieuindex: Betz et al., 2005). Die Operationalisierung der Bildungs-Indikatoren erfolgt einerseits durch (bei Müttern und Kindern erfragte) Schulnoten in verschiedenen Fächern (formaler Bildungsindikator). Andererseits werden sie durch Vereins- und Freizeitaktivitäten der Kinder, ihre PC-Nutzung in der Freizeit, sowie ihre Teilnahme an außerschulischen Unterrichtsstunden, abgebildet (informelle Bildungsindikatoren). Die schulische Bildungsorientierung wird über Items zur Bedeutsamkeit von Schule in der Familie erfasst (vgl. Stecher, 1999). Die Items sind größtenteils DJIEigenkonstruktionen (Details in Alt & Quellenberg, 2005; Betz et al., 2005).

4.2 Empirische Einblicke in milieuspezifische Kindheit

Die Befunde beziehen sich, abgesehen von den einführenden, kurzen Hinweisen auf die familialen, strukturbezogenen Sozialisationskontexte, auf die Selbstangaben der befragten (N = 1429⁸) Kinder der älteren Kohorte.

Im Hinblick auf die familialen Bedingungen des Aufwachsens, erfasst über zahlreiche soziodemografische Variablen unter anderem zur Familienform und -größe, Erwerbstätigkeit und Beruf der Eltern, Migrationsstatus, Einkommen und Ausbildungsniveau im Elternhaus, soziale Netze, zeigen sich in den Daten klare, milieutypische Differenzen (aus Platzgründen: Details in Betz, i.E.). Relevant im Sinne des Argumentationsganges ist erstens, dass bereits diese strukturellen Herkunftsindikatoren vertiefte Einblicke in die milieutypischen Konstellationen

⁶ Den sozialisationstheoretischen Zugriff auf Bildungsungleichheit über ein Milieukonzept zu wählen geht auf Überlegungen von Matthias Grundmann zurück (Grundmann et al., 2003, 2004).

⁷ Die jeweiligen Akteure im Milieu, die Kinder wie auch ihre Eltern, treten „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. 57f.). Trotz dieser deutlichen Anlehnung an Bourdieus Konzept der Klasse ist von Milieus die Rede, unter anderem um mit der begrifflichen Abgrenzung zu verdeutlichen, dass hier – im Unterschied zu Bourdieu – die familien- und vor allem kinder-kulturellen (Bildungs-)Praktiken im Mittelpunkt stehen und das milieuspezifische Passungsverhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen fokussiert wird (Details in Betz, i.E.).

⁸ Dieser Stichprobenumfang bezieht sich auf die befragten Kinder wie auf die gleiche Anzahl befragter Mütter. Der interethnische Vergleich kontrastiert N = 831 Kinderangaben von Kindern ohne Migrationshintergrund mit N = 280 Angaben von Kindern mit russischem und N = 281 Angaben mit türkischem Migrationshintergrund.

nicht nur ökonomischer (vgl. die einseitige Erfassung von Armut bei Merten, 2004), sondern auch kultureller und sozialer Kapitalien auszumachen sind, welche erst in ihrem komplexen Miteinander Aufschluss darüber geben, in welchen Sozialisationskontexten Kinder aufwachsen, welche (schul)bildungsrelevanten Lebensbedingungen treffend ihre „Lernausgangslagen“ (KMK, 2003) charakterisieren. Der Befund, dass über vier Fünftel der befragten Kinder in Kernfamilien aufwachsen (vgl. Betz, i.E.), zeigt zweitens eindeutig auch Belege gegen eine generelle „Pluralisierung von Lebensformen“ (Mierendorff & Olk, 2002; vgl. Kap. 2). Stattdessen kann mit Honig (1996) festgehalten werden: „Die Pluralisierung familialer Lebensformen scheint denn auch an den Familien mit Kindern vorbeigegangen zu sein“ (S. 335). Wesentlich ist drittens, dass sich die Frage aufdrängt, welche dieser Unterschiede für die Erfahrungen, für das Erleben der Kinder bedeutsam sind bzw. Handlungsrelevanz besitzen. Gibt es also Hinweise auf milieuspezifische Konstellationen familialer Bildungsorientierungen, sowie korrespondierender (Freizeit-)Präferenzen, Interessen und (Bildungs-)Praktiken der Kinder (Stichwort „Kulturalisierung sozialer Ungleichheit“: Büchner, 2002)?

Wiederum exemplarisch werden im Folgenden Variablen aus dem freizeitbezogenen Aktivitätsspektrum der Kinder und zur schulischen Bildungsorientierung der Familien herausgegriffen. Die varianzanalytischen Befunde und die Ergebnisse aus T- und Chi²-Tests beziehen sich vorwiegend auf einen „Extremgruppenvergleich“ zwischen dem Milieu mit den größten und dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen.

Die informellen Bildungsaktivitäten der Kinder weisen aus, dass weit über zwei Drittel der 8- bis 9-Jährigen in ihrer Freizeit PCs nutzen: Kinder aus Milieus mit geringerer Kapitalausstattung nutzen den Computer signifikant seltener (60%) als Kinder aus Milieus mit größeren Kapitalressourcen (83%, $p < .001$). Zudem ist mehr als die Hälfte der befragten Kinder (57%) in Vereinen organisiert. Auch hier sind die milieuspezifischen Unterschiede sehr groß ($p < .001$): Lediglich knapp ein Viertel der Kinder aus dem Milieu mit der geringsten Kapitalausstattung (24%), aber über vier Fünftel der Kinder aus dem Milieu mit der umfangreichsten Kapitalausstattung sind Vereinsmitglieder (84%). Analog zur Vereinsmitgliedschaft variiert auch die Zahl der außerschulischen Unterrichtsstunden systematisch: Insgesamt erhalten 32% der Kinder bereits in der Grundschule außerschulischen Unterricht, 61% der Kinder aus dem Milieu mit den größten Kapitalressourcen stimmen dieser Frage zu, aber lediglich 12% der Kinder aus dem Milieu mit der geringsten Ausstattung an ökonomischem und kulturellem Kapital ($p < .001$). Diese geringere Quote der Vereinszugehörigkeit oder auch des außerschulischen Unterrichts kann in Bezug gesetzt werden zum häufigeren Besuch von Freizeitheimen, dem Spielen im Einkaufcenter oder aber, insgesamt am beliebtesten, dem Spielen auf dem

Spielplatz. Diese Variablen sind Anzeichen dafür, dass Freizeit in diesen Milieus eher als „schulbildungsfreie“ Zeit gelebt bzw. erlebt wird. Umgekehrt ist der häufigere Besuch einer Musikschule oder der Besuch von Kino oder Theater charakteristischer für Kinder aus Milieus mit größeren Kapitalressourcen (beide $p < .001$). Neben den bereits referierten modernisierungstheoretischen Diagnosen scheint auch die in der Kindheitsforschung beschriebene „Verinselung von Kindheit“ (resümierend: Mierendorff & Olk, 2002) eher teils unbeachtet bzw. implizit die Organisation und Ausgestaltung des (familialen) Alltags bestimmen und gerade im Hinblick auf Schulerfolg und Berufsleben die Kinder „ganz nebenbei“ mit relevanten „Schlüsselkompetenzen“ (vgl. Büchner, 2002, S. 491) versorgen. Umgekehrt kann allein auf Grundlage dieser wenigen Verweise davon ausgegangen werden, dass in Milieus mit geringeren Kapitalressourcen weniger Geld in außerschulische (Vereins-)Aktivitäten gesteckt werden kann, aber zugleich auch die zentrale Stellung solcher Aktivitäten für diese Milieus geringer ist, da gerade die Vereinszugehörigkeit nicht ausschließlich an hohes ökonomisches Kapital gebunden ist (vgl. auch Grunert, 2005, S. 40). Ihre Freizeitaktivitäten und auch das Schulentagement in den Familien, gehen in geringeren Teilen mit schulischen Anforderungen konform, z.B. im Hinblick auf die erwarteten Unterstützungsleistungen durch die Elternschaft (BMFSFJ, 2002), was sicherlich auch in den schlechteren Noten dieser Kinder seinen Ausdruck findet. Auch Büchner & Krüger (1996) heben hervor, dass schulisches Lernen und Schulerfolg „durch unterschiedliche und vor allem ungleiche Teilhabechancen an außerschulischen Lern- und Bildungsmöglichkeiten entscheidend (mit)beeinflusst“ werden (S. 21). Bei Lareau (2003, S. 72ff.) ist die Rede von einem „sense of distance“ bei Kindern der Arbeiterklasse und aus Familien, die unter Armutbedingungen leben. Diese Distanzerfahrung kann auch als mangelnde Passung beschrieben werden oder mit den Worten Lareaus (2003): „the cultural logic of child rearing at home is out of synch with the standards of institutions“ (S. 3). Dies zeigt sich zum einen an einer geringeren Übereinstimmung mit den gegenwärtigen, ganz konkreten, schulischen Anforderungen, zum anderen aber auch mit Blick auf die durchorganisierte, bürokratische (Berufs-)Welt der Erwachsenen, welche sich von den alltäglichen, spontanen außerschulischen Aktivitäten der (kinder)kulturellen Praxis dieser Kindergruppe deutlich unterscheidet (These des „accomplishment of natural growth“, S. 3f., 81).

Kinder aus unterschiedlichen Milieus erwerben somit systematisch unterschiedliches kulturelles und soziales Kapital und dies sowohl in Bezug auf Familie, worauf auch Grunert (2005, S. 73) hinweist, wenn sie die Familie als „Gatekeeper“ bildungsrelevanter Erfahrungen beschreibt, als auch z.B. in Bezug auf Peerbeziehungen (vgl. Betz, 2005). Die aufgezeigten herkunftstypischen Bildungsprozesse können auch als Unterscheidungsmerkmale der Familien

betrachtet werden. Sie strukturieren die Erfahrungswelt der Kinder und konstituieren zugleich ungleiche Muster von Kindheit, gerade auch im Spannungsfeld von Schule und Familie. Darüber hinaus zeigt der interethnische Vergleich, dass die Freizeitaktivitäten von Kindern der autochthonen Bevölkerungsgruppe stärker durch Vereinsaktivitäten, häufigere PC-Nutzung und außerschulische Unterrichtsstunden geprägt sind, als dies bei russisch- und türkischstämmigen Kindern der Fall ist. Zudem erhalten diese Kinder häufiger Unterstützung durch ihre Eltern in schulischen Dingen. Diese Formen kulturellen wie auch sozialen Kapitalerwerbs sind dagegen vor allem für türkischstämmige Kinder erschwert. Mit diesen wenigen Verweisen lässt sich bereits verdeutlichen, dass erstens die ethnische Zugehörigkeit, bei Kontrolle der sozialen Herkunft, weitere bildungsrelevante Informationen liefert. Informationen, die nur in der je getrennten Berücksichtigung unterschiedlicher Migrantengruppen zu Tage treten (vgl. aber Fußnote 4). Zweitens erfährt die These vom Angewiesensein bestimmter Kindergruppen auf Schule (Fölling-Albers, 2000) empirische Unterstützung: Am Beispiel der PC-Nutzung, die nach und nach Einzug in schulisches Lernen hält, wird deutlich, dass das Vertrautwerden mit dem PC bei Kindern mit Migrationshintergrund häufig nur in der Institution Schule selbst erfolgen kann. Drittens erfahren — hier nicht dargestellt (vgl. aber Betz, i.E.) — einige der in der erziehungswissenschaftlichen Literatur diskutierten, interethnischen Differenzen, wie z.B. der geringere Schulerfolg von Migranten (Gogolin, 2002), mit den Daten des Kinderpanel keine Bestätigung. Vielmehr fallen bei Kontrolle der sozialen Herkunft ethnische Differenzen weit geringer aus als in Teilen der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung suggeriert (vgl. dazu auch Kristen & Granato, 2004). Hieraus folgt viertens, dass diesen (fehlenden?) Unterscheidungen erst einmal detaillierter nachzugehen ist, d.h. erziehungswissenschaftlich bedeutsame interethnische Differenzen nicht als Faktum voraussetzen sind (vgl. These 2), sondern die Frage nach der Bedeutsamkeit des Migrationshintergrundes, dem Gewicht von Ethnizität für das Bildungsgeschehen in Familie und Schule, erst zu stellen, anstatt sie vorschnell zu beantworten.

5 Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigte sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Zugriff auf die Bildungsdebatte und fragte danach, wie Bildungsungleichheit bei Kindern verhandelt wird. Es zeigte sich, dass das Interesse an Fragestellungen zu ungleichen Bildungschancen und Gelegenheitsstrukturen von Kindern insgesamt nicht besonders ausgeprägt ist. Die soziale Verortung des Bildungsprozesses, die Verschränkung von Herkunft und Bildung, wird meist zwar nicht geleugnet, aber nur deklariert und nicht „aufgeklärt“. Soziale, wie auch ethnische Her-

kunftseffekte, werden benannt. Eine weitergehende Feinanalyse, bzw. die Aufdeckung der am Zustandekommen von Bildungsungleichheit beteiligten Faktoren, unterbleibt. Die erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen, wie Bildungsungleichheit über lebensstilbedingte familien- und auch kinderkulturelle Praktiken und intrapsychische Mechanismen reproduziert wird, wie das herkunftsspezifische Passungsverhältnis zwischen formalen und informellen Bildungsorten ihren Teil zur Stabilisierung von Bildungsungleichheit beiträgt, wie ungleiche Kindheit konstituiert wird, stehen nur selten auf der Tagesordnung. Dies ist auch zahlreichen forschungspraktischen wie methodologischen Problemfeldern, angefangen von fehlenden bzw. eingeschränkten Datenbeständen, einer Fixierung auf strukturelle Indikatoren von Bildung in der Datenerhebung bis hin zu Kinderbildern von schutzbedürftigen oder nichtbefragungswürdigen Akteuren, geschuldet. Im Gesamten führt dies dazu, dass erziehungswissenschaftlich relevante (Forschungs-)Fragen an der Schnittstelle von Kindheits-, Migrations- und empirischer Bildungsforschung erst gar nicht gestellt werden oder aber unbeantwortet bleiben. Nicht nur an der Skizze eines aktuellen Forschungsprojektes, das sich mit ungleichen Chancen und Formen des Bildungserwerbs von (Migranten-)Kindern im formalen wie informellen Kontext beschäftigt, wurde auf Möglichkeiten verwiesen, inwiefern weitere Impulse für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ausgehen könnten.

Literatur

- Alt, C. (2005). Das Kinderpanel. Einführung. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 1, S. 7-22). Wiesbaden: VS Verlag.
- Alt, C. & Quellenberg, H. (2005). Daten, Design und Konstrukte. Grundlagen des Kinderpanel. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 1, S. 277-303). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bauer, U. (2002). Selbst- und/oder Fremdsozialisation? Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. *ZSE*, 22, 2, 118-142.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *ZfE*, 6, 1, 46-72.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berger, P.A. & Kahlert, H. (2005). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa.
- Betz, T. (2005). Schulerfolg = Bildungserfolg? Zur Analyse außerschulischer Bildungsbeteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 2, S. 257-284). Wiesbaden: VS Verlag.
- Betz, T. (i.E.). Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse von Kindern: Ein milieuspezifischer und interethnischer Vergleich. In C. Alt (Hrsg.), *Sprache, Sozialisation und Integration. Lebensbedingungen deutscher, türkischer und russischer Grundschüler im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Betz, T., Lange, A. & Alt, C. (2005). Das Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder – Theoretisch-konzeptionelle Rahmung und method(olog)ische Implikationen. Unveröffentlichtes Manuskript. München: DJI.
- BMBF (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Nonformale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Büchner, P. (2002). Kindheit und Familie. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 475-496). Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *ZfE*, 6, 1, 5-24.
- Büchner, P., Krüger, H.-H. (1996). Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. *APuZ*, B 11/96, 21-30.
- BMFSFJ (2002). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie* (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bd. 224). Stuttgart: Kohlhammer.

- BMFSFJ (2005). Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. München: DJI.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *ZfE*, 8, 2, 285-304.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *ZSE*, 20, 2, 118-131.
- Fuchs, M. (2004). Kinder und Jugendliche als Befragte. Feldexperimente zum Antwortverhalten Minderjähriger. *ZUMA-Nachrichten*, 54, 28, 60-88.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: DJI.
- Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört? *ZSE*, 24, 4, 362-380.
- Gloger-Tippelt, G. (2002). Kindheit und Bildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 477-494). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 263-279). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I. (2004). Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. *ZfE*, 7, 3. Beiheft, 101-111.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U.H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. *ZSE*, 24, 2, 124-145.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *ZfE*, 6, 1, 25-45.
- Grunert, C. (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In C. Grunert, W. Helsper, M. Hummrich, H. Theunert & I. Gogolin (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter* (S. 9-94). München: DJI.
- Honig, M.-S. (1996). Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. *ZfPäd*, 42, 3, 325-345.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Joos, M. & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 69-99). Weinheim: Juventa.
- Kristen, C. & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In K.J. Bade, M. Bommers & R. Münz (Hrsg.), *IMIS-Beiträge*, 23, 123-141. Osnabrück: Campus.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *ZfE*, 6, 1, 126-141.

- KMK (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Lange, A. & Lüscher, K. (1996). Von der Form zum Prozess? Ein konzeptueller Beitrag zur Frage nach der Bedeutung veränderter familialer Strukturen für das Aufwachsen von Kindern. ZSE, 16, 3, 229-245.
- Lareau, A. (2003). Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press.
- LBS-Initiative Junge Familie (2002). Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen: Leske + Budrich.
- Lipski, J. (1998). Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. ZSE, 18, 4, 403-422.
- Merten, R. (2004). Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (S. 4159). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mierendorff, J. & Olk, T. (2002). Gesellschaftstheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (S. 117-142). Opladen: Leske + Budrich.
- Morris, E.W. (2005). From „Middle Class“ to „Trailer Trash“: Teachers' Perceptions of White Students in a Predominately Minority School. Sociology of Education, 78, 2, 99-121.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. ZfPäd, 44, 5, 701-722.
- Preuss-Lausitz, U. (2004). Die offene Gesellschaft und ihre Schule. Zur Zukunftsfähigkeit des Lernens unter Bedingungen von Vielfalt. Friedrich Jahresheft: Heterogenität. Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken, 22, 14-17.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. KZfSS, 52, 4, 636-669.
- Schumacher, E. (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: Klinkhardt.
- Stecher, L. (1999). Bildungsehrgeiz der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder. In R.K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), Entwicklung im sozialen Wandel (S. 337-356). Weinheim: PVU.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. ZfE, 7, 3. Beiheft, 37-64.
- Winkler, M. (2004). PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (S. 6179). Wiesbaden: VS Verlag.

- Zedler, P. (2002). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (S. 21-39). Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. (1996). Kindersurveys. Ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In L. Clausen (Hrsg.), Gesellschaften im Umbruch (S. 783-794). Frankfurt a. Main: Campus.
- Zinnecker, J. (2004). Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne – mögliche Konsequenzen für das Selbstverständnis von Kindheits- und Sozialisationsforschung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär (S. 293-316). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R.K. (1996). Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Juventa.

„Gatekeeper“ Familie — Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit

Für den Schulerfolg von Kindern sind neben einer umfangreichen (kulturellen und sozialen) Kapitalausstattung auch schulnahe Einstellungen und Praktiken in der Familie relevant. Das legen die Daten zur 1. und 2. Welle des DJI-Kinderpanels nahe, die eine differentielle Verschränkung von familialen und schulischen Bildungsorten zeigen. Die folgenden Überlegungen und empirischen Einblicke in die Bildungsbedeutsamkeit von Familie und im Besonderen ihre „Gatekeeper-Funktion“ verdeutlichen bildungsrelevante milieuspezifische Unterschiede im außerschulischen Alltagsgeschehen und in den Haltungen zu Schule und Lernen.

Einleitung

Die zweite Bildungskatastrophe ist ausgerufen. Die Diskussion um das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in Deutschland in den internationalen Kompetenztests zieht breite Kreise in der (Fach-)Öffentlichkeit. Auch über einen zweiten Befund dieser Studien wird – mittlerweile (Betz 2006; Solga 2005) – debattiert: der enge Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft. Beide stabilen Befunde sind zentraler Bezugspunkt der Reformansätze aus Bildungspolitik und -forschung.

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen, ein Expertengremium an der Schnittstelle von Politik und Wissenschaft, setzte bereits 2002 mit seinem Gutachten ein deutliches Zeichen in der Bildungsdebatte. Während sich die Reformvorschläge nach wie vor vorwiegend auf (bildungs)systemimmanente Änderungen beziehen, die sich auf den Nenner „Mehr vom Gleichen“ und „Das Gleiche früher als bislang“ bringen lassen (Avenarius u.a. 2003, S. 258ff; BMFSFJ 2002), öffnet das Gutachten den Blick auf eine auch innerhalb der Bildungsforschung als „Hintergrundmerkmal“ (vgl. Stanat u.a. 2002, S. 2) thematisierte Arena: den Bildungsort Familie.

Der vorliegende Beitrag nimmt die Gatekeeper-Funktion von Familie und ihre darin deutlich werdende Bildungsbedeutsamkeit in den Blick. Ein Zitat des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen veranschaulicht, dass die Berücksichtigung dieses Bildungsorts sowohl für bildungspolitische Reformen wie auch für grundlagentheoretische und anwendungsorientierte Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung Relevanz besitzen kann. „Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation (werden) in den Familien geschaffen“, so dass „die Fami-

lie (...) als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder (...) anerkannt werden (muss). Sie ist der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen. Sie wirkt sich auch auf die Wahl der Schulform und auf den Schulerfolg aus. Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliale Bildungsprozesse der Kinder“ (BMFSFJ 2002, S. 9).

Vor diesem Hintergrund möchte der Beitrag einen Einblick in die Bildungsbedeutsamkeit von Familie unter einer allgemeinen wie einer differenziellen Perspektive geben. Im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) sowie in der zu diesem Bericht erstellten Expertise von Grunert (2005) zum Kompetenzerwerb von Kindern in außerschulischen Settings ist von der Rolle der Familie als „Gatekeeper“ die Rede. Diese Funktion impliziert, dass die Familie für alle Kinder Zugänge zu anderen Erfahrungswelten – der Schule wie auch weiteren außerschulischen Bildungsorten – öffnet oder verschließt. Diese allgemeine Gatekeeper-Funktion ist ein Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags.

In einem zweiten Schwerpunkt wird die Frage erörtert, wie sich die differentielle Bildungsbedeutsamkeit von Familie entfaltet. Dazu finden sich im 12. Kinder- und Jugendbericht wichtige Hinweise. Die ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen der Familie haben „entscheidenden Einfluss darauf, wie sich die schulischen Bildungschancen der Kinder und deren Teilhabe an außerschulischen Bildungs- und Lerngelegenheiten gestalten“ (BMFSFJ 2005, S. 29). Die Gatekeeper-Funktion bringt hier zum Ausdruck, dass die Familie für Kinder ungleiche Zugänge zur Schule wie auch zu außerschulischen Erfahrungswelten bereithält. Auf empirischer Ebene lassen sich differentielle Verschränkungen zwischen familialen und schulischen Bildungsorten aufzeigen.

Nach einer Einführung in den Gegenstand (Kap. 1) werden in Kapitel 2 empirische Einblicke in den Bildungsort Familie gegeben. Sie liefern Hinweise für eine herkunftsspezifische, i.S.v. milieuspezifischer, Verschränkung der Bildungsorte Familie und (Grund-)Schule, die mit eingeschränkten oder erweiterten und im Zeitverlauf zu- oder abnehmenden Teilhabechancen unterschiedlicher Kindergruppen verbunden sind (Kap. 3). Empirische Basis bildet die 1. und 2. Welle des DJI-Kinderpanels, einer repräsentativen Längsschnittstudie zu den Lebensverhältnissen und Sozialisationsbedingungen von Kindern in Deutschland (vgl. Alt 2005; Betz u.a. i.E.). 714 Kinder im Grundschulalter und ihre Eltern (Anm. 1) wurden zu zwei Messzeitpunkten zu den familialen, freizeitbezogenen und schulischen Aspekten des Aufwachsens befragt.

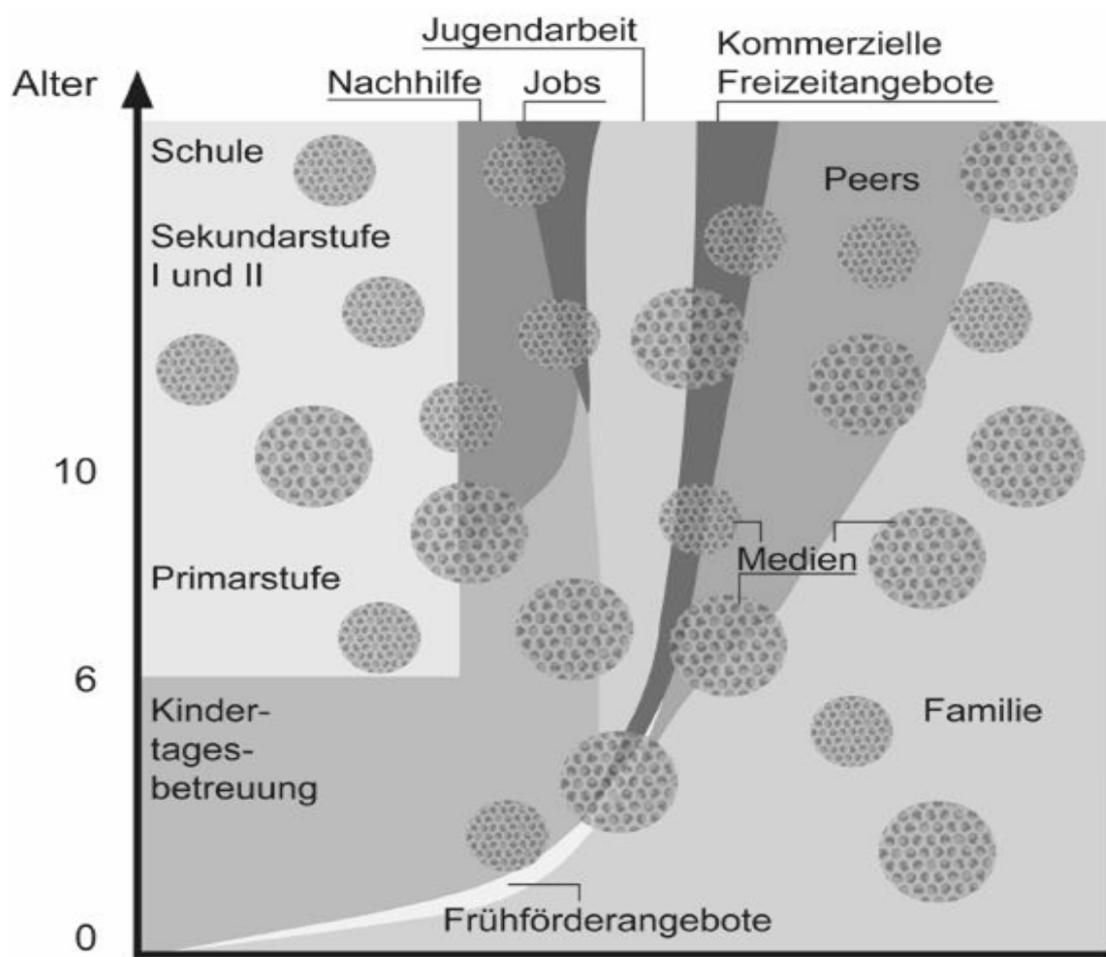
1 Die Verschränkungen der Bildungsorte und die Dominanz von Schule

Am Zusammenspiel verschiedener Bildungsorte lässt sich die allgemeine und differentielle Bildungsbedeutsamkeit der Familie veranschaulichen. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, besitzen neben Schule und Familie auch die Peergruppen (Anm. 2), die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, ‚Nebenschulen‘, die Medien etc. als Bildungsorte im Kindesalter Relevanz (vgl. ausführlich: der 12. Kinder- und Jugendbericht; sowie Otto/Rauschenbach 2005). Der vorliegende Beitrag fokussiert vorwiegend den Bildungsort Familie und seine Verschränkung mit der Institution (Grund-)Schule (vgl. Kap. 2).

In einer horizontalen Lesart der Abbildung (Anm. 3) lässt das bildungsrelevante Zusammenspiel verschiedene Bildungsorte identifizieren. Im Sinne der Autoren des 12. Kinder- und Jugendberichts kann hierzu festgehalten werden: „Bildung im Kindes- und Jugendalter kann (...) nur angemessen erfasst werden, wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden“ (BMFSFJ 2005, S. 104). Den komplexen und oftmals differentiellen Verflechtungen der Bildungsorte Familie und Schule (Anm. 4) nähern sich die empirischen Analysen und Interpretationen in Kapitel 2 und 3 unter einer synchronen Perspektive.

Diese Art und Weise der Betrachtung setzt einen Gegenpart zu großen Teilen der Bildungsforschung, die sich für Bildung und Lernen in der Institution Schule interessiert und sich als Schul(system)forschung oder Lehr-LernForschung charakterisieren lässt (vgl. Zedler 2002; zur Kritik daran: u.a. Fölling-Albers 2005). Diese Fokussierung bringt mit sich, dass die Anteile der jeweils anderen Bildungsorte, an prominenter Stelle die Familie, am Zustandekommen von Schulerfolg als sekundär und zudem separierbar betrachtet werden. Aber die in Schulleistungstests ermittelten Kompetenzniveaus oder schulischer (Miss)Erfolg resultieren nicht aus einer „prinzipiellen Leistungsfähigkeit“ (Wild 2005, S. 38) oder allein den Fähigkeiten intelligenter Schülerinnen im Bildungssystem. Hinter dem Rücken der Individuen und unter Umständen auch trotz ihrer Anstrengungen, so Edelstein (1999), setzt sich die Reproduktion ihrer sozialen und damit auch ihrer familialen Herkunft durch. Die Referenz auf eine "Natürlichkeit von Leistungsunterschieden“ gehört zum Herstellungsmodus sozialer Ungleichheit (Solga 2005, S. 25, Hervorhebung i.O.).

Abbildung 1: Die Verschränkung der Bildungsorte



Quelle: 12. Kinder- und Jugendbericht (2005, S.126)

Die Rede von der Bildungsbedeutsamkeit von Familie geht von einer untrennbaren Verschränkung und Gleichzeitigkeit des Bildungsgeschehens in verschiedenen Bildungsorten aus. Zudem ist es möglich, genuin familiale Bildungsleistungen zu fokussieren. In der Familie können Kompetenzen erworben werden, die nur in diesem Rahmen bereitgehalten werden bzw. sich dort ergeben (vgl. Brake/Büchner 2003; Wild 2005, S. 57). Grundmann u.a. (2003) sprechen von der eigenen Rationalität familialer Bildung (2003, S. 37).

Im Folgenden werden Bildungsanlässe und -praktiken im familialen Alltag näher betrachtet, die sich als (dys-)funktional für den Schulerfolg von Kindern erweisen. Angenommen wird, dass ein gutes Passungsverhältnis zwischen Familie und Schule Vorteile mit sich bringt, schulfernere Einstellungen und Aktivitäten mit Nachteilen in der schulischen Laufbahn der Kinder einhergehen. In der Verschränkung von Familie und Schule wird ihr „Arbeitsbündnis“

deutlich (Helsper/Hummrich 2005, S. 133). Dieses Bündnis hat hierarchischen Charakter. Die Abhängigkeit der Familie von der Institution Schule gründet in der Qualifizierungs- und Berechtigungsfunktion von Schule. Schule besitzt sowohl die Definitionsmacht in Bezug auf den „relevanten“ Kompetenz- bzw. auch Bildungserwerb, also sowohl das „was“ von Bildung als auch das „wo“ von Bildung. Unabdingbar für gesellschaftliche Teilhabe und für die Transformation von (Bildungs-)Kapital (s.u.) ist allein der durch die Institution Schule legitimerweise ausstellbare Nachweis von Bildung. Es genügt nicht, sich „irgendwie“ zu bilden. Die Familie als Bildungsort zu fokussieren heißt, ihre Position als grundlegende Bildungsinstitution der Kinder anzuerkennen (BMFSFJ 2002). Hierfür gilt es, Familie als Bildungsort empirisch fassbar zu machen (BMBF 2004), zugleich aber auch ihre Abhängigkeit von Schule zu berücksichtigen so wie vor diesem Hintergrund ihre „Gatekeeper“-Funktion zu thematisieren. Konzipiert wird Bildung im Anschluss an Bourdieu (1992) als kulturelles Kapital. Der Erwerb bzw. die Zertifizierung von institutionalisiertem kulturellem Kapital stellt eine mögliche, wenngleich auch entscheidende Form für die Verortung im sozialen Raum dar. Die Verknüpfung des Bildungs- mit diesem Kapitalbegriff zielt darauf, mit dem Bildungserwerb mehr zu bezeichnen als einen individuellen Aneignungsprozess, mehr als eine Bildung des Subjekts. Zwar setzt die Inkorporierung eine Aktivität des Akteurs voraus (Anm. 5), sie ist aber – wie auch die ‚Verwertbarkeit‘ von Bildung (Anm. 6) – nicht losgelöst vom Kontext zu sehen. Beispielsweise prägen die Eltern in der familialen Interaktion und Kommunikation, in der ‚Wahl‘ von Schulform oder Kindertageseinrichtung sowie in den außerhäuslichen Aktivitäten ihrer Kinder (vgl. Kap. 2) ganz bewusst die Bildungsanlässe und -inhalte ihrer Kinder. Die Ausbildung von Interessen, Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen, z.B. zu Schule, Leistung und Lernen (vgl. Kap. 2), findet in „bedingter Freiheit“ statt (vgl. Bourdieus' Anmerkungen zum Habitus: Bourdieu 1987). Die Inkorporation kulturellen Kapitals, der Bildungsprozess der Kinder, wird durch die entsprechende Kapitalausstattung im Elternhaus und die damit korrespondierenden auch habituellen, impliziten Praktiken und Einstellungen gerahmt (vgl. Kap. 3). Diese sozialstrukturelle und soziokulturelle Komponente ist dem Milieubegriff eigen, der hier die Kontextualität der Familien widerspiegeln soll. Strukturelle Unterschiede zwischen den Milieus, so wird zu zeigen sein, gehen mit signifikanten Merkmalen der Unterscheidung einher. Diese Unterscheidungen lassen sich empirisch in den milieuspezifischen Bildungsanlässen und Praktiken im familialen Rahmen ablesen (vgl. Bourdieu 1970, S. 57f.). Mit diesen Überlegungen lassen sich zwei empirische Schwerpunkte verbinden. Zum einen die Beschreibung der allgemeinen „Gatekeeper“-Funktion von Familie: Welche außerschulischen Aktivitäten und schulbezogenen Einstellungen charakterisieren die Bedingungen des

Aufwachsens der Kinder? In wiefern zeigen sich im Laufe der Grundschulzeit Veränderungen, inwiefern ist der Stellenwert von Schule stabil?

Zum anderen zielt der Beitrag darauf, die Gatekeeper-Funktion nach herkunftstypischen, milieuspezifischen Unterschieden auszudifferenzieren. Gibt es milieutypische Differenzen in den Aktivitäten der Kinder oder in der Einschätzung von Schule und Lernen? Inwiefern sind diese herkunftsspezifischen Unterschiede stabil, inwiefern zeigen sich Veränderungen?

Diese differentielle Lesart wird in Kap. 3 wieder aufgegriffen. Die Befunde werden so interpretiert, dass sich aus der Gatekeeper-Rolle für Kinder aus schulbildungsnäheren Milieus Vorteile auf schulischem Terrain ergeben, während Kinder aus Familien, deren Kapitalressourcen und soziokulturelle Einstellungen schulbildungsfremdere Charakteristika aufweisen, eher mit Nachteilen zu rechnen haben.

2 Empirische Einblicke in die „Gatekeeper“-Funktion der Familie

2.1 Kinderpanel: Stichprobe und Operationalisierung

Grundlage der Operationalisierung der Milieus ist die Verfügbarkeit von institutionalisiertem kulturellem und ökonomischem Kapital im Elternhaus. Die Kindergruppen werden nach Maßgabe einer geringen bis hohen Kapitalausstattung im Elternhaus in vier Milieugruppen ausdifferenziert (vgl. nähere Angaben zum Milieuindex: Betz u.a. i.E.).

Die Bildungsindikatoren setzen sich aus Items zu den Vereins- und Freizeitaktivitäten der Kinder und der Teilnahme an außerschulischen Unterrichtsstunden zusammen (Details in Betz u.a. i.E.). Darüber hinaus wird die Schulorientierung über Items zur Bedeutsamkeit von Schule in der Familie (Angaben zu den Items in: Stecher 1999) und über Items zur Einschätzung der Kinder von Schule und Lernen abgebildet. Die Items sind weitestgehend Eigenkonstruktionen des DJI (Details in Betz u.a. i.E.). Als Indikatoren für „Schulerfolg“ werden die bei den Kindern erfragten Schulnoten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Sport herangezogen.

Dargestellt werden im Folgenden ausgewählte Aspekte des Bildungsorts Familie und ihre Rolle als ‚Gatekeeper‘: Elemente der (außerhäuslichen) Aktivitäten der Kinder, der Stellenwert von formaler Bildung in den Familien sowie die Sicht der Kinder auf Bildung und Lernen und ihre Veränderungen bzw. Stabilität über die Zeit. Die Befunde basieren auf Chi²- und T-Tests. Darüber hinaus wird gefragt, ob der Bildungsort Familie milieuspezifische Muster aufweist und sich empirische Hinweise auf herkunftsspezifische Verflechtungen zwischen den Bildungsorten Grundschule und Familie aus Sicht der befragten Kinder finden lassen.

2.2 Aktivitäten im außerschulischen Alltag der Kinder

Über alle Familien hinweg dominieren Aktivitäten wie Fernsehen, Videos sehen oder Sport treiben (vgl. dazu Betz i.E.). Darüber hinaus finden auch ‚kulturelle‘ Aktivitäten wie „Kino- und Theaterbesuche“ über beide Wellen hinweg breite Zustimmung (vgl. Tab. 1). Weit über vier Fünftel der Kinder bejahen diese Frage (t1: 84%; t2: 87%), und auch in der Häufigkeits-hierarchie über alle erfragten Aktivitäten (Anm. 7) nimmt dieses Item einen der vorderen Plätze ein (AM (t1) = 2,07; s = .52; AM (t2) = 2,03, s = .48). Herkunftsspezifische Unterschiede gibt es keine.

Große Unterschiede finden sich beim Item „Ausflüge unternehmen“. Hier geben zu t2 im Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen (im Folgenden: Milieu 1 (Anm. 8) knapp weniger als vier Fünftel (79%) der Kinder an, Ausflüge zu unternehmen. In Milieu 2 sind es bereits 86%, in Milieu 3 91% und in Milieu 4 sind es 92% ($p < .002$). Zum Zeitpunkt t2 verschwinden diese Unterschiede. Das Milieu 1 holt um 8 Prozentpunkte auf, so dass im Schnitt 89% der Kinder — meist gemeinsam mit den Eltern — Ausflüge oder Fahrradtouren machen.

Tabelle 1: Die Aktivitäten der Kinder

Aktivitäten	Zeitverlauf (t₁-t₂)	Milieuabhängigkeit
Kino- und Theaterbesuche	hohe Zustimmung, leichter Anstieg zu t ₂	Keine
Ausflüge, Radtouren	hohe Zustimmung, keine Veränderung	t ₁ : Zustimmung steigt mit den Kapitalressourcen der Milieus an, keine Differenzen zu t ₂
Musizieren	mittlere Zustimmung, keine Veränderung	sehr deutliche Milieuabhängigkeit: Anstieg mit der Kapitalausstattung der Milieus in beiden Wellen
Besuch von Chor und Musikschule	mittlere bis geringe Zustimmung, keine Veränderung	deutliche Abhängigkeit, Anstieg mit den Kapitalressourcen der Milieus in beiden Wellen
Spielen auf dem Spielplatz	hohe Zustimmung, keine Veränderung	t ₁ : keine t ₂ : im Milieu mit der geringsten Kapitalausstattung häufiger als im Milieu mit der den höchsten Kapitalressourcen

Das einzige Item, das über beide Wellen konstant milieuspezifische Unterschiede hervorbringt, ist das ‚Musizieren‘ bzw. das Spielen eines Instruments. Insgesamt bewegen sich die Zustimmungsraten auf geringerem Niveau. Herkunftsspezifische Effekte sind sehr deutlich. Während zu t1 nur 27% der Kinder aus Milieu 1 und 32% aus Milieu 2 angeben, zu musizieren, sind es in Milieu 3 bereits über die Hälfte (52%) und im Milieu mit den größten Kapitalressourcen knapp drei Fünftel (59%, $p < .001$). Zu t2 zeigen sich diese Unterschiede noch

deutlicher. Hier geben in Milieu 1 lediglich ein Viertel der Kinder an, Musik zu machen (25%), in Milieu 2 sind es fast ein Drittel (32%), in Milieu 3 gut die Hälfte (54%) und in Milieu 4 bereits 63% ($p < 001$). In Übereinstimmung damit werden bei der Häufigkeitsfrage zum „Besuch von Musikschule oder Chor“ von den Kindern aus Milieus mit geringerer Kapitalausstattung signifikant seltener hohe Werte angegeben als bei Kindern, die aus den beiden Milieus mit umfangreicheren Kapitalressourcen stammen ($p < .004$). Der musische Bereich spielt für Kinder aus Milieus mit geringerem Kapitalumfang zu beiden Erhebungswellen eine untergeordnetere Rolle als für Kinder aus Milieus mit umfangreicherer Ausstattung an kulturellem und ökonomischem Kapital.

Insgesamt sehr beliebt ist das „Spielen auf dem Spielplatz“. Zu beiden Erhebungszeitpunkten liegt dieses Item nach „Sport“ auf Platz zwei der Beliebtheits- bzw. Häufigkeitsskala. Sowohl im Alter von 8-9 Jahren wie auch im Alter von 9-10 Jahren gehört das Spielen zum festen Bestandteil des Kinderalltags ($AM(t1) = 1,79, s = .63$; $AM(t2) = 1,79, s = .67$), der, auch wenn er sich außerhalb der Familie vollzieht, dennoch durch Vorgaben der Eltern geprägt wird, beispielsweise indem ‚freie‘ Zeit für das Spielen der Kinder ‚eingeplant‘ wird. Zu t1 finden sich keine signifikanten herkunftsspezifischen Differenzen. Zu t2 spielen Kinder aus Milieu 1 signifikant häufiger auf dem Spielplatz als Kinder aus Milieu 4 ($p < .002$).

Auch bei den Vereinsaktivitäten der Kinder zeigt sich die Gatekeeper-Funktion von Familie: Während gut die Hälfte der Kinder aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen (57%) zu t1 in Vereinen aktiv ist, steigt der prozentuale Anteil der aktiven Kinder mit der Kapitalausstattung in den Milieus an ($p < .001$). In Milieu 2 sind 70% in Vereine eingebunden, in Milieu 3 sind es 77% und im Milieu mit den größten Kapitalressourcen bereits über vier Fünftel (84%). Die Freizeit bei über vier Fünfteln der Kinder aus diesem Milieu wird durch die Eltern über Vereine organisiert und damit durch feste Termine strukturiert. Am beliebtesten sind Sportvereine (außer Tennis und Reiten) mit insgesamt rund 80% zustimmenden Angaben, gefolgt von Musik- und Tanzvereinen mit einer ebenfalls unspezifischen Verbreitungsquote von 21% bis 31%. Zu t2 wurde die Frage nach dem Anteil der insgesamt in Vereinen aktiven Kinder nicht mehr gestellt. Erfragt wurde allerdings die Verteilung der Kinder auf die einzelnen Vereinsangebote. Sport liegt nach wie vor an erster Stelle, allerdings auf wesentlich niedrigerem Niveau. Lediglich 45% der Kinder aus Milieu 1 stimmen diesem Item zu. In den anderen Milieus sind es zwischen 65% und 69% ($p < .001$). Wiederum an zweiter Stelle liegen Musik- und Tanzvereine, die jeweils von rund einem Fünftel der Kinder aus den beiden Milieus mit geringeren Kapitalressourcen, von 32% aus Milieu 3 und einem Drittel der Kinder (33%) aus Milieu 4 besucht werden ($p < .002$).

Auch der Besuch außerschulischer Unterrichtsstunden weist eine herkunftsspezifische Prägung auf. Während nur 14% der Eltern aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen dafür sorgen, dass ihre Kinder zusätzlichen Unterricht erhalten, sind es in Milieu 2 bereits über doppelt so viele (31%), in Milieu 3 sind es 46% und in Milieu 4 bereits über die Hälfte der Eltern (53%, $p < .001$). Diese Rangreihe bleibt in der 2. Welle so deutlich erhalten. Neben dieser Rangplatzstabilität zeigt sich aber eine Niveauveränderung. Die älteren Kinder erhalten insgesamt mehr Unterricht als in der ersten Befragungswelle. Nun stehen 24% der Kinder aus Milieu 1, 37% aus Milieu 2, bereits 57% aus Milieu 3 und sogar über zwei Drittel aller befragten Kinder (68%) aus Milieu 4 mit den umfangreichsten Kapitalressourcen gegenüber. Diese Angaben lassen sich zu den schulischen Leistungen bzw. den Noten der Kinder in Beziehung setzen (vgl. Kap. 2.3).

2.2 *Der Stellenwert von Schule und die Sicht der Kinder auf Schule und Lernen*

Über alle Milieus hinweg zeigt sich die zentrale Bedeutung von Schule. Der institutionalisierte kulturelle Kapitalerwerb der Kinder bildet einen wesentlichen Bestandteil der alltäglichen Kommunikation in den Familien. Sehr hohe Zustimmungsraten zu den Items „Stellenwert von Schule“ belegen dies (vgl. Tab. 2).

88% aller Kinder zu t1 und sogar 93% der Kinder zu t2 geben an, dass ihre Eltern regelmäßig nachfragen, wie es in der Schule war. Die Zustimmungsraten für das Item „Die Eltern achten auf die Noten“ liegen noch höher, bei über 95% in beiden Wellen. Auch das Item „Eltern nehmen die Zeugnisse sehr ernst“ wird von über vier Fünfteln der Kinder bejaht. Hier zeigen sich im Zeitverlauf Veränderungen dahingehend, dass in den Milieus mit geringeren Kapitalressourcen die Bedeutung von Schulnoten für die Eltern zuzunehmen, hingegen in Milieus mit umfangreicheren Kapitalressourcen abzunehmen scheint. Während beispielsweise in Milieu 2 zu t1 83% der Kinder diesem Item zustimmen, sind es zu t2 bereits 7 Prozentpunkte mehr, d.h. 90%. Umgekehrt aber wird dieses Item bei gleichem Ausgangsniveau von 83% von Kindern aus dem Milieu mit den größten Kapitalressourcen zum zweiten Messzeitpunkt nur noch zu 79% bejaht. Trotz der näher rückenden Übergangsentscheidung bzw. der Versetzung in eine weiterführende Schule scheinen die Eltern aus diesem Milieu die Zeugnisse der Kinder nicht ernster zu nehmen. Im Gegenteil, der Trend ist leicht rückläufig.

Milieuspezifische Unterschiede zeigen sich vor allem beim Item „Zufriedenheit mit den Noten“. Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen sagen – auf insgesamt zu beiden Messzeitpunkten hohem Level – aus, dass ihre Eltern mit ihren Noten unzufriedener sind, als dies bei Kindern aus Milieus mit höherem Kapitalumfang der Fall ist. Konform mit den ge-

ringeren Zufriedenheitswerten der Eltern sind die schlechteren Noten dieser Kindergruppe zu sehen (s.u.).

Tabelle 2: Der Stellenwert von Schule in den Familien

Items	Zeitverlauf (t₁-t₂)	Milieuabhängigkeit
Eltern fragen, wie es in der Schule war	sehr hohe Zustimmung, Anstieg um 5 Prozentpunkte zu t ₂	Keine
Eltern achten auf die Noten	sehr hohe Zustimmung, keine Veränderung	Keine (Eine Zelle zu t ₂ zu gering besetzt)
Eltern nehmen Zeugnisse sehr ernst	hohe Zustimmung, leichte Zunahme zu t ₂	Differenzen zu t ₂ : Abnahme mit zunehmender Kapitalausstattung im Milieu
Eltern sind mit Noten zufrieden	sehr hohe Zustimmung, keine Veränderung	Differenzen in beiden Wellen (Eine Zelle zu t ₁ zu gering besetzt)

Die Bildungsbedeutsamkeit der Familie lässt sich auch an der Sicht der Kinder auf Schule und Lernen illustrieren (vgl. Tab. 3). Beim Item „bei Anstrengung gute Noten“ zeigen sich im Zeitverlauf keine Veränderungen. Nahezu alle Kinder bejahen dieses Item (96%). Sie haben diese Spielart des meritokratischen Prinzips internalisiert (vgl. Solga 2005). Zu t₂ werden tendenziell herkunftsspezifische Differenzen erkennbar. Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen weisen geringere Werte auf. Sie fühlen sich etwas weniger handlungsmächtig als Kinder aus Milieus mit größerer Kapitalausstattung (91% in Milieu 1 vs. 98% in Milieu 4).

Zwei Bereiche mit deutlichen milieuspezifischen Differenzen zu beiden Messzeitpunkten sind die Items „Ich muss mehr lernen als andere“ und „Ich habe Probleme, im Unterricht mitzukommen“. Das erste Item bleibt über die Zeit stabil, im Durchschnitt stimmen diesem Item weniger als ein Fünftel der Kinder zu. Die milieuspezifischen Unterschiede sind allerdings groß. Während nur 10% der Kinder aus dem Milieu mit den größten Kapitalressourcen dieses Item bejahen (aus Milieu 3 sind es 13% und in Milieu 2 mit 15% bereits um die Hälfte mehr als in Milieu 4), sind es in Milieu 1 über dreimal so viele, d.h. insgesamt ein Drittel der Kinder (33%). Zu t₂ bleibt diese Verteilung erhalten. 7% der Kinder aus dem Milieu mit der höchsten Kapitalausstattung, 10% in Milieu 3, mehr als doppelt so viele in Milieu 2 (18%) und schließlich über viermal so viele (30%) im Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen stimmen der Aussage zu, in der Schule mehr lernen zu müssen als andere Kinder. Ganz ähnlich verhält es sich beim Item „Probleme haben, im Unterricht mitzukommen“. Auch hier stimmen 14% der Kinder aus Milieu 4 (und 12% aus Milieu 3) diesem Item zu. In Milieu 1 hingegen sind es doppelt so viele (28%, in Milieu 2: 19%). In der 2. Welle sinken diese Zu-

stimmungsquoten leicht; die Rangplatzstabilität bleibt. In Milieu 4 stimmen noch 8% der Kinder der Aussage zu, in Milieu 1 sind es 22%.

Tabelle 3: Die Einschätzung von Schule und Lernen aus Kindersicht

Items	Zeitverlauf (t₁-t₂)	Milieuabhängigkeit
Bekomme bei Anstrengung gute Noten	sehr hohe Zustimmung, keine Veränderung	t ₁ : Keine, t ₂ tendenzielle Milieuabhängigkeit: Anstieg mit Kapitalausstattung im Milieu (Eine Zelle zu t ₂ zu gering besetzt)
Muss mehr Lernen als andere	mittlere bis niedrige Zustimmung, keine Veränderung	Starke Differenzen in beiden Wellen, Zustimmung sinkt mit Kapitalressourcen im Milieu
Habe Probleme im Unterricht mitzukommen	mittlere bis niedrige Zustimmung, Rückgang zu t ₂	Starke Differenzen in beiden Wellen: Zustimmung sinkt mit Kapitalumfang im Milieu

Klare Milieudifferenzen sind im Hinblick auf die Noten der Kinder (im letzten Halbjahreszeugnis) erkennbar. Sowohl in Deutsch und Mathematik zeigen sich klare Unterschiede (beide $p < .001$) als auch im Fach Sport. In Deutsch berichten 7% der Kinder aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen, dass sie eine „Eins“ im Zeugnis hätten, demgegenüber geben dies in Milieu 4 fast dreimal so viele an, genau 18% der Kinder. Umgekehrt sagen 16% der Kinder aus Milieu 1 aus, die Note „ausreichend“ oder schlechter im Zeugnis zu haben, lediglich 4% sind es in Milieu 4. Entsprechend ist das Bild in Mathematik. Hier geben weit mehr als dreimal so viele Kinder aus dem Milieu mit den größten Kapitalressourcen an, sehr gute Mathematiknoten zu haben (18%) als in Milieu 1 (5%). Schlechte Noten haben zwar 23% aus Milieu 1, aber lediglich 3% aus Milieu 4. Und auch im Sport werden klare Differenzen deutlich. Auf insgesamt höherem Niveau haben 19% der Kinder aus Milieu 4 ein „sehr gut“ im Zeugnis stehen, in Milieu 1 sind es mehr als ein Drittel (34%). Umgekehrt sind es 26% der Kinder aus Milieu 4, welche die Note „befriedigend“ oder schlechter haben, und lediglich 14% gehören zu Milieu 1. Kapitel 3 liefert eine Interpretation dieser Befunde im Hinblick auf die Rolle der Familie als differentieller Gatekeeper.

3 Die differentielle Verschränkung der Bildungsorte Familie und Schule

Im Zentrum steht nun die milieutypische Verschränkung zwischen den Bildungsorten Familie und Schule. Möglicherweise sich daraus ergebende Implikationen für den schulischen Werdegang der Kinder werden angeführt (Anm. 9). Die Rolle der Familie als differentieller Gatekeeper stellt sich im kontrastiven Vergleich zwischen den Milieus mit geringeren und denen mit umfangreicheren Kapitalressourcen wie folgt dar:

In Milieus mit größerer Kapitalausstattung zeigt sich die Gatekeeper-Funktion von Familie darin, dass die Eltern gezielter außerschulische, aber zugleich schulisch verwertbare Bildungsangebote für ihre Kinder bereit halten, als dies in Milieus mit geringeren kulturellen wie ökonomischen Kapitalressourcen der Fall ist. Dies zeigt sich u.a. in der allgemein stärkeren Vereinseinbindung dieser Kinder, im Speziellen auch in der höheren Quote an Musik- und Tanzvereinsaktivitäten. Auch im höheren Anteil an außerschulischen Unterrichtsstunden wird deutlich, dass diese Elterngruppen eine Lernwelt für ihre Kinder organisieren, die schulischen Anforderungen, z.B. in Bezug auf zeitliche geregelte Lerneinheiten, standardisierte Wissensvermittlung, aufeinander aufbauende Kenntnisse und Fertigkeiten, etc. näher ist. Es gibt somit empirische Hinweise darauf, dass diese Familien als Gatekeeper für eine ‚Freizeitgestaltung anzusehen sind, die auch über die Zeit stabil und damit typisch für die Kinder geplant und mit festen Terminen bestückt ist, also „sinnvoll genutzt“, d.h. am erfolgreichen schulischen Werdegang der Kinder ausgerichtet wird (vgl. Büchner/Fuhs 1994). Explizit schaffen die Eltern so einen schulbildungsnäheren Erfahrungsraum für ihre Kinder. Dies wird auch in der PC-Nutzung dieser Kindergruppen deutlich (vgl. dazu Betz i.E.).

Auch im musischen Bereich, im Hinblick auf die höhere Quote am Musizieren oder am Beispiel des Chor- und Musikschulbesuchs der Kinder, zeigt sich die Bedeutung dieser Aktivitäten für diese Kinder. Bessere Noten in Musik bei diesen Kindergruppen sind Indizien dafür, dass sich diese Praktiken auf schulischem Terrain ‚auszahlen‘ (vgl. dazu Betz 2006). Aber auch auf einer grundlegenden, habitualisierten Ebene der alltäglichen Kommunikation und Interaktion in den Familien nehmen die Kinder das Interesse ihrer Eltern an ihrem Schulalltag und an ihren Noten wahr. Dies kann als Indiz für die Nähe familialer Haltungen und Praktiken zu schulischen Anforderungen gewertet werden. Die Kinder können dem Unterricht besser folgen und haben weniger Angst in der Schule als Kinder aus Milieus mit geringerer Kapitalausstattung (vgl. dazu Betz i.E.). Sie berichten von einer hohen Zufriedenheit ihrer Eltern mit ihren guten Noten. Die familial geprägten Aktivitäten und Interessen lassen sich in der Schule einbringen bzw. verwerten und damit im Sinne der Kapitaltheorie langfristig auch transformieren. Die Einstellungen und Haltungen der Kinder sowie ihrer Eltern zu Unterricht, Schulerfolg und Lernen und ihre größere Entspanntheit trotz des näher rückenden Übertritts auf weiterführende Schulen – weisen auf ein besseres Passungsverhältnis zwischen den Bildungsorten Familie und Schule hin, als dies in Milieus mit geringeren Kapitalressourcen der Fall ist. Auf eine andere Weise entfaltet der Bildungsort Familie seine Wirkung in Milieus mit geringerer Kapitalausstattung. Die Familie als „Gatekeeper“ eröffnet den Kindern schulfernere Lernwelten am Nachmittag. Die Eltern schaffen weniger Anknüpfungspunkte für ihre Kinder

in Bezug auf schulische Erfordernisse. Beispielsweise haben die Kinder weniger Erfahrung mit organisierten, kontinuierlich aufeinander aufbauenden Bildungsprozessen sowie mit festgesetzten, regelmäßig wiederkehrenden Bildungszeiten, wie sie in den außerschulischen Unterrichtsstunden oder auch Vereinsaktivitäten ihren Ausdruck finden. Es gibt Hinweise darauf, dass das außerhäusliche Aktivitätsspektrum hinsichtlich fester Termine eingeschränkter ist als in Milieus mit umfangreicheren Kapitalressourcen. Stattdessen bestimmt der Umgang mit ‚freier‘ Zeit stärker den Alltag: die (älteren) Kinder spielen häufiger auf dem Spielplatz, zu Hause oder in der Nachbarschaft (vgl. Betz i.E.). Anknüpfungspunkte an schulische Anforderungen sind seltener, deutlicher werden Habitus’, die sich „von den sozial anerkannten und hegemonialen kulturellen Kapitalien“ unterscheiden (Helsper/Humrich 2005, S. 120). Schulische Erfolge stellen sich also nicht ‚automatisch‘ ein wie in Milieus mit größerer Kapitalausstattung. Die Kinder haben das Gefühl, mehr lernen zu müssen als ihre Mitschülerinnen und dem Unterricht nicht so einfach folgen zu können. Darüber hinaus haben sie größere Angst davor, in der Schule Fehler zu machen (Betz i.E.).

Sowohl die Kinder als auch ihre Eltern, so könnte man mit Lareau/Weininger (2003) argumentieren, bewegen sich im Kontext Schule unsicherer, passiverer und zurückhaltender als Kinder und Eltern aus Milieus mit schulkonformerem Habitus. Möglicherweise interpretiert dies die Lehrerschaft als Desinteresse am erfolgreichen schulischen Werdegang. Konform dazu wird deutlich, dass die Eltern schulischer Bildung zwar einen hohen Stellenwert beimessen und die Zeugnisse der Kinder ernst nehmen, zugleich die Noten der Kinder aber hinter denen aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien zurück bleiben. Die wahrgenommene Unzufriedenheit der Eltern über die schlechteren schulischen Leistungen mündet nicht in für die Kinder erkennbaren „Gegenmaßnahmen“.

Betrachtet man die Familie als „Gatekeeper“ für außerschulischen Nachhilfeunterricht, so zeigt sich, dass die Quoten hierfür oder auch für elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben geringer sind als in Milieus mit umfangreicheren Kapitalressourcen (vgl. auch Betz 2006). Schulische Erfolge scheinen sowohl von den Kindern als auch von den Eltern aus Milieus mit geringerer Kapitalausstattung mehr und auch unbekanntere „Bildungsleistungen“ abzuverlangen. Aber dieses „Mehr“, diese Überbrückung der größeren Distanz zwischen Familie und Schule wird in der Leistungsbewertung nicht honoriert, nach Solga (2005) sogar verneint. Analog dazu wird lediglich die allgemeine „Gatekeeper“-Funktion von Familie, vornehmlich in einer bildungsbiographischen, diachronen Lesart entlang formaler Bildungsorte (vgl. Abb. 1) berücksichtigt.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag hatte zum Ziel, konzeptionelle und empirische Einblicke in die allgemeine wie auch differentielle Bildungsbedeutsamkeit von Familie und ihre Rolle als „Gatekeeper“ zu geben. Neben der Betrachtung des Bildungsorts Familie und seiner im Zeitverlauf stabilen oder aber variablen „Bildungsleistungen“ im Sinne von familial geprägten Aktivitäten, (schulspezifischen) Einstellungen, Haltungen oder auch familialen Kommunikationskulturen und der dabei deutlich werdenden allgemeinen „Gatekeeper“-Funktion von Familie, wurde ihre differentielle Bildungsbedeutsamkeit genauer entfaltet. Einhergehend mit der kulturellen und ökonomischen Ressourcenausstattung zeigten sich klare Differenzen im bildungsrelevanten Alltagsgeschehen, in der Haltung und den Einstellungen gegenüber Schule und Lernen in den Familien. Ausgehend davon konnte eine differentielle, milieuspezifische Verschränkung zwischen familialen und schulischen Bildungsorten aufgezeigt werden, welche schulische Vorteile für Kinder aus Familien und Milieus mit umfangreicheren Ressourcen und schulbildungsnäheren Praktiken und zugleich Nachteile für Kinder aus Milieus mit geringerem Kapitalumfang und schulbildungsferneren Einstellungen und Haltungen mit sich bringt (vgl. 12. Kinder- und Jugendbericht 2005, S. 31).

Die in der Literatur häufig beschriebene konzeptionelle Trennung zwischen neutraler Leistung, individueller Begabung bzw. Fähigkeit und schulischem Kompetenzerwerb einerseits und andererseits dem auch empirisch kontrollierbaren — auch im Sinne von eliminierbaren — „Hintergrundmerkmal Familie“ ist angesichts dieser Befunde zu problematisieren (Anm. 10). Stattdessen können durch die Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit des Bildungsgeschehens an unterschiedlichen Bildungsorten und die Analyse der allgemeinen wie auch differentiellen „Gatekeeper“-Funktion von Familie Ideen gesammelt werden, welche Faktoren und konkreten Mechanismen am zu Beginn des Beitrags angesprochenen stabilen Befund der bislang meist nur auf schulischem Terrain untersuchten Bildungsungleichheit, der eigentlichen ‚Bildungskatastrophe‘, beteiligt sind.

Anmerkungen

- 1 Zu jedem befragten Kind liegt ein Mütter-, aber nicht notwendigerweise ein Väterinterview vor (Details zur Stichprobenszusammensetzung in Alt 2005; Betz u.a. i.E.). Die Daten in Kap. 3 beziehen sich vorwiegend auf die Kinderangaben.
- 2 Es gibt empirische Belege, dass in der Schule erfolgreiche Kinder eher den Kontakt zu Peers suchen, die die Aneignung von schulisch verwertbarem kulturellem Kapital weiter begünstigen (Helsper/Humrich 2005, S. 131). Diese Peerinteraktionen können als

- ‚schulbildungsförderliche‘ Zusammenkünfte betrachtet werden. Milieuspezifische Opportunitätsstrukturen und ‚Bildungsgelegenheiten‘ gehen über den familialen Rahmen hinaus.
- 3 Vertikal sind links die in der Literatur breit behandelten biographischen Übergänge in Bildungsinstitutionen ablesbar (Avenarius u.a. 2003). Eine diachrone Perspektive wird hier indirekt über die zwei Messzeitpunkte angedeutet, ist aber nicht primärer Gegenstand des Beitrags (zur Problematik ein rein diachronen und dabei institutionell verhafteten Sicht: Betz i.E.; Solga 2005).
 - 4 Zudem lässt sich das Zusammenspiel verschiedener Bildungsformen, formale, non-formale und informelle Bildung analysieren. Mit dieser Unterscheidung arbeitet u.a. der 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005).
 - 5 Vgl. die konzeptionelle Entfaltung des Bildungsbegriffs im 12. Kinder- und Jugendbericht (2005, S. 23ff., 107ff).
 - 6 Auch von Seiten der Institution Schule ist die Nähe des Bildungs- zum Kapitalbegriff begründbar. Ungleich verteilte Fähigkeiten und Kenntnisse werden zu ‚Basiskompetenzen‘ deklariert und so zum Maßstab für alle. Auch die Wahrnehmung von Leistung und Kompetenz ist kapitalgebunden, d.h. von der sozialen Herkunft der Lehrerschaft und ihren Bewertungsmaßstäben nicht unabhängig (u.a. Schumacher 2000). Dies wird hier nicht weiter vertieft.
 - 7 Die Häufigkeitsskala beinhaltet die Antwortmöglichkeiten (1) „oft“, (2) „nicht so oft“ und (3) „nie“.
 - 8 Aus Platzgründen werden die Milieus im Text durchnummeriert. „Milieu 1“ bezeichnet das Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen. Analog dazu beschreibt „Milieu 4“ das Milieu mit der größten soziokulturellen Kapitalausstattung.
 - 9 Diese „Hypothesen“ können in den Auswertungen der 3. Welle des Kinderpanels, d.h. nach dem erfolgten Übergang auf weiterführende Schulen, einer empirischen Überprüfung unterzogen werden.
 - 10 Die Meta-Analyse von Lareau/Weininger (2003) zeigt anschaulich, wie diese Trennung in das Forschungsdesign zahlreicher Studien eingelassen ist. Zugleich liefern sie einen überzeugenden konzeptionellen wie empirischen Vorschlag, um die unauflöslliche Verschränkung von (familialer) Herkunft und Schulerfolg zu analysieren.

Literatur

- Alt, C. (2005): Das Kinderpanel. Einführung. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. (Bd. 1: Aufwachsen in Familien). – Wiesbaden, S. 7-22.
- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H. u.a.. (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde. – Opladen
- Betz, T. (2006): Ungleiche Kindheit Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. ZSE, 26, 1, S. 52-68.
- Betz, T (i.E.): Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung?. In: Alt, C. (Hrsg.). Bd. 3 der Reihe DJI-Kinderpanel. – Wiesbaden
- Betz, T./Lange, A./Alt, C. (i.E.): Das Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder. Theoretisch-konzeptionelle Rahmung und method(olog)ische Implikationen. In: Alt, C. (Hrsg.). Bd. 3 der Reihe DJI-Kinderpanel. – Wiesbaden
- BMBF (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Nonformale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. – Berlin.
- BMFSFJ (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie Folgerungen aus der PISA-Studie (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bd. 224). – Stuttgart
- BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. – München
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. – Frankfurt a. Main
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. – Frankfurt a. Main
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. – Hamburg
- Brake, A./Büchner, P. (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. ZfE, 6, 4, S. 618-638.
- Büchner, P./Fuhs, B. (1994): Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: du Bois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H. u.a. (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. – Opladen, S. 63-135.
- Edelstein, W. (1999): Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. Zehn Thesen zur sozialkonstruktivistischen Rekonstruktion der Sozialisationsforschung. In: Grundmann, M (Hrsg.), Konstruktivistische Sozialisationsforschung. – Frankfurt a. Main, S. 35-52.
- Fölling-Albers, M (2005): Chancenungleichheit in der Schule (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen. ZSE, 25, 2, S. 198-213.
- Grundmann, M/Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, H./Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. ZfE, 6, 1, S. 25-45.
- Grunert, C. (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Grunert, C. /Helsper, W. /Hummrich, M u.a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. – München, S. 9-94.

- Helsper, W./Hummrich, M (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Grunert, C. /Helsper, W. /Hummrich, M u.a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. – München, S. 95-173.
- Lareau, A./Weininger, E. B. (2003): Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society* 32, 5-6, p. 567-606.
- Otto, H-U./Rauschenbach, T. (2005): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden
- Schumacher, E. (2000): Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität Lehrerprofessionalisierung (9. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3). – Bad Heilbrunn, S. 110-121.
- Solga, H. (2005): Meritokratie die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. – Weinheim, S. 19-38.
- Stanat, P./Artelt, C./Baumert, J. u.a. (2002): PISA 2000 – Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. – Berlin.
- Stecher, L. (1999): Bildungsehrgeiz der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder. In: Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. – Weinheim, S. 337-356.
- Wild, E. (2004): Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *ZfE*, 7 (3. Beiheft), S. 37-64.
- Zedler, P. (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Opladen, S. 21-39.

Informelle Bildung von Kindern in Familie und Freizeit – ein interethnischer Vergleich. »Ich muss mehr lernen als andere«

Die ethnische Zugehörigkeit von Kindern entscheidet in erheblichem Maße über Bildungsbe- teiligung, Bildungsabschlüsse, Lebensführung sowie Chancen der Teilhabe. Schulische Ausle- se ist eine Auslese nach Leistung, sie ist jedoch auch soziale Auslese. Welche Mechanismen aber bedingen den Zusammenhang zwischen sozialer bzw. ethnischer Herkunft von Schü- lern und Schülern sowie schulischem Bildungserfolg? Inwiefern zeigen sich herkunftsspezi- fische Muster in den außerschulischen Bildungsprozessen sowie im Erwerb informeller Kom- petenzen innerhalb von Familie und Freizeit? – Das DJI-Kinderpanel gibt dazu Antworten.

Zum Gewinn der Daten

Der Erwerb von Kompetenzen wird auf die formale Bildung in der Schule begrenzt. Außer- schulische Anteile an Bildung werden meist ausgeblendet. Schulerfolg wird in der Regel auf das Ergebnis individueller Anstrengung sowie auf die Leistung der Einzelperson verkürzt (Edelstein 1999).

Das DJI-Kinderpanel hat mit Blick auf *außerschulische Bildungsprozesse* sowie auf den *Er- werb informeller Kompetenzen* (BMBF 2004) nach den Vereins- und Freizeitaktivitäten der Kinder, der PC-Nutzung in der Freizeit sowie außerschulischen Unterrichtsstunden (Musik, Sport etc.) gefragt. Die *schulische Bildungsorientierung* der Familie wird über den Stellen- wert von Schule aus dem Blickwinkel von Kindern und ihren Familien erfasst, die schuli- schen Kompetenzen über die Schulnoten der Kinder. Ein Milieuindex, dessen Eckpfeiler In- dikatoren für das ökonomische Kapital (Haushaltseinkommen) und das akkumulierte kulturel- le Kapital des Elternhauses (Schul- und Ausbildungsniveau) sind, bildet die *soziale Herkunft* der Kinder ab (Bourdieu 1992). Nach Maßgabe einer geringen bis hohen Kapitalausstattung lassen sich die befragten Kinder des Kinderpanels in vier Milieugruppen einteilen.

Die verwendeten Daten beziehen sich auf die Erste Welle des DJI-Kinderpanels sowie auf die »Migrantenzusatzstichprobe « (N = 1.363 Kinder im Alter von 8 bis 9 Jahren und ihre Eltern, davon: N = 291 mit russischem, N = 256 mit türkischem sowie N = 816 Kinder ohne Migrati- onshintergrund).

Soziale und ethnische Herkunft der Kinder sind eng verwoben

Kinder mit türkischer Herkunft befinden sich zu 80 % im Milieu mit der geringsten Kapitalausstattung. Alle folgenden interethnischen Vergleiche beziehen sich auf dieses Milieu. Der Zusammenhang von Bildung und sozialer sowie ethnischer Herkunft zeigt sich durchgehend als bedeutsam.

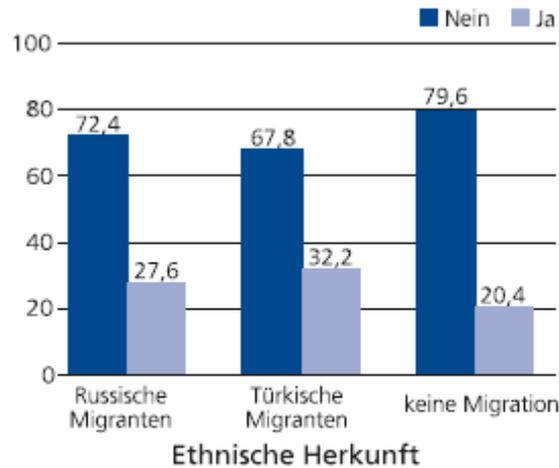
Beim *Stellenwert von Schule* erweisen sich mit Blick auf die soziale Herkunft keine Unterschiede: Die Bedeutung von Schule ist für Kinder und Familien allgemein sehr hoch. Auch finden sich keine interethnischen Unterschiede: Schule hat für alle Kinder und Familien mit oder ohne Migrationshintergrund eine hohe Bedeutung. Die türkisch- und russischstämmigen Kinder werden jedoch auffallend weniger bei den Hausaufgaben unterstützt. In den besser gestellten Familien ist die direkte Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben deutlich häufiger.

Freizeitaktivitäten als Ausdruck von kulturellem und sozialem Kapital

Organisierte, vereinsnahe Aktivitäten sowie außerschulische Unterrichtsstunden finden sich vor allem bei den Kindern aus besser gestellten Familien. Freizeit als »freie Zeit« von der Schule oder als Spielen auf dem Spielplatz zeigt sich insbesondere bei Kindern aus schlechter gestellten Familien. Bezüglich der ethnischen Herkunft gibt es weitere Differenzen. Russische und türkische Migrantenkinder spielen häufiger auf dem Spielplatz und gehen seltener ins Kino oder Theater als Kinder ohne Migrationshintergrund, ferner ist auch die Vereinszugehörigkeit der Migrantenkinder seltener. Was die Schulnoten betrifft, so haben die Kinder aus besser gestellten Familien insgesamt bessere Noten (vor allem beim Rechnen, Lesen und im Fach Musik); hierbei zeigen sich jedoch keine interethnischen Unterschiede.

Das Bild von Schule aus Sicht der Kinder– positiv, anstrengend, belastend

Mit Blick auf die soziale Herkunft gibt es wenig Unterschiede. Die positive Sicht überwiegt. Das schulische Wohlbefinden bei Kindern aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung ist jedoch niedriger, zudem wird von ihnen die Schule stärker als anstrengend und belastend erlebt. Neben dem Milieueffekt zeigt sich hier ein deutlicher Effekt der Migration. Kinder aus Migrantenfamilien empfinden die Schule häufiger als subjektive Belastung und Anstrengung, sie berichten vermehrt von Angst in der Schule als Kinder ohne Migrationshintergrund (s. Abb.).



Schule als subjektive Belastung und Anstrengung (N = 1.363; Angaben in Prozent)

Die Bedeutung sozialer und ethnischer Herkunft für die Bildungsprozesse

Kinder aus *besser gestellten Familien* nehmen vermehrt zahlreiche und unterschiedliche Angebote des außerschulischen Bereichs wahr (z. B. schulnahe, organisierte Freizeitaktivitäten oder häufigere PC-Nutzung). Der hohe Stellenwert formaler Bildung im Elternhaus und das damit einhergehende Engagement haben Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder sowie deren Sicht von Schule und Lernen. Im außerschulischen Bereich finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte im Hinblick auf schulische Anforderungen und Erwartungen.

Im Gegensatz dazu sind die schulischen und außerschulischen Erfahrungswelten für Kinder aus *Milieus mit geringerer Kapitalausstattung* stärker voneinander getrennt, was sich in der geringeren Unterstützung durch die Eltern in schulischen Dingen ausdrückt, ferner im Bild von Schule, Lernen und nachgefragten Kompetenzen. Dies schlägt sich auch in schlechteren Noten dieser Kinder nieder.

Der *interethnische Vergleich* belegt bei Kindern ohne Migrationshintergrund eine größere Nähe zwischen schulischen Erfahrungen und Anforderungen sowie dem Kompetenzerwerb in Familie und Freizeit, andererseits die größere Distanz bei russisch- und türkischstämmigen Kindern.

In Migrantenfamilien wird die Person der Lehrerin/des Lehrers häufiger als Expertin/ Experte gesehen als in Familien ohne Migrationshintergrund (Leenen/Grosch/Kreidt 1990). Die Folge ist, die Eltern halten sich gezielt aus schulischen Dingen heraus, was von Seiten der Schule bzw. des Lehrpersonals aber häufig als Desinteresse (miss)interpretiert wird. Die Lehrerschaft

nimmt weniger Kontakt zu den Eltern auf, die nicht von sich aus bzw. nach Aufforderung im Sinne von Elternabenden u. a. in die Schule kommen (Helsper / Hummrich 2005).

Mit Blick auf die soziale Herkunft fallen ethnische Differenzen geringer aus als oftmals erwartet (Kristen/Granato 2004). Allgemein gilt, dass Kinder, deren Freizeitaktivitäten, familiale Praktiken sowie Bildungsorientierungen am wenigsten mit schulischen Anforderungen konform gehen, unabhängig vom Migrationshintergrund die schlechtesten Noten haben. Sie sind in besonderem Maße auf Schule als Bildungsinstitution angewiesen (Fölling-Albers 2000). Kinder mit Migrationshintergrund berichten bereits im Grundschulalter häufiger von subjektiv erlebten Belastungen und Ängsten sowie von Anspannung und geringerem Wohlbefinden in der Schule. Anhand der Daten des Kinderpanels finden sich darüber hinaus auch Hinweise für »objektive« Belastungsfaktoren, z. B. häufigere Klassenwiederholungen und Zurückstellungen bei Migrantenkindern (Joos 2006).

Der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht mahnt weitere Studien sowie eine breitere Datenbasis für interethnische Vergleiche an. Auf dieser Grundlage kann vertiefend untersucht werden, wie *Milieueffekt* und *Migrationseffekt* Hand in Hand sich gegenseitig verstärken. Nur durch eine auf Dauer gestellte Berichterstattung wird es möglich, die Entwicklung des Zusammenhangs zwischen Migration und Bildung sowie ihre Auswirkungen für die sozialen Teilhabechancen von Kindern aufmerksam verfolgen zu können.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg
- Edelstein, W. (1999): Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. In: Grundmann, M. (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a. M., S. 35–52
- Fölling-Albers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, 2, S. 118–131
- Helsper, W. / Hummrich, M. (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Band 3. München, S. 95–173
- Joos, M. (2006): Strukturelle Betreuungsverhältnisse von deutschen, russischen und türkischen Kindern. In: Alt, Chr. (Hrsg.): Sprache, Sozialisation, Integration. Wiesbaden
- Kristen, C. / Granato, N. (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bade, K.J./ Bommers, M./ Münz, R. (Hrsg.): IMIS-Beiträge, 23, S. 123–141 (Osnabrück)
- Leenen, W.-R. / Grosch, H. / Kreidt, U. (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 5, S. 753–771

Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung?

Einleitung

Informelle Bildungsprozesse in der Familie sind relevant für die Bildungsverläufe von Kindern im Kontext formaler Bildung. Sie beeinflussen ihre Erfolge bzw. ihr Scheitern innerhalb des Bildungssystems (Helsper/Humrich 2005). Der folgende Beitrag analysiert dies und betrachtet das Ineinandergreifen von *informellen und formalen Bildungsformen* bei Kindern. Dabei wird die These geprüft, dass dieses Verwobensein herkunftsspezifisch geprägt ist. Mit den Worten Ullrich Bauers' (2002) wird danach gefragt, inwiefern schulische Bildung für spezifische Kindergruppen als ‚*Weiter-Bildung*‘ des schon Bekannten oder aber als ‚*Dekulturation*‘ informeller Bildung beschreibbar ist und somit einen Bruch mit den familial geprägten Erfahrungen und Fähigkeiten darstellt. Diese milieuspezifischen Übergangserfahrungen zwischen Familie und (Grund-)Schule werden für bestimmte Kindergruppen mit eingeschränkten, für andere mit erweiterten und zugleich im Zeitverlauf zu- oder abnehmenden (schulischen) Teilhabechancen in Bezug gesetzt (Kap. 6).

In der Verknüpfung konzeptioneller Überlegungen mit empirischen Analysen soll ein Beitrag zu einer ‚erweiterten‘ empirischen Bildungsforschung geleistet werden (Kap. 1 und 2). Dieser Beitrag liegt darin, auch mit den Mitteln quantitativer Surveydaten Einblicke in die „black box“ der kulturellen Re-Produktion von Bildungsungleichheit und in die komplexen Mechanismen der Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg zu erhalten.

Die 1. und 2. Welle des Kinderpanel bietet dazu die empirische Basis. Das Kinderpanel ist eine repräsentative Längsschnittstudie zu den Sozialisationsbedingungen von Kindern in Deutschland (vgl. Betz/Lange/Alt 2006). Die Angaben von 714 Kindern im Grundschulalter und deren Eltern⁹ zu familialen, freizeitbezogenen und schulischen Aspekten des Aufwachsens bilden das Sample für die empirischen Analysen (Kap. 4 und 5).

1 Familie als Bildungsort? Perspektiven der Bildungspolitik und -forschung

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (BMFSFJ 2002) plädiert dafür, den Beitrag der Familie am schulischen Erfolg oder Misserfolg der Kinder stärker zu berücksichtigen. Außerdem soll die soziale Verortung der Schülerschaft für den Bildungsprozess in Rechnung gestellt werden. Auch der 12. Kinder- und Jugendbericht verweist darauf, dass die Familie

⁹ Jedes Kindinterview korrespondiert mit einem Mütterinterview. Aussagen von Vätern hingegen waren optional und sind somit nicht in jedem Fall vorhanden (Details in Betz/Lange/Alt 2006).

einen beträchtlichen Anteil am Zustandekommen von Kompetenzen hat, wie sie in Schulleistungsstudien überprüft werden (BMFSFJ 2005). Ungeachtet dieser Forderungen setzen die derzeitigen bildungspolitischen Reformen am Bildungs- und Betreuungssystem selbst an, indem sie „Mehr vom Gleichen“ bzw. „Das Gleiche früher als bislang“ fordern. Dabei berücksichtigen sie die Bildungsleistungen der Familie kaum (BMFSFJ 2002; Kultusministerkonferenz 2003, S. 258ff). Interventionsmöglichkeiten im Kontext von Familien- und Elternbildung gehören bislang nicht im engeren Sinne in den Zuständigkeitsbereich einer *Bildungspolitik*. Sie sind dem sozial-, familien-, oder auch kinder- und jugendpolitischen Ressort zuzuordnen. Deshalb werden sie allenfalls als ‚flankierende‘ Maßnahmen betrachtet. Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen fordert daher explizit eine ressortübergreifende Bildungspolitik um Reformen voranzutreiben. Diese sollen *zugleich* bildungspolitischen wie auch familien-, kinder- und jugend(hilfe)politischen Interessen dienen (vgl. ebenso die Forderung nach einer ressortübergreifenden Bildungsplanung im 12. Kinder- und Jugendbericht: BMFSFJ 2005, S.37).

Auch die Institutionalisierung einer nationalen wie länderspezifischen Bildungsberichterstattung und die Einführung universeller Leistungsstandards stehen ganz oben auf der bildungspolitischen Agenda (Kultusministerkonferenz 2006). Sie werden als Instrument der erforderlichen Qualitätssicherung und -entwicklung des Bildungssystems angesehen. Im Mittelpunkt steht dabei meist – wie in der Konzeption des bayrischen Bildungsberichts (ISB 2005) – die formale Bildungsinstitution Schule. Berücksichtigt wird zwar der ‚soziale Hintergrund‘ der Schüler, die informellen Bildungspraktiken in den Familien jedoch werden ausgespart.

Auch in der *Bildungsforschung* rangieren verbesserte fächerspezifische Testmethoden¹⁰ und Prognosen (Ditton 2005) ganz oben auf der ‚To-do-Liste‘. Sie gelten als „Allheilmittel der deutschen Bildungsmisere“ (Solga 2005, S.33). Es zeichnet sich sowohl auf der Ebene politischer Ressorts wie auch in der Bildungsforschung eine Trennung ab: Auf der einen Seite stehen entweder die formale Bildung mit einem Fokus auf (verbesserte) Kompetenzmessungen und –diagnosen oder die Bemühungen um eine Anhebung des allgemeinen Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schüler¹¹. Die andere Seite ist durch außerunterrichtliche und zugleich weniger bildungsrelevante Handlungsfelder charakterisiert (Rauschenbach 2002). Dieses informelle Forschungsfeld erweist sich als kaum operationalisierbar bzw. wenig erschlossen.

¹⁰ Hintergrund dieser Forderungen ist, nach Solga (2005, S.32), der Mythos individuelle Begabungen ließen sich akkurat messen.

¹¹ Die alleinige Hervorhebung der Qualifikationsfunktion von Schule, bzw. der Notwendigkeit eines höheren Kompetenzniveaus der SchülerInnen blendet u.a. eine weitere Funktion des Bildungssystems aus: die Selektionsfunktion.

Auffällig sind die Diagnosen zu breiten Forschungsdefiziten (Grunert 2005). Die Forschungsbefunde hingegen sind rar, was nicht allein politischer Auftragsforschung geschuldet ist¹².

Der 12. Kinder- und Jugendbericht reagiert auf diese Trennung mit seiner nachdrücklichen Forderung nach einer Ausweitung der empirischen Bildungsforschung auf vor-, aber auch außerschulische Bereiche (BMFSFJ 2005, S.43). Grunert (2005) plädiert dafür, Bildungsforschung auch als Kindheits- und Jugendforschung zu verstehen. Einen Schritt in diese Richtung gehen Brake/Büchner (2003), die empirische Bildungsforschung als bildungsbezogene Familien- und Generationenforschung vorantreiben. Auch das Kinderpanel, konzipiert als Fundament zur Etablierung einer Sozialberichterstattung über Kinder in Deutschland (vgl. Betz/Lange/Alt 2006) lässt sich in dieser Lesart als Beitrag zur empirischen Bildungsforschung verstehen (Kap. 6).

In Form des ersten nationalen Bildungsberichts deutet sich ein weiterer Schritt zu einem veränderten Stellenwert informeller Bildung in der Bildungsforschung an: Zumindest im Kindes- und Jugendalter werden außerschulische, informelle Bildungskontexte thematisiert. Zudem wird in den Analysen, die formale Bildung betreffen, zumindest teilweise der soziale Hintergrund der Schülerschaft einbezogen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Weil Kompetenz und Bildung an die Institution Schule gebunden und vielfach von Herkunft und Familie getrennt werden, ergeben sich auch für wissenschaftliche Konzepte weitreichende Implikationen. Anschaulich verdeutlichen Lareau/Weininger (2003), wie in zahlreichen Studien das Konzept des „kulturellen Kapitals“ – das oftmals mit „Bildung“ gleichgesetzt wird (u.a. Brake/Büchner 2003) – auf konzeptioneller und empirischer Ebene in eine „schulische“ und eine „nicht-schulische“ Dimension unterteilt wird. Dies zeigt sich u.a. darin, dass der Einfluss des kulturellen Kapitals im Elternhaus auf den Schulerfolg der Kinder gemessen und die Noten und Testergebnisse der SchülerInnen als so genannte „primäre Effekte“ (vgl. Boudon 1974) kontrolliert werden. Erst darüber hinausgehende systematische Unterschiede im Schulerfolg – so die Vertreter der Rational-Choice-Ansätze (u.a. Ditton, 2005) – verweisen auf *wirkliche* soziale Disparitäten im Bildungssystem (sekundäre Effekte). Analog zu dieser Denkweise werden auch bei PISA die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert und bei *zusätzlich* auffindbaren Unterschieden zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen auf institutionelle Benachteiligungseffekte verwiesen (Ditton/Krüskens/Schauenberg 2005). Lareau/Weininger argumentieren, dass diese Annahmen und die ‚Kontrolle‘ weder empirisch

¹² Auch wissenschaftliche Forschungsprojekte sind sowohl durch getrennte Fragestellungen als auch getrennte Förderungen durch das BMBF *oder* das BMFSFJ gekennzeichnet, mit der Krux, dass auf beiden Ebenen die Trennung fortgeschrieben wird.

noch analytisch haltbar sind. Ihr Argument ist, dass der Schulerfolg von Kindern und die in der Institution Schule geforderten und so auch im Rahmen von Schulleistungsstudien gemessenen Kompetenzen und Fähigkeiten rein als objektive, technische Komponente (,technical dimension') verhandelt werden, die jede/r gleichermaßen nachzuweisen hat. Aber genau diese technische Komponente sei nicht trennbar von der ,status dimension' (Lareau/Weininger 2003, S. 581). Gerade mit Rekurs auf Bourdieu, auf den in den aktuellen Studien sehr häufig Bezug genommen wird, schreiben Lareau/Weininger (2003): „cultural capital amounts to an irreducible amalgamation of the two“ (S. 582). Das heißt, dass die in der Institution Schule relevanten Inhalte wie auch die Beurteilungen und den dafür meist implizit vorausgesetzten Beitrag u.a. der Eltern (vgl. Kap. 5.3, FN 13) die ,status dimension' verdeutlichen. In der Analyse von Lehrerbeurteilungen kann Morris (2005) zeigen, dass gute Leistungen von Schülern mit dem Elternhaus erklärt bzw. rechtfertigt werden. Der kausale Argumentationsgang verläuft nach dem Muster: „weil die Schüler/innen aus der Oberschicht kommen, sind sie auch besser, fähiger oder intelligenter“.

Aber der enge Zusammenhang von sozialer Herkunft und Schulerfolg bei ,gleicher' Leistung¹³ zeigt, dass ,leistungsunabhängige' Faktoren wie die familiäre Herkunft nachweisbare Effekte auf Testergebnisse haben. Empirische Studien belegen zuhauf, dass Kinder aus schulbildungsferneren Milieus eben nicht gleiche, sondern *höhere Leistungen*, bzw. bessere Noten erbringen müssen als Kinder aus schulbildungsnäheren Milieus, um beispielsweise die gleichen Schulformempfehlungen am Ende der Grundschulzeit zu erhalten (Ditton 2005). Die vermeintlich gleichen Standards für alle sind zudem nicht für alle SchülerInnen herkunftsunabhängig gleich gut und gleich schnell erreichbar (vgl. Betz 2006b).

Vor dem Hintergrund der engen Verflechtungen von Familie und Schule, familialen Bildungsleistungen und schulischen Anforderungen werden im Folgenden die Verschränkungen formaler und informeller Bildungsformen beleuchtet.

¹³ Darüber hinaus wäre es lohnenswert, den Leistungsbegriff, bzw. die mit ihm verbundene Ideologie, den Mythos des fairen Leistungsprinzips, zu problematisieren. Solga (2005) arbeitet hierzu sehr instruktiv fünf Charakterzüge und Implikationen der meritokratischen Leitfigur des Bildungssystems heraus.

2 Verschränkungen informeller und formaler Bildung: Übergänge zwischen Familie und Schule

Bildungsrelevante Übergänge im Alltag von Kindern zwischen *formalen* und *informellen* Bildungskontexten werden in diesem Kapitel thematisiert¹⁴. Diese Unterscheidung trifft auch die Expertise „Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter“ (BMBF 2004), ein Vorläuferdokument des ersten nationalen Bildungsberichts. Der Expertise liegt, wie auch dem 12. Kinder- und Jugendbericht, ein breites, von der Institution Schule entgrenztes Bildungsverständnis zugrunde (vgl. auch Grundmann/Dravenau/Bittlingmayer 2006).

Von *formaler Bildung* ist im vorliegenden Beitrag die Rede, wenn es um geplante, kontinuierliche, standardisierte und unterrichtlich organisierte Bildungsprozesse geht. Die Bildungsinstitution Schule nimmt hier einen prominenten Platz ein. Formale Bildung wird meist operationalisiert durch das, was in den PISA-Studien mit dem Kompetenzbegriff gefasst, über fächer-spezifische Schulnoten abgefragt wird (vgl. Kap. 4) oder in unterschiedlichen Varianten des Indikators „Bildungserfolg“ auftaucht, u.a. als Übertrittsraten auf weiterführende Schulen oder im Sinne eines (hohen) Schulabschlusses.

Informelle Bildung umfasst alle Formen kultureller (Bildungs-)Praktiken außerhalb unterrichtlich organisierter und gezielter Bildungsveranstaltungen. Informelle Bildung ist meist interessengesteuert, v.a. aber ungeplant, implizit und beiläufig. Die Familie tritt als ein prominenter Ort informeller Bildung auf (Büchner/Wahl 2005). Formen der Mediennutzung (Stecher 2005) gehören ebenso dazu wie Freizeitaktivitäten von Kindern (vgl. Kap. 5.1) oder auch Strategien von Kindern im Umgang mit Peers (Betz/Lange/Alt 2006).

Entscheidend für die Unterscheidung verschiedener Bildungsformen ist das Argument, dass zur Erklärung von Bildungsungleichheit meist die Anteile der jeweils anderen Bildungsform(en)¹⁵ am Zustandekommen beispielsweise von Schulerfolg ignoriert, zumindest aber als sekundär oder kontrollierbar betrachtet werden (s.o.). Wenn neben formaler Bildung aber auch die Bildungsanlässe und -praktiken im familiären Alltag ins Blickfeld gerückt werden, ist es möglich, dieses Geschehen in seiner (Dys-)Funktionalität für den schulischen Bildungserfolg zu thematisieren. Außerdem können so diese spezifischen Einflüsse im Hinblick auf den Erfolg der Kinder innerhalb des Bildungssystems eruiert werden. Vor diesem Hintergrund

¹⁴ In einer diachronen meist lebenslaufbezogenen Lesart werden die dominierenden biographischen Übergänge innerhalb von Bildungsinstitutionen diskutiert (Becker/Lauterbach 2004). Das Interesse richtet sich überwiegend auf (rationale) Bildungsentscheidungen der Akteure an Schaltstellen im Bildungssystem. Argumentiert wird, grob gesprochen, dass sich dort Bildungsungleichheit reproduziert und dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe besondere Bedeutung zukommt (Baumert/Watermann/Schümer 2003; Ditton/Krüskens/Schauenberg 2005).

¹⁵ Es wird von *non-formaler* Bildung gesprochen, wenn Formen organisierter Bildung mit Freiwilligkeits- und Angebotscharakter bzw. einem geringeren Grad an Formalisierung als schulische Bildung, u.a. in Kindertageseinrichtungen, thematisiert werden. Für die vorliegende Fragestellung wird diese zusätzliche Differenzierung nicht benötigt.

ist die Eingangsfrage nach den Erfahrungen von „Dekulturation“ oder „Weiter-Bildung“ für Kinder zu sehen (vgl. Kap. 6). Sie kann als weichenstellend für Exklusions- oder Inklusionskarrieren von Kindern – auch bereits innerhalb des Bildungssystems – (Helsper/Hummrich 2005) angesehen werden.

Bildung wird – egal in welcher der zwei Formen – als Inkorporation kulturellen Kapitals gefasst (Bourdieu 1992). Die Verknüpfung von Bildungs- und Kapitalbegriff verweist auf die soziale Verortung des Bildungsprozesses. Der Prozess der Inkorporation wird durch die kulturelle, ökonomische und soziale Kapitalausstattung im Elternhaus und die damit korrespondierenden habituellen Praktiken und Einstellungen bestimmt (vgl. Betz 2006c, sowie Kap. 6). Unterschiede in den Kapitalien zwischen den Elterngruppen gehen mit spezifischen Merkmalen der Unterscheidung einher. Diese Unterscheidungen lassen sich in milieuspezifischen informellen Bildungsprozessen und schulbildungsrelevanten Haltungen auf soziokultureller Ebene ablesen (vgl. Kap. 6; Bourdieu 1970, S. 57f). Dem Milieubegriff, wie er hier verwendet wird, ist somit eine sozialstrukturelle und eine soziokulturelle Komponente eigen (vgl. dazu Betz 2006c).

Zugleich zielt die Verwendung des Kapitalkonzepts zur Analyse von Bildungsungleichheit nicht nur auf die Möglichkeit, sondern auch Notwendigkeit der Transformation erworbener Kapitalien (Bourdieu, 1992). Informelle und formale Bildung sind eng und – wie noch zu zeigen sein wird – auf milieuspezifische Weise miteinander verquickt. Um eine spätere Transformation von kulturellem in ökonomisches Kapital wahrscheinlicher zu machen, muss die Anschlussfähigkeit informeller Bildungsformen an Anforderungen im System formaler Bildung gewährleistet sein. Fixpunkt ist ein zertifizierbarer Erfolg im Bildungssystem. Es genügt zum einen also nicht, sich „irgendwie“ zu bilden. Es ist nicht allein entscheidend, *dass* etwas erlernt wird, sondern *was* erlernt bzw. inkorporiert wird. Festgesetzte „Basiskompetenzen“ (PISA) wie Sprach- oder naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen von allen Schülergruppen gleichermaßen nachgewiesen werden. Im Kontext der „interkulturellen Bildungsforschung“ wird herausgearbeitet, dass zudem nicht Sprachkenntnisse an sich das Entscheidende sind, sondern nur die besondere Form der „Schulsprache“, die deutsche Unterrichtssprache. Kyratzis (2005) arbeitet die Spezifika dieser „school-based language“ mit ihren „strategies of nominalization“ heraus, die für formale Bildungsinstitutionen typisch sind (S. 148; vgl. auch Gogolin 2004). Die Beherrschung der Schulsprache als Voraussetzung dafür, dem Unterricht folgen zu können, stellt für gewisse Teile der Schülerschaft eine sehr große Herausforderung dar.

Zum anderen ist entscheidend, *wo* etwas gelernt wird bzw. eigentlich nur, wo es bescheinigt wird. Die Inkorporation informeller Formen kulturellen Kapitals weisen zunächst einmal Züge eines „minderwertigen“, im Sinne von weit schwerer transferierbaren Bildungserwerbs auf. Unabdingbar für gesellschaftliche Teilhabe u.a. im Berufsleben und für die Transformation von Kapital ist allein der Nachweis von Bildung, der durch die Institution Schule legitimerweise ausgestellt wird. Der Beleg „erfolgter Bildung“, wie dies auch Solga (2005) hervorhebt, ist wesentlich. Davon bleibt auch die Wertigkeit der verschiedenen Ausprägungen des informellen Bildungserwerbs außerhalb schulischer Institutionen nicht unberührt. Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit Langeweile oder frei verfügbarer Zeit (Lareau 2003) lassen sich im System Schule oder auch auf dem Arbeitsmarkt weniger leicht ‚eintauschen‘ als Kompetenzen des Zeitmanagements. Diese Kompetenzen aber können diejenigen Kinder leichter erwerben, deren Alltag durch stärker strukturierte Tagesabläufe geprägt ist (vgl. Kap. 5.1 und 7).

Mit diesen Überlegungen werden im Folgenden zwei empirische Schwerpunkte verbunden. Es werden Elemente des familial geprägten informellen Bildungsgeschehens betrachtet. Welche informellen Bildungsanlässe sind charakteristisch? Welcher Stellenwert kommt formaler Bildung zu, wie erleben sich Kinder als Lernende? Inwiefern verändert sich dies während der Grundschulzeit? Gibt es Hinweise auf sich verfestigende Unterschiede zwischen den informellen und formalen Erfahrungswelten der Kinder?

Zudem wird das informelle Bildungsgeschehen nach herkunftstypischen, d.h. milieuspezifischen Unterschieden differenziert. Gefragt wird: Gibt es milieutypische Unterschiede in den informellen Bildungsprozessen, im Schulengagement der Eltern und in den Selbstbildern der Kinder hinsichtlich formaler Bildung? Zeigen sich stabile oder variable Differenzen?

Kapitel 6 bildet die Zusammenfassung der milieutypischen Unterschiede, die dahingehend interpretiert werden, dass formale Bildung für spezifische Kindergruppen eher als „Weiterbildung“, für andere eher als „Dekulturation“ beschrieben werden kann.

3 Eckdaten zum Kinderpanel

Empirische Basis des Beitrags bildet die 1. und 2. Welle des Kinderpanel. In die Analysen gehen Angaben von N = 714 Kindern der älteren Kohorte im Alter von 8-9 Jahren bzw. von 9-10 Jahren in der Wiederholungsbefragung ein. Das Gesamtprojekt trägt den Titel „*Chancen und Risiken beim Aufwachsen von Kindern in Deutschland*“ (vgl. Alt 2005; Betz/Lange/Alt

2006). Nun geht es um die Herausarbeitung milieutypischer Dimensionen von Kindheit am Beispiel der ungleichen Verschränkung formaler und informeller Bildung (Betz 2006a).

Operationalisierungsgrundlage für die Herkunftsgruppen, die *Milieus*, ist die Verfügbarkeit von institutionalisiertem kulturellem und ökonomischem Kapital im Elternhaus. Die Kinder werden, in klassisch sozialstruktureller Weise, in vier Milieugruppen ausdifferenziert – je nach Maßgabe einer geringen bis hohen Kapitalausstattung in den Familien.

In den Pool *informeller Bildungsindikatoren* gehören Items zu Vereins- und Freizeitaktivitäten der Kinder, zur PC-Nutzung in der Freizeit sowie zur Teilnahme an außerschulischen Unterrichtsstunden. Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus wird über Indikatoren zur Mitwirkung der Eltern in schulischen Dingen erfasst. Zudem bilden Items die schulische Bildungsorientierung der Eltern ab (vgl. dazu Stecher 1999). In einer weiteren Itembatterie wird die Einschätzung der Kinder von Schule und Lernen ermittelt. Die Items sind mehrheitlich Eigenkonstruktionen des DJI (Details in Alt/Quellenberg 2005; Betz/Lange/Alt 2006) mit Ausnahme der Items zu Bildungsorientierung, die aus der Studie „Kindheit in Deutschland“ stammen (Zinnecker/Silbereisen 1996). Als *formaler Bildungsindikator* werden die Noten in verschiedenen Fächern, exemplarisch in Deutsch, Mathematik und Sport (Selbstauskunft), herangezogen.

4 Informelle Bildungskontexte: Die Empirie

Ausgewählte Aspekte informeller Bildungskontexte sind Gegenstand dieses Kapitels. Alle referierten Befunde zum Freizeitverhalten der Kinder, ihrer Sicht auf Bildung und Lernen sowie Elemente des elterlichen Schulengagements basieren auf Ergebnisse aus Chi²- und T-Tests. Es wird thematisiert, inwiefern sich diese Befunde als empirische Hinweise auf herkunftsspezifische Übergangsmuster zwischen Grundschule und Familie interpretieren lassen.

4.1 Bildungsrelevante Aktivitäten in der schulfreien Zeit

Ein in der Bildungsforschung sehr häufig herangezogenes Kriterium, um informelle Bildungspraktiken abzubilden, ist die *Computernutzung der Kinder* (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004). Im Kinderpanel werden sowohl alters- als auch herkunftstypische Differenzen deutlich. Bei den Kindern aus Milieu 1¹⁶ nutzen zwei Drittel einen PC, in den drei anderen Milieus sind es zu t_1 signifikant mehr, jeweils rund 85%. Zum zweiten Messzeitpunkt,

¹⁶ Die vier Herkunftsgruppen der Kinder werden nummeriert: Milieu 4 umfasst ein Milieu mit der umfangreichsten, Milieu 1 eines mit der geringsten Kapitalausstattung.

d.h. wenn die Kinder im Schnitt 9-10 Jahre alt sind, steigt die Nutzung insgesamt an (vgl. analog die Befunde aus den KIM-Studien zur Mediennutzung von Kindern: mpfs 2006): Nun stehen drei Viertel der Kinder aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen bereits 92% der Kinder aus Milieu 4 gegenüber.

Bei den Kindern, die PCs nutzen, zeigen sich keine weiteren herkunftsspezifischen Differenzen. Alleine im Zeitverlauf und in der Art der Nutzung zeigen sich Unterschiede. Während zu t_1 gut die Hälfte der Kinder (52%) den PC für *Lernprogramme* nutzt, sind es zu t_2 bereits 61%. Ähnlich, bzw. noch deutlicher verhält es sich mit der *Schreibfunktion* des PCs. Zu t_1 geben 48% ihre Zustimmung an, zu t_2 bereits 63%. Insgesamt am weitaus beliebtesten bei allen Kindern ist das *Spielen* auf dem PC. Zu beiden Messzeitpunkten wird eine durchschnittlich 95,5%ige Zustimmungquote erreicht. Zu t_1 zeigt sich nur ein milieuspezifischer Unterschied. Das *Surfen im Internet* wird von Kindern aus Milieu 4 mit 19% dominiert (in Milieu 1 und 3 sind es lediglich 9%, in Milieu 2 13%). Beim zweiten Messzeitpunkt ist diese milieuspezifische Differenz aufgehoben. Diese Form der Nutzung steigt an, bereits ein Viertel (25%) aller 9-10jährigen Kinder stimmen nun diesem Item zu.

Tabelle 1: Milieu- und Zeitabhängigkeit der informellen Computernutzung bei den befragten Kindern

Items zur PC-Nutzung	Milieuabhängigkeit	Zeitverlauf (t₁- t₂)
PC -Nutzung allgemein	(starke) Differenzen in beiden Wellen: Nutzung steigt mit Kapitalausstattung der Milieus an	hohe Zustimmung, leichter Anstieg zu t ₂
Nutzungsart		
...als Lernprogramm	Keine	mittlere Zustimmung, leichter Anstieg zu t ₂
...zum Spielen	Keine	sehr hohe Zustimmung, keine Veränderung
...zum Schreiben	Keine	mittlere Zustimmung, deutlicher Anstieg zu t ₂
...zum Surfen	t ₁ : Kinder aus Milieus mit größerer Kapitalausstattung surfen häufiger; t ₂ : keine	geringe Zustimmung, leichter Anstieg zu t ₂

Quelle: DJI, 1. + 2. Welle Kinderpanel, eigene Berechnungen

Ein weiteres wesentliches Element der schulfreien Zeit von Kindern bildet der Sport. Zur (schulischen) Bildungsrelevanz sportlicher Aktivitäten liegen mehrere Expertisen vor, u.a. von Keiner/Vagt (2003). Bei der Frage, ob die Kinder Sport treiben, zeigen sich herkunftsunspezifisch sehr hohe Zustimmungsraten. Fragt man nach der Häufigkeit sportlicher Aktivitäten¹⁷, zeigt sich, dass Kinder aus dem Milieu mit der geringsten Kapitalausstattung sowohl zu t₁ wie auch zu t₂ signifikant seltener ($p < .003$) Sport treiben als Kinder aus dem Milieu mit den umfangreichsten Kapitalressourcen. Anschlussfähig ist der Befund milieuspezifischer Notendifferenzen im Schulsport (vgl. Kap. 5.2).

¹⁷ Die Häufigkeit der Freizeitaktivitäten wird über 11 Items ermittelt, die in beiden Wellen jeweils mit den Antwortmöglichkeiten (1) „oft“, (2) „nicht so oft“ und (3) „nie“ beantwortet werden konnten (alle Fragebögen incl. der Fragen und Antwortformate finden sich unter www.dji.de).

Tabelle 2: Milieu- und Zeitabhängigkeit der Freizeitaktivitäten der Kinder

Aktivitäten	Milieuabhängigkeit	Zeitverlauf (t₁-t₂)
Sport treiben (allgemein)	Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalien treiben in beiden Wellen seltener Sport	hohe Zustimmung, leichter Anstieg zu t ₂
Musizieren	sehr deutliche Milieuabhängigkeit: Anstieg mit der Kapitalausstattung der Milieus in beiden Wellen	mittlere Zustimmung, keine Veränderung
Spielen auf dem Spielplatz	t ₁ : keine t ₂ : Kinder aus Milieu 1 spielen häufiger als Kinder aus Milieu 4	hohe Zustimmung, keine Veränderung

Quelle: DJI, 1. + 2. Welle Kinderpanel, eigene Berechnungen

Über beide Wellen hinweg lassen sich für die gesamte Itematterie zu den Häufigkeiten der Freizeitaktivitäten (vgl. Betz/Lange/Alt 2006) nur noch beim Item ‚Spielen eines Instruments‘ über beide Wellen stabile milieuspezifische Unterschiede nachweisen. Insgesamt bewegen sich die Zustimmungsraten auf relativ geringem Niveau, die herkunftsspezifischen Effekte aber sind deutlich. Zu t₁ geben nur 27% der Kinder aus Milieu 1 und 32% aus Milieu 2 an zu musizieren, in Milieu 3 sind es bereits über die Hälfte (52%) und im Milieu mit den größten Kapitalressourcen knapp drei Fünftel (59%, $p < .001$). Zu t₂ werden die Unterschiede noch klarer. Lediglich ein Viertel der Kinder aus Milieu 1 (25%), fast ein Drittel (32%) aus Milieu 2, gut über die Hälfte (54%) in Milieu 3 und bereits 63% ($p < .001$) in Milieu 4 geben an, Musik zu machen. Offensichtlich wird die stabile, untergeordnetere Rolle dieser Formen des musischen Bereichs für Kinder aus Milieus mit geringerem Kapitalumfang im Unterschied zu Kindern aus Milieus mit breiteren Kapitalien.

Neben Sport wird an zweiter Stelle der Beliebtheits- bzw. Häufigkeitsskala das „*Spielen auf dem Spielplatz*“ genannt. In beiden Altersgruppen gehört das ‚freie‘ Spielen zum festen Bestandteil „moderner“ Kindheit ($AM(t_1) = 1,79, s = .63; AM(t_2) = 1,79, s = .67$). Zu t₁ gibt es keine herkunftsspezifischen Differenzen, zu t₂ aber zeigt sich, dass Kinder aus Milieu 1 signifikant häufiger auf dem Spielplatz spielen als Kinder aus Milieu 4 ($p < .002$).

Analog dazu zeigen sich sehr deutliche milieuspezifische Unterschiede bei Fragen nach organisierten Aktivitäten, wie sie in *Aktivitäten in Vereinen* oder *außerschulischen Unterrichtsstunden* ($p < .001$) deutlich werden. Gut die Hälfte der Kinder aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen (57%) ist in Vereinen aktiv. Der prozentuale Anteil der aktiven

Kinder steigt mit der Kapitalausstattung in den Milieus. In Milieu 2 sind bereits 70% in Vereine eingebunden, in Milieu 3 sind es 77% und im Milieu mit den größten Kapitalressourcen bereits 84%. Die Freizeit ist bei über vier Fünfteln der Kinder aus diesem Milieu über Vereine organisiert und damit durch feste Termine strukturiert¹⁸.

Klar herkunftsabhängig ist auch die Zahl der außerschulischen Unterrichtsstunden (vgl. Betz, 2006b). Je höher die Kapitalausstattung im Milieu umso häufiger erhalten die Kinder zusätzliche Unterrichtsstunden in ihrer „freien“ Zeit. Zudem erhalten sie zum einen mit zunehmender Dauer im System formaler Bildung zu einem immer höheren Prozentsatz zusätzlichen außerschulischen Unterricht, zum anderen steigt auch die *Zahl der Stunden zusätzlichen Unterrichts pro Woche*. Während zu t_1 über alle Milieus hinweg 65% der Kinder eine Stunde pro Woche außerschulischen Unterricht erhalten, sind es zum zweiten Messzeitpunkt nur noch 42%. Gleichzeitig werden 35% der jüngeren Kinder mindestens zwei Stunden pro Woche außerschulisch unterrichtet. Dieser Wert wird umso höher, je näher der Wechsel auf weiterführende Schulen rückt. Weit über die Hälfte der 9-10jährigen Kinder (58%) erhalten neben der Schule mindestens zwei Stunden pro Woche außerschulischen Unterricht.

4.2 *Selbstbilder und Selbsteinschätzung der Kinder als Lernende*

Ein hoher Stellenwert formaler Bildung kann herkunftsunabhängig für alle Milieus bescheinigt werden. Dies zeigt sich darin, dass der institutionelle kulturelle Kapitalerwerb der Kinder bei allen Befragten einen wesentlichen Bestandteil der alltäglichen familialen Kommunikation bildet (vgl. Details in Betz, 2006b für das DJI-Kinderpanel; vgl. Stecher 1999 für den „Siegener Kindersurvey“).

Neben Aspekten der familialen schulbezogenen Kommunikation wurde auch das Schulerleben der Kinder erfragt. Hier geht es um Selbstbilder hinsichtlich schulischen Lernens (vgl. Betz 2006b). Eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg, der *Spaß am Lernen*, ist auf insgesamt hohem Niveau anzusiedeln. Zu t_1 findet der Spaß milieunabhängig eine Zustimmungsrate von rund vier Fünfteln. 81% der Kinder stimmen dem Item zu. Zu t_2 sinkt dieser Wert um 11 Prozentpunkte. Spaß am Lernen trifft nur noch auf 70% der befragten Kinder zu¹⁹. Zwei Bereiche mit deutlich milieuspezifischen Differenzen zu beiden Messzeitpunkten

¹⁸ Zum zweiten Messzeitpunkt wurde die Frage, ob generell eine Vereinsaktivität ausgeübt wird nicht mehr gestellt.

¹⁹ Die schul-, d.h. leistungsbezogene *Selbsteinschätzung der Schüler* wird, so ein zentraler Befund der Bildungsforschung, mit den Jahren der schulischen Sozialisation immer „realistischer“. Die Kongruenz zwischen Beurteilungen und Noten und der Einschätzung der eigenen (fachlichen) Fähigkeiten nimmt zu (zu einem Überblick: Helsper/Hummrich 2005). Das heißt auch, dass die SchülerInnen annehmen, was ihnen über sich, ihre Leistung, ihr Können gesagt wird. Bei Misserfolg in der Schule, d.h. negativen Rückmeldungen u.a. in Form von Noten,

sind die Items „*Ich habe Probleme im Unterricht mitzukommen*“ und „*Ich habe Angst vor zu vielen Fehlern*“, die das Erleben von Schule aus Kindersicht abbilden. Beim ersten Item stimmen 14% der Kinder aus Milieu 4 (und 12% aus Milieu 3) zu. Im Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen hingegen sind es doppelt so viele (28%, in Milieu 2: 19%). In der 2. Welle sinken die Zustimmungsqoten insgesamt leicht, die Rangplätze aber bleiben. In Milieu 4 stimmen lediglich 8% der Kinder der Aussage zu, in Milieu 1 sind es 22%. Beim Item „*Angst zu viele Fehler zu machen*“ ist die Quote der ängstlichen Kinder im Durchschnitt in der 1. Welle relativ hoch (44% sagen ‚Ja‘) und sinkt leicht über die Zeit: 40% der Kinder sagen zu t_2 aus, Angst zu haben. Sehr deutlich auch hier die milieuspezifischen Differenzen: 40% der Kinder aus Milieu 4 geben an, Angst zu haben, in Milieu 1 sind es weit über die Hälfte der befragten Kinder (58% zu t_1). Zu t_2 klappt die Schere weiter auf. Nun stehen 30% ängstliche Kinder aus dem Milieu mit den umfangreichsten Kapitalien 53% aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen gegenüber.

Tabelle 3: Milieu- und Zeitabhängigkeit der Einschätzung von Schule und Lernen aus Kindersicht

Items	Milieuabhängigkeit	Zeitverlauf (t_1 - t_2)
Spaß am Lernen	Keine	hohe Zustimmung, starker Rückgang zu t_2
Probleme im Unterricht mitzukommen	starke Differenzen zu t_1 und t_2 : Zustimmung sinkt mit Kapitalumfang im Milieu	mittlere bis niedrige Zustimmung, Rückgang zu t_2
Angst vor Fehlern in der Schule	starke, stabile Differenzen: Zustimmung sinkt mit Kapitalressourcen im Milieu	mittlere Zustimmung, leichter Rückgang zu t_2

Quelle: DJI, 1. + 2. Welle Kinderpanel, eigene Berechnungen

Klare Milieudifferenzen werden auch im Hinblick auf die Noten der Kinder im letzten Halbjahreszeugnis deutlich. In *Deutsch* und *Mathematik* zeigen sich klare Differenzen (beide $p < .001$), ebenso im Fach *Sport*. In Deutsch berichten beispielsweise 7% der Kinder aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen, dass sie eine Eins im Zeugnis hätten, demgegenüber geben dies in Milieu 4 fast dreimal so viele, genau 18% der Kinder an. Entsprechend

kommt es auch längerfristig zu einem negativeren Selbstkonzept der eigenen Begabung. Das wiederum hat leistungsmindernde Effekte. Gerade für Kinder aus schulbildungsfernen Milieus ist schulischer Misserfolg umso stigmatisierender, als sie der meritokratischen Leitidee folgend ‚ihre Chance‘ gehabt, aber ungenutzt verstreichen lassen haben (vgl. Helsper/Hummrich 2005, S.99).

ist das Bild in Mathematik. Hier geben weit mehr als dreimal so viele Kinder aus Milieu 4 sehr gute Mathematiknoten an (18%) als in Milieu 1 (5%). Und auch im Sport werden klare Differenzen deutlich, auf insgesamt höherem Niveau: 19% der Kinder aus Milieu 1 haben ein „sehr gut“ im Zeugnis stehen, in Milieu 4 sind es bereits mehr als ein Drittel (34%). Ebenfalls eindeutige herkunftstypische Notendifferenzen nach diesem Schema lassen sich für die Noten in Musik nachweisen (Betz 2006c).

4.3 Elterneinbindung im Kontext formaler Bildung

Betrachtet man weiterhin Aspekte der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, variiert die *Einbindung der Eltern in schulische Dinge* sowohl im zeitlichen Verlauf als auch mit Blick auf die Milieuzugehörigkeit. Bei weiteren Items in diesem Kontext hingegen zeigen sich keine Differenzen oder Veränderungen im Zeitverlauf.

Auf die Frage, wie oft die Eltern im letzten Schuljahr *Gespräche mit dem/der LehrerIn* hatten, antwortet die Mehrheit der Eltern „ein bis zweimal“ (56%). Bei über einem Drittel gab es noch öfter Gespräche (37%). Diese Werte bleiben im Zeitverlauf stabil, herkunftsspezifische Unterschiede finden sich keine.

Anders sieht die Analyse der *Besuchsquote von Elternabenden* aus. Hier zeigen sich beim ersten Messzeitpunkt deutliche herkunftsabhängige Unterschiede ($p < .002$). Aus Milieu 4 geben gut ein Fünftel der Eltern (22%) an, entweder nie oder lediglich einmal zum Elternabend gegangen zu sein. In Milieu 1 hingegen, dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen, nehmen fast doppelt so viele Eltern (42%) sehr selten an Elternabenden teil. Bei t_2 verschwindet diese Differenz allerdings. Nun steigt im Schnitt die Quote der Elternabendbesuche an. Während zu t_1 noch 47% der Eltern angeben, zweimal einen Elternabend besucht zu haben, sind es nun bereits 56%.

Ganz explizit erfragt wurde das Engagement der Eltern in Bezug auf die Mitwirkung in schulischen Dingen. Leider liegen keine Angaben zu dieser Frage im Längsschnitt vor. Zum Messzeitpunkt 1 aber lassen sich sehr deutliche Milieudifferenzen nachweisen ($p < .001$). Gut die Hälfte der Eltern aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalien bejaht die Frage (53%), in Milieu 2 sind es über zwei Drittel (66%). Diese Angaben steigen weiter auf fast drei Viertel in Milieu 3 (74%) und auf 86% im Milieu mit den höchsten Kapitalressourcen. Hier ist die elterliche Mitwirkung im Kontext formaler Bildung um über 33 Prozentpunkte höher als in Milieu 1.

Milieuspezifische Unterschiede zeigen sich tendenziell auch bei der „*Unterstützung bei den Hausaufgaben*“, d.h. den direkten schulischen Unterstützungsleistungen der Eltern (Grunert

2005). Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen erfahren – auf insgesamt sehr hohem Level – weniger Unterstützung als Kinder aus Milieus mit höherem Kapitalumfang. Zu t_1 beispielsweise berichten Kinder aus Milieu 1 in 89% von Unterstützung, den höchsten Wert erreicht Milieu 4 mit 98% Unterstützungsquote. Zu t_2 zeigen sich vergleichbare Werte von 88% in Milieu 1, 90%, 93% bis hin zu 96% in Milieu 4. Sowohl die Niveaustabilität als auch die Rangplatzstabilität bleiben erhalten.

Tabelle 4: Milieu- und Zeitabhängigkeit der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

Items	Milieuabhängigkeit	Zeitverlauf (t_1 - t_2)
Elterngespräche mit Lehrer/in	keine	keine Veränderung, gut die Hälfte haben 1-2mal Kontakt, gut ein Drittel öfter
Besuch von Elternabenden	t_1 : starke Differenzen, Besuchsquote steigt mit Kapitalausstattung im Milieu, t_2 : keine	absolute Häufigkeit steigt, Elternabendbesuch zu t_2 häufiger, meist zweimal
Mitwirkung/Engagement der Eltern	starke Differenzen: Engagement in Milieus mit großen Kapitalressourcen um ein Drittel höher	nicht erfragt zu t_2
Kinder erfahren Unterstützung bei den Hausaufgaben	tendenzielle Abhängigkeit: Anstieg mit Kapitalausstattung in beiden Wellen (aber: geringe Zellenbesetzung)	sehr hohe Zustimmung, keine Veränderung

Quelle: DJI, 1. + 2. Welle Kinderpanel, eigene Berechnungen

Im nächsten Kapitel werden diese Befunde dazu herangezogen, spezifische Übergangserfahrungen für Kinder zu beschreiben, die sich als *Weiter-Bildung* oder als *Dekulturation* interpretieren lassen.

5 Übergänge: Formale Bildung als Weiter-Bildung oder Dekulturation?

Die Befunde bestätigen zunächst einmal die sozialen Disparitäten in den Schulnoten, wie dies immer wieder belegt wird (IGLU-, LAU-Studien). Je höher das ökonomische und kulturelle Kapital der Eltern ist (vgl. Bourdieu 1992), desto besser sind die Noten der Grundschulkin-

der²⁰. Zugleich lässt sich nachweisen, dass formale Bildung unabhängig vom Milieu einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. auch Betz 2006b), der als schulischer „Bildungssehrgreiz“ betrachtet werden kann (Stecher, 1999). Indizien zur Erklärung dieser Diskrepanz zwischen den herkunftsunabhängig hohen Bildungsaspirationen einerseits und schlechteren Noten von Kindern aus Milieus mit geringeren Kapitalien andererseits können aus der Analyse der Passung von informellen und formalen Bildungskontexten gewonnen werden.

Auf Basis der dargelegten Empirie (vgl. auch Betz 2006b) zeigen sich Hinweise darauf, dass von typischen „Bildungsmilieus“ (Grundmann/Dravenau/Bittlingmayer 2006) die Rede sein kann. Für die Kinder bedeutet dies, dass sie spezifische Übergangserfahrungen machen, wenn sie sich zwischen den milieutypischen informellen und formalen Bildungskontexten bewegen. Im Folgenden wird beleuchtet, wie Kinder aus Milieus mit umfangreicheren und Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen diesen Übergang erleben. Die Ergebnisse werden auf die Ausgangsfrage nach Erfahrungen von „Weiter-Bildung“ oder „Dekulturation“ bezogen.

Der informelle Bildungserwerb von Kindern aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen ist dadurch geprägt, dass ihre alltäglichen außerschulischen Erfahrungswelten stärker von schulischen Anforderungen und Inhalten abgesetzt sind als bei Kindern aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien. Ihre Freizeit verbringen diese Kinder häufiger in unorganisierten Kontexten, z.B. beim freien Spielen auf dem Spielplatz. Die Quoten ihrer Einbindung in Vereine ist deutlich geringer. Erfahrungen von organisierten, zeitlich fixierten und meist auch von Erwachsenen angeleiteten Aktivitäten, wie sie für Vereine kennzeichnend sind, sind für diese Kinder in eingeschränkterem Maße vorhanden. Ebenso machen sie seltener die Erfahrung von organisierten Formen der Freizeitgestaltung in Form außerschulischer Unterrichtsstunden, die u.a. ganz gezielt zur Kompensation schulischer Rückstände genutzt werden können. Auch Aktivitäten, wie der Umgang und das Know-how am PC, die auf schulischem Terrain nachgefragt werden, ergeben sich für diese Kinder weitaus seltener. Das Kinderpanel bietet zu wenig Detailinformationen darüber, wodurch genau die „freie Zeit“ dieser Kindergruppe geprägt ist. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die vorhandenen Interessen und Fähigkeiten dieser Kinder (u.a. der Umgang mit Langeweile, vgl. Lareau 2003) in der Schule nicht in dem Maße nachgefragt werden wie von Kindern aus Milieus, deren Habitus in stärkerer Weise

²⁰ Mit den Daten des Kinderpanel ist es nicht möglich, das Notenniveau der Kinder zu kontrollieren (vgl. zu dieser Problematik einer vermeintlichen „Kontrolle“: Solga 2005), so dass diese Je-Desto Aussage nur auf bivariaten Zusammenhangsanalysen basiert. Dennoch zeigen Befunde zahlreicher Studien, dass auch bei gleicher Leistung Kinder aus höheren Schichten bessere Noten und Beurteilungen erhalten als Kinder aus unteren Schichten (Geißler 2005; LAU-Studie: Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997). Dies dürfte auch für die Befragten des Kinderpanel zutreffen.

konform zum Schulhabitus ist (Helsper/Hummrich 2005). Folge ist, dass formale und informelle Bildungskontexte klar voneinander getrennt sind und sich für diese Kinder weniger Anknüpfungspunkte hinsichtlich schulischer Erfordernisse im informellen Kontext ergeben. Die stärkere Trennung beider Bildungskontexte zeigt sich auch in Bezug auf das geringere Elternengagement in schulischen Belangen. Die Kinder machen ganz beiläufig die Erfahrung, dass ihre Eltern seltener zu Elternabenden gehen oder sich in anderen schulischen Dingen engagieren, als dies bei Klassenkameraden der Fall ist, die aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien kommen²¹. Auch unmittelbar bringen sich diese Eltern vergleichsweise seltener ein, wenn es um Hilfe beim Anfertigen der Hausaufgaben geht.

Die schulfreie Zeit dieser Kinder und ihre informellen Bildungsanlässe präsentieren sich in vielen Bereichen als eigenständiger und von der Schule getrennter Bereich. Hierzu passen auch die Befunde zu den Selbstbildern der Kinder als Lernende. Diese Kinder berichten zwar, Spaß am Lernen zu haben, gleichzeitig aber machen sie die Erfahrung, dass sie mehr lernen müssen als andere, u.U. mehr als Kinder aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien (vgl. Kap. 6, Betz 2006a). Sie haben zudem häufiger das Gefühl, Probleme zu haben, dem Unterricht folgen zu können und haben insgesamt weit größere Angst davor, in der Welt formaler Bildung Fehler zu machen (Betz 2006b). Diese Kinder, so lässt sich dies interpretieren, bewegen sich im Kontext Schule unsicherer und ängstlicher. Sie treten mit einer geringeren Bestimmtheit auf als Kinder aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalien (Lareau 2003). Helsper/Hummrich (2005) ziehen hierzu die Schlussfolgerung: „Je größer nun der Abstand von milieuspezifischen Lebensformen gegenüber (der) zum universalistischen Prinzip erhobenen individualisierten Leistung ist, die ein Kernelement des habituellen Sinnentwurfs partikularer bürgerlicher Lebensformen darstellt, um so eher droht das Scheitern“ (Helsper/Hummrich 2005, S.97). Die Daten des Kinderpanel zeigen auch, dass diese Kinder – sozusagen ganz realistisch, wenn man die Befunde zur Bildungsungleichheit im Schulsystem vor Augen hat – weniger zuversichtlich sind, bei Anstrengung auch wirklich gute Noten zu bekommen (Betz 2006b). Auch die Eltern verhalten sich – wie gezeigt – passiver, zurückhaltender bzw. auch skeptischer hinsichtlich des schulischen Bildungserfolgs ihrer Kinder, was an anderer Stelle als „fehlender Bildungswille“ missinterpretiert wird (Geißler 2005).

²¹ Lareau/Weininger (2003) verweisen bei ihrer breiten ‚Literaturrezension‘ auf eine Studie von Blackledge, die zeigt, dass bengalische Mütter ihren Kindern die Herkunftssprache beibringen und darauf große Anstrengungen verwenden, während die Verbesserung der Fähigkeiten ihrer Kinder in der Schulsprache – in diesem Fall Englisch – weniger stark vorangetrieben wird. So kann im Hinblick auf die schulischen Anforderungen resümiert werden „their efforts do not comply with teachers’ standards for parent involvement“ (S.586). Für die schulische Laufbahn ihres Kindes sind diese Bildungsleistungen der Eltern nur bedingt nutzbar.

Formale Bildung – so kann man resümieren – lässt sich für diese Kinder eher als *Dekulturati- on* und damit als *Bruch* zum außerschulischen Alltags- und informellen, habitualisierten Bil- dungsgeschehen in der schulfreien Zeit dieser Kinder beschreiben.

Für Kinder aus Milieus mit größerer Kapitalausstattung hingegen ist schulische, formale Bil- dung eher als verlängerter Arm informeller Bildung beschreibbar. Die Kinder sind stärker in Vereine eingebunden, erfahren ihre Freizeit als geprägt durch außerschulische Unterrichts- stunden und damit geplanter und strukturierter als dies auf Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalien zutrifft. Ihnen ist eine Lernwelt bekannt, die sie implizit mit schulischen Anforde- rungen vertraut macht. Dies wird auch in der vermehrten PC-Nutzung deutlich, die auch for- male Bildungskontexte und die Arbeitswelt immer stärker prägt. Strzoda/Zinnecker (1996) sprechen von „leistungs- und laufbahnrelevanten Aktivitäten“ (S.43) im außerschulischen Setting. Auch im musischen Bereich zeigt sich die Anschlussfähigkeit informeller und forma- ler Bildung. Man kann davon ausgehen, dass diese Kinder ihren Interessen nachgehen, wenn sie ein Instrument erlernen, wie dies an der höheren Quote am Musizieren deutlich wurde (vgl. ebenso Büchner/Krüger 1996). Zugleich sind die besseren Noten in Musik bei diesen Kindergruppen Indizien dafür, dass sich diese informellen Aktivitäten auch bezahlt macht (vgl. Betz 2006c). Auch auf einer grundlegenden, habitualisierten Ebene der alltäglichen bil- dungsrelevanten Kommunikation und Interaktion nehmen die Kinder das Interesse ihrer El- tern am Schulalltag und an ihren Noten wahr. Sie erhalten gegebenenfalls Hilfe(stellung) bei den Hausaufgaben, oder die Eltern gehen zum Elterngespräch. Auch die Mitwirkung der El- tern in schulischen Dingen signalisiert den Kindern Interesse an ihrem schulischen Wohlbe- finden und Vorankommen. Gleichzeitig ist es ein Beleg für die Nähe dieser Elterngruppen im Hinblick auf die Institution Schule und formale Bildungsanforderungen (vgl. ebenso die Be- lege von Helsper/Hummrich 2005). Diese Kinder bestätigen ihrerseits, weniger Probleme zu haben, dem Unterricht folgen zu können. Auch berichten sie von weniger Angst davor, im Unterricht Fehler zu machen. Dies könnte damit erklärt werden, dass sie zu Hause erfahren, dass ihre Eltern mit ihren schulischen Leistungen zufriedener sind (Betz 2006a). Auch können sie insgesamt bessere Noten in der Schule vorweisen, was zusätzliche Sicherheit verschafft und zugleich Angst nimmt.

Insgesamt erscheinen die Übergänge zwischen informellen und formalen Bildungsformen für diese Kinder fließend zu sein. Sie können als ‚Weiter-Bildung‘ beschrieben werden. Ihre Inte- ressen und (Freizeit-)Aktivitäten von zu Hause lassen sich auch in die Schule einbringen und weiterführen bzw. im Sinne der Kapitaltheorie transformieren. Ihre Einstellungen zu Schule, ihr Selbstbild als Lernende und auch das Verhalten ihrer Eltern hinsichtlich Schule und Ler-

nen gehen konformer mit schulischen Anforderungen, u.a. im Hinblick auf die meist implizite Forderung nach einer Mitwirkung der Eltern (vgl. BMFSFJ 2002)²², als dies in Milieus mit geringeren Kapitalressourcen der Fall ist.

Diese milieuspezifisch gute Passung des informellen mit dem formalen Bildungskontext und die damit einher gehenden typischen Erfahrungen der Kinder lassen sich sowohl zu den gegenwärtigen schulischen Resultaten i.S.v. guten Noten, dem späteren Schulerfolg der Kinder als auch ihren Teilhabechancen u.a. auf dem Arbeitsmarkt setzen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Befunde legen nahe, dass bei Kindern aus Milieus mit umfangreichen Kapitalressourcen von formalen Bildungsprozessen als Weiterführung des schon Bekannten lediglich an anderen Bildungsorten gesprochen werden kann. Hingegen lässt sich der Übergang zwischen formaler und informeller Bildung bei Kindern, die in Milieus mit geringerer Kapitalausstattung aufwachsen, eher als Bruch mit den bekannten und bewährten Bildungspraktiken und -erfahrungen beschreiben. Diese milieutypischen Übergangserfahrungen sind insofern zentral, als sie in unterschiedlicher, aber systematischer Weise ineinandergreifen und ihren Anteil an der leistungs(un)abhängigen Diskrepanz in Noten und Schulerfolg haben. Gewissen Elterngruppen gelingt es eher, ihre Bildungsaspirationen bzw. -ambitionen zu verwirklichen als anderen.

Solga (2005) argumentiert, dass die Idee einer „natürlichen“, begabungsabhängigen Fundierung von Bildungsungleichheit u.a. dazu führt, dass die in Kapitel 6 beschriebenen Erfahrungen der Dekulturation, also die von den Kindern selbst zu überbrückende Ferne zu schulisch anerkannten und damit verwertbaren Einstellungen, Wissen und Aktivitäten im Bildungssystem nicht honoriert werden. Schulische Erfolge, die trotz dieser größeren Nicht-Passung zwischen formalen und informellen Bildungsformen erreicht werden und als Ausdruck einer größeren Anstrengung und Überwindung struktureller Barrieren betrachtet werden können, werden in den Bildungszertifikaten nicht honoriert. Sie werden sogar eher neutralisiert bzw. negiert, so Solga (2005, S.26). „Der Bildungsgang der Kinder stellt sich (...) als ein kumulativer Lernprozess dar, der um so erfolgreicher verläuft, je besser die Lernvoraussetzungen in den

²² Hinzu kommt, dass bei der Einschulung die große Mehrheit dieser Kinder bereits Einrichtungen der Frühpädagogik durchlaufen hat und bestimmte Anforderungen und Inhalte der Primarstufe ihnen nicht fremd sind. Formale Bildung kann so auch in dieser diachronen Lesart als Weiter-Bildung beschrieben werden. Anders hingegen in Milieus mit geringeren Kapitalressourcen: Diese Kinder sind in den Einrichtungen des Elementarbereichs des Bildungssystems seltener, bzw. insgesamt für kürzere Zeiten anzutreffen (Otto/Rauschenbach 2005).

Anfängen des Lebenslaufs beschaffen sind und je mehr das im Familiensystem vermittelte kulturelle und soziale Kapital den Erwartungen des Schulsystems, aber auch der zukünftigen Berufswelt entspricht“, so auch der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (2002, S.12, Hervorhebung T.B.). Dies lässt sich auf die Formel bringen: Wer hat dem wird gegeben (Fölling-Albers 2005). Die Befunde des Kinderpanel scheinen diese Sicht zu bestätigen.

Einschränkend muss angefügt werden, dass eine umfassendere Beschreibung der unterschiedlichen ‚Bildungsmilieus‘ mit den Mitteln bzw. auf der Datengrundlage einer Sozialberichterstattung nicht zu leisten ist und erst mit qualitativen oder spezifischeren quantitativen Befragungen möglich sein wird. Zudem zeigte sich in den Daten, dass im Zeitverlauf die Eindeutigkeit der herausgearbeiteten milieuspezifischen Befunde für weitere Items nicht über die Zeit stabil ist. Auch dies müsste über dezidiert milieutheoretische Forschungsdesigns vertieft werden. Das gilt im Besonderen für die Notwendigkeit einer vertiefenden Exploration informeller Bildungskontexte bei Kindern aus Milieus mit geringeren Kapitalien. Bislang scheint sich diese Gruppe vornehmlich durch ein „weniger“ und „seltener“ auszuzeichnen, sozusagen lediglich die Negation dessen, was für Kinder aus Milieus mit umfangreichen Kapitalien spezifisch ist. Die Eigenart informeller Bildungsprozesse dieser Kindergruppe, die typischen Aktivitäten die das informelle Bildungsgeschehen für diese Kindergruppen charakterisieren, das ist bislang wenig erforscht.

Dennoch können die hier präsentierten Daten und ihre Interpretation als eine Vorarbeit betrachtet werden, die Einblicke in die komplexen und milieuspezifisch variierenden Übergänge zwischen formalen und informellen Bildungsformen verschafft.

Anknüpfend hieran wäre es aufschlussreich, auch die Rolle von Lehrkräften vertiefend in den Blick zu nehmen und die differentielle „Passung“ zwischen Lehrkräften und Schülerschaft zu fokussieren. Ausgehend von den Befunden von Schumacher (2002), die klare *milieuspezifische Deutungsmuster von Grundschullehrerinnen* bezüglich Bildungserfolg und Chancen(un)gleichheit belegen, könnte der Hypothese nachgegangen werden, dass die Einstellungen der Lehrkräfte mit dem Verhalten und Denken der Schüler/Innen aus Milieus mit umfangreicherer Kapitalausstattung konform gehen, während sie zu den Haltungen und Habitus der Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen konträr verlaufen. Somit tragen sie auch auf diesem Wege wiederum zu Erfahrungen von ‚Weiter-Bildung‘ oder aber ‚Dekulturation‘ auf Seiten der Kinder bei (vgl. auch die Ausführungen zur ungleichen ‚Compliance‘ zwischen Lehrern und Eltern bei Lareau/Weininger 2003).

Abschließend sei noch ein Anknüpfungspunkt an Fragestellungen der Kindheitsforschung benannt (vgl. Betz/Lange/Alt 2006). Der 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005,

S.67) spricht u.a. durch die Schaffung spezieller Lebensräume und Handlungskontexte für Kinder von einer zunehmend sich verfestigenden Trennung der Lebenswelten von Kindern und Erwachsenen. Die Daten geben Hinweise nun darauf, dass die Trennung für bestimmte Kindergruppen stärker zutrifft als für andere. Dies gilt insofern, als in Milieus mit umfangreicherer Kapitalausstattung die Trennung zwischen der ‚Welt der Kinder‘ und der der Erwachsenen geringer ist als bei Kindern aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen. So lassen sich die Daten des Kinderpanels interpretieren. Lareau (2003) beschreibt dies mit ihrer These des ‚accomplishment of natural growth‘ in Milieus mit geringeren Ressourcen, dass sich die alltäglichen, spontanen außerschulischen Aktivitäten der Kinder deutlicher von der durchorganisierten und bürokratischen (Berufs-)Welt der Erwachsenen unterscheiden, als dies für Kinder aus Milieus mit umfangreicheren Kapitalressourcen der Fall ist. Die Rede der ‚concer- ted cultivation‘ bei diesen Kindergruppen hingegen meint, dass diese Kinder früh und auf eine implizite und habitualisierte Weise mit den Anforderungen des Erwachsenenlebens, u.a. im Sinne von durchstrukturierten Tagesabläufen, vertraut gemacht werden (Betz 2006b).

Literatur

- Alt, Christian (2005): Das Kinderpanel. Einführung. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd.2: Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Wiesbaden, S.7-22.
- Alt, Christian/Quellenberg, Holger (2005): Daten, Design und Konstrukte. Grundlagen des Kinderpanel. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben - Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd.2*. Wiesbaden, S. 317-343.
- Bauer, Ullrich (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation? Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 22, 2, S. 118-142.
- Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schümer, Gundel (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 1, S. 46-71.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2004): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden
- Betz, Tanja (2006a): Gatekeeper Familie – Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 2, S. 181-195.
- Betz, Tanja (2006b): Ungleiche Kindheit - Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 26, 1, S. 52-68.
- Betz, Tanja (2006c): Milieuspezifisch und interethnisch variierende Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse von Kindern: In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben - Integration durch Sprache? Bd. 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern*. Wiesbaden, S. 117- 153
- Betz, Tanja/Lange, Andreas/Alt, Christian (2006): *Das Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder. Theoretisch-konzeptionelle Rahmung und method(olog)ische Implikationen*. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben*. Band 3 aus der Reihe „DJI Kinder“. Wiesbaden.
- BMBF (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin
- BMFSFJ (2002): *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie - Folgerungen aus der PISA-Studie. (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bd. 224)*. Stuttgart
- BMFSFJ (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. München

- Boudon, Raymond (1974): *Education. Opportunity and Social Inequality*. New York
- Bourdieu, Pierre (1970): *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. Main
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg
- Brake, Anna/Büchner, Peter (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 4, S. 618-638.
- Büchner, Peter (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme. In: Helga Zeiher/Peter Büchner/Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Kinder und der Kindheit*. Weinheim, S. 157 – 187.
- Büchner, Peter /Krüger, Heinz-Hermann (1996): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 11/96, S. 21-30.
- Büchner, Peter/Wahl, Katrin (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, S. 356-373.
- Ditton, Hartmut (2005): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, S. 251-279.
- Ditton, Hartmut/Krüskens, Jan/Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit - der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 2, S. 285-304.
- Fölling-Albers, Maria (2005): Chancenungleichheit in der Schule - (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 25, 2, S. 198-213.
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, S. 71-100.
- Gogolin, Ingrid (2004): Zum Problem der Entwicklung von "Literalität" durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Beiheft 3/2004, S. 101-111.

- Grundmann, Matthias/Dravenau, Daniel/Bittlingmayer, Uwe (2006): *Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*. Münster
- Grunert, Cathleen (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Grunert, Cathleen/Helsper, Werner/Hummrich, Merle/Theunert, Helga/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München, S. 9-94
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Grunert, Cathleen/Helsper, Werner/Hummrich, Merle/Theunert, Helga/Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München, S. 95-173
- Keiner, Richard/Vagt, Silke (2003). Vor- und außerschulische Bildung von Kindern und Jugendlichen im Sport. In: DJI (Hrsg.): *Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2: Expertisen*. München, S. 183-200
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld
- Kultusministerkonferenz (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen
- Kultusministerkonferenz (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006*. Volltext: <http://www.kmk.org/aktuell/Gesamtstrategie%20Dokumentation.pdf>. Letzter Zugriff: 4.7.2006.
- Kyratzis, Amy (2005): Language and Culture: Socialization through Personal Story-Telling Practice. *Human Development*, 48, 146-150
- Lareau, Annette (2003): *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley
- Lareau, Annette/Weininger, Elliot B. (2003): Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society*, 32, 5-6, S. 567-606.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5)*. Hamburg
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2006): *KIM-Studie 2005. Kinder und Medien - Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart

- Morris, Edward W. (2005): From "Middle Class" to "Trailer Trash": Teachers' Perceptions of White Students in a predominately Minority School. *Sociology of Education*, 78, 2, S. 99-121.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (2005): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden
- PISA-Konsortium Deutschland (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster
- Rauschenbach, Thomas (2002): Außerschulische Bildung - ein vergessenes Thema der PISA-Debatte. *Neue Praxis*, 32, 5, S. 499-504.
- Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen - oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In: Mägdefrau, Jutta/Schumacher, Eva (Hrsg.): *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge - Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn, S. 253-270.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, S. 19-38.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2005): *Theoretisches Rahmenkonzept: Bildungsberichterstattung und Bildungsmonitoring*. Volltext: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=a9995faad6866a55f29c05f9cdaaa7af>. Letzter Zugriff: 24.4.2006.
- Stecher, Ludwig (2005): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 3, S. 374-393.
- Stecher, Ludwig (1999): Bildungsehrgeiz der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder. In: Silbereisen, Rainer K./Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Entwicklung im Sozialen Wandel*. Weinheim, S. 337-356.
- Strzoda, Christiane/Zinnecker, Jürgen (1996): Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext. In: Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim, S. 41-79.
- Zinnecker, Jürgen/Silbereisen, Rainer K. (1996): *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim