



Deutsches
Jugendinstitut

Margret Xyländer

Ko-Produktion oder Irritation?

**Familie und Schule in Zeiten
des „PISA-Schocks“**

Materialien zum Thema Familie und Bildung II

September 2006

Margret Xyländer

**Ko-Produktion oder Irritation? Familie und Schule
in Zeiten des „PISA-Schocks“**

© 2006 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Abteilung Familie und Familienpolitik
Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: margretylaender@alice-dsl.de
Telefon (priv.): +49 (0)30 70 17 69 76
ISBN: 3-935701-19-5

Geleitwort

„The job of the school is to teach so well that family background is no longer an issue“ (Martin Luther King 1967)¹

Diese Aufgabenbeschreibung und Erwartung Martin Luther Kings ist auch heute noch, fast dreißig Jahre später, in wesentlichem Umfang nicht eingelöst. Vielmehr lässt sich nicht nur für die USA, sondern gerade auch für die bundesdeutschen Verhältnisse festhalten, dass die familialen Mitgiften oder technisch gesprochen „Hintergrundvariablen“ auch heute noch in nicht geringem Maß über die Bildungskarrieren von Mädchen und Jungen bis weit ins frühe Erwachsenenalter entscheiden, weil die Schulen immer noch sehr selektiv und Disparitäten verstärkend mit den unterschiedlichen milieuspezifischen Vorkenntnissen umgehen. Diese klassische bildungssoziologische Fragestellung „Familie und soziale Ungleichheit“ wird nun derzeit entscheidend erweitert um diejenige nach den grundlegenden Rolle familialer „Kapitalien“ für die Fülle menschlicher Bildungsprozesse – von der sprachlichen bis hin zur körperlichen Kompetenzentwicklung. Diese Neuorientierung lässt sich in aktuellen Dokumenten der bundesdeutschen Sozialberichterstattung wie dem 12. Kinder- und Jugendbericht und Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen nachvollziehen. Zusammengenommen geht es also in den aktuellen Diskursen um den relativen Stellenwert, den Familie im Gefüge der Bildungsorte und Bildungsinstanzen einnimmt und um den differentiellen Stellenwert von familialen Konstellationen für die Bildungsprofile von Kindern und Jugendlichen.

Margret Xyländer bearbeitet in diesem Papier, das im Rahmen ihres Aufenthaltes als Gastwissenschaftlerin in der Abteilung Familie und Familienpolitik entstanden ist, ausgewählte Ausschnitte dieser beiden Facetten der Redeweise von Familie als Bildungsort. Zum einen liefert sie einen konzentrierten Überblick

¹ Zitiert nach: Rouse, Cecilia/Barrow, Lisa (2006). U.S. Elementary and Secondary Schools. Equalizing Opportunity or Replicating the Status Quo? *The Future of Children*, 16, 2, 99-123.

zu wichtigen aktuellen quantitativen Studien zum Zusammenhang familialer Bedingungen und Aspekten der Bildungsentwicklung von Kindern. Die präzise Darstellung der wichtigsten Studien, u.a. aus den PISA – und SOEP-Veröffentlichungen ergänzt sie dabei um Ergebnisse von Metaanalysen und führt ihre wesentlichen Aussagen in ein übersichtliches Tableau zusammen. Zudem entwickelt sie eine theoretisch unterfütterte eigenständige Lesart der Beziehung zwischen Familie und Schule und verbindet diese kreativ mit Aspekten der in der Abteilung Familie geführten Diskussion um „doing family“. Gekonnt reichert sie den Ertrag ihrer theoretischen Einsichten mit plastischen Fallbeispielen aus einer von ihr selbst konzipierten und durchgeführten Pilotstudie an. Abschließend synthetisiert sie ihre Einsichten aus der Literaturanalyse, Theorieentwicklung und der eigenen explorativen Empirie in Form einer anregenden Liste von Desideraten der Forschung. Damit stellt das Papier eine wichtige Quelle für die weiteren konzeptuellen und empirischen Arbeiten zum Thema Familie als Bildungsort in der Abteilung Familie und Familienpolitik dar, bietet aber auch darüber hinaus den an der Thematik Interessierten einen übersichtlich strukturierten und sehr gut lesbaren Einstieg in die Facetten eines spannenden Forschungsgebietes.

Karin Jurczyk

Andreas Lange

September 2006

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9	
1	Das Verhältnis von Familie zu den Institutionen des Bildungssystems in der Post-PISA-Phase	10
1.1	Zur relativen Bedeutsamkeit von Familie für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen	10
1.2	Überblick über den inhaltlichen Aufbau	15
2	Der Bildungsbegriff	17
3	PISA, IGLU, SOEP & Co: Die Familie als Bildungsort im Spiegel quantitativer Studien	23
3.1	Systematisierung der Forschungslandschaft	24
3.2	Soziale Ungleichheit oder: Zur differentiellen Bedeutung von Familie	28
3.2.1	Ungleichheit bereits vor der Schule	32
3.2.2	Zur Relevanz unterschiedlicher Ressourcen oder: Die Familie als ökonomische, kulturelle und soziale Einheit	36
3.2.2.1	Sozialstrukturelle Ansätze	37
3.2.2.2	Internationale Schüler Leistungsvergleiche: Mehr als „Bildungs-Output“	49
3.2.2.3	Die überragende Bedeutung kultureller Prozessfaktoren	63
3.2.3	Unterschiedliche Familienformen und –typen	84
3.3	Zusammenschau	88
4	Ko-Produktion oder Irritation: Das Kopplungsverhältnis von Familie und Schule in einer historischen Übergangsphase	93
4.1	Das Differenztheorem von Schule und Familie	93
4.2	Zur Arbeitsteilung von Familie und Schule	95
4.2.1	Heterogene „Passungsverhältnisse“	97
4.2.2	Reflexiver Umgang mit der Differenz	104
4.3	“Doing difference between family and school”	109
4.4	Pilotstudie: „Familie und Schule als hochkomplexes Interdependenzverhältnis“ – 3 Fallgeschichten	112
4.4.1	Methodische Vorbemerkungen	112
4.4.2	Die familiale Sicht auf Schule: Fallbeispiel „Familie Neubauer“	114
4.4.3	Die institutionelle Sicht auf Familie: Fallbeispiel „Gymnasiallehrerin“	121
4.4.4	Intermediäre Orte – Fallbeispiel „Hausaufgabenbetreuung“	128
4.4.5	Resümee und Handlungsanregungen	133

5	Desiderate in Forschung und Theoriebildung	136
5.1	„Lückenhafte“ Theorie	136
5.1.1	Ursachen, Mechanismen und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten	136
5.1.2	Elternhaus und Bildungssystem / Lebenswelt und Institution	139
5.2	Desiderate in empirischer Forschungspraxis	141
5.2.1	Methodologische Schwächen in Leistungsvergleichsstudien	141
5.2.2	Unsichere Konstruktion des „kulturellen Kapitals“	142
5.2.3	Ausblick: Zur Erweiterung der Forschungsthemen	144
6	Literaturverzeichnis	146
Anhang	159	

Vorwort

„Familie als Bildungsort“ – diese Formel war wegweisend für einen Gastaufenthalt am Deutschen Jugendinstitut e.V., München von April bis September des Jahres 2006 in der Abteilung Familie und Familienpolitik. Ziel war es, die Forschungsliteratur zum Thema zu systematisieren und dabei Forschungsdesiderate zu identifizieren, woraus Anregungen für die Abteilung als auch eventuelle Projektideen hervorgehen sollten. Dabei offenbarte sich eine eindrucksvolle Facettenhaftigkeit und Literaturfülle des Themas, dessen adäquater Umgang damit zunächst eine der größten Herausforderungen darstellte.

Ein besonderer Reiz des Themas Familie und Bildung begründet sich in dessen Interdisziplinarität, was einen umfassenden Forschungsblick erforderte. Erst im Spiegel von Soziologie, Erziehungswissenschaft, Psychologie und Pädagogik und ihrer Einzeldisziplinen wie Schul(wirksamkeits)forschung, Kindheits- und Jugendforschung, Familienforschung, Ungleichheitsforschung etc. offenbart sich die Vielgestaltigkeit und macht die Frage nach den vielfältigen Wirkungen familialer Konstellationen so spannend. Die Brisanz des Bildungsthemas wird durch die Aktualität in der öffentlichen Diskussion potenziert, die vor allem mit Rekurs auf die PISA-Erhebungen auf die Qualität von Bildungsprozessen abhebt und mit Schlagworten wie „Bildungsreform“ oder „PISA-Schock“ belegt ist.

Ich möchte an dieser Stelle die Gelegenheit nutzen und mich für die vielfältigen Erfahrungen und zusätzlich gewonnenen Kenntnisse während meines Aufenthalts am DJI bedanken, die das Spektrum meines beruflichen Lebensweges nachhaltig erweitern und beeinflussen werden. Insbesondere danke ich Frau Dr. Jurczyk und Herrn Dr. Lange für zahlreiche Anregungen und Gespräche, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können. Besonderer Dank gilt auch meiner Kollegin Frau Dr. Alma von der Hagen-Demsky, die durch vielfältige Inspirationen unsere Zusammenarbeit so ertragreich und interessant gestaltet hat. Weiterer Dank gilt auch denen, die uns bei allen administrativen Fragen hilfreich zur Seite standen.

München, im September 2006

Margret Xyländer

1 **Das Verhältnis von Familie zu den Institutionen des Bildungssystems in der Post-PISA-Phase**

1.1 **Zur relativen Bedeutsamkeit von Familie für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen**

Die Auseinandersetzung mit dem Thema „Familie als Bildungsort“ bzw. „Familie und Schule/Bildung“ ist spätestens seit den PISA-Veröffentlichungen zu einem der meistdiskutierten Gegenstände sowohl öffentlicher als auch wissenschaftlicher Debatten, vor allem im Hinblick auf soziale Ungleichheiten, geworden. Bildung wird damit ausdrücklich zu einem Thema einer eigenen Sozialberichterstattung². Eine gegenwärtig zu beobachtende Tendenz einer Verlagerung der Aufgaben der Familie in die Schule und umgekehrt, ruft heftige Kontroversen über die jeweiligen Verantwortlichkeiten hervor. Eine Akzentuierung erfährt die Bedeutung der Familie im Spiegel der Diskussion um die Ganztagschule, welche die Aktualität des Bildungs- und Betreuungsthemas nochmals unterstreicht (vgl. BMFSFJ 2005).

Auffällig ist, dass trotz des großen Stellenwerts von Familie nur wenig bekannt ist über die Qualität und den Verlauf, die sich innerhalb dieses Raumes vollziehen. Eine theoretische Begründung für die Nachhaltigkeit familialer Bildungsprozesse – zum Wohl und zum Wehe des Kindes – hat jüngst Ludwig Liegle³ aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive entwickelt, indem er die Eigenarten von Familie herausstellt⁴. Dabei identifiziert er Familie als eine spezifische

² Siehe dazu jetzt Konsortium: Bildung in Deutschland(2006). Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. – Bielfeld: Bertelsmann

³ Liegle, Ludwig (2006): Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familienerziehungswissenschaft. In: neue Sammlung 45, (3), S. 401-422

⁴ Diese Sicht auf Familie ist relativ neu, denn bisher nahm das Thema Familie und Familienerziehung in den Erziehungswissenschaften nur eine marginale Stellung ein, was neben wissenschaftsimmanenten Gründen auch der Eigenarten von Familie geschuldet ist. Immerhin befindet sich ein umfassendes Handbuch zum Thema „Familie“ in der Erziehungswissenschaft (herausgegeben von Jutta Eca-

Form der Gemeinschaft, d.h. als eine Lebensgemeinschaft von mindestens zwei Generationen. In dieser gehört das Lernen in der Familie zum Alltag, womit die Teilnahme an der Praxis des Lebens quasi zum „Katalysator“ des Lernens wird. Zum anderen charakterisiert sich Familie als eine personorientierte Kommunikationsgemeinschaft. Sie verweist damit, wie die Kennzeichnung als Lebensgemeinschaft, auf Familie als das Andere. Selbstverständlich finden sich die Elemente von Lebensgemeinschaft und personorientierter Kommunikation nicht allein in der Familie. Für Familien sind sie jedoch konstitutiv und prinzipiell auf Dauer angelegt. Eine dritte Besonderheit der Familie ist ihre Stellung im Lebenslauf: „Die Familie ist in aller Regel die erste und dauerhafteste Umwelt für den neu geborenen und heranwachsenden Menschen.“ (Liegle 2006, S. 404) Liegle plädiert in diesem Zusammenhang für eine so genannte „Familienerziehungswissenschaft“, wobei er auf die pädagogische Perspektive hindeutet, in der die Gepräge von Familie zu berücksichtigen und darzustellen sind. Grundlage dafür müsse eine breite Auffassung von Erziehung sein, in der Erziehung nicht als ein von einer Person auf Andere bezogenes Handeln begriffen wird, sondern von der Auffassung getragen wird, dass dauerhafte Beziehungen erziehen⁵. Liegle spricht dabei von einer „Erziehungsmächtigkeit“ von Familie bzw. von Familienbeziehungen, die er wie folgt definiert. Die Erziehungsmächtigkeit von Familie bedingt sich zum einen in der Wirksamkeit genetischer Einflüsse. Familienbeziehungen sind zudem und normalerweise die ersten sozialen Umwelten, in frühen Phasen der Ontogenese sind sie in der Regel auch die intensivsten und wirksamsten. Über den weiteren Lebenslauf betrachtet ist es insbesondere auch die Nachhaltigkeit von Familienbeziehungen, die entscheidend an der Wirksamkeit von Familienerziehung beteiligt ist. Familienbeziehungen stellen intime Beziehungssysteme dar, deren Gestaltung die ganze Person betrifft. Daraus ergibt sich eine besondere Gewichtigkeit von Familie für alle Formen von Lernprozessen. Schließlich trägt zu der besonderen Wirksamkeit der Familienerziehung bei, dass sie oft indirekt und nebenbei erfolgt und dass sie vor allem aus dem gemeinsamen Leben sowie der regelrechten „Einverleibung“ des Vorbilds der Eltern hervorgeht. Als Quintessenz der Auseinandersetzung mit Fragen der Familienerziehung stehen

rius, im Druck). Gegenüber der institutionell arrangierten pädagogischen Praxis als auch gegenüber den Strukturprinzipien der modernen Gesellschaft stellte Familie bislang das schlechthin Andere dar.
⁵ Diese Formel ergänzt Liegle noch um „das Dritte“, nämlich Dinge, Sachen, Kultur und Welt, um zu zeigen, welche Inhalte außerdem den erzieherischen Umgang in der Familie bestimmen und für den

bei Liegle (2006) dann erziehungswissenschaftliche Herausforderungen, deren wichtigste er darin sieht, der Familie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung den zentralen Stellenwert einzuräumen, der ihr als dem im Lebenslauf ersten und für den Lebenslauf wirksamsten sozialen Ort der Erziehung (nach wie vor) zukommt.

Ausgehend von dieser allgemeinen Bedeutung der Familie als Bildungsort für die Ausprägung von Fertigkeiten, Kompetenzen und Fähigkeiten auf Seiten der Kinder und Jugendlichen, sprich ihrer Bildungsleistung, kristallisierte sich im Verlauf der Bearbeitung der Literatur heraus, dass hier *zwei* Themenkerne aufeinander treffen, die zunächst getrennt voneinander zu betrachten sind. Zum einen müssen die familieninternen Prozesse beleuchtet werden, in der die Familie als geschlossene Einheit per se untersucht und diejenigen Mechanismen und Prozesse herausgefiltert werden, welche in Familien zum Bildungsgeschehen werden⁶. Zum anderen verdient die Beziehung zwischen Familie und Außenwelt besondere Aufmerksamkeit, wobei die unter der Bildungsperspektive bedeutsame *Beziehung* zwischen der *Familie* und der sie umfassenden *Umgang*, also den Institutionen und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet wird. Diese Perspektive erweitert den Blick über die jeweils individuelle Familie, über die binnenfamilialen Verläufe hinaus und setzt sie in Verbindung mit ihren jeweiligen *Umwelten*: Mit der sie konkret umgebenden institutionellen Umwelt sowie mit der weiter gefassten gesellschaftlichen Umwelt in Form von sozialen Ungleichheitsfaktoren und gesellschaftlichen Erwartungen. Mit dieser Betrachtungsweise des Verhältnisses zwischen Familie und Außenwelt stehen dann deren Wechselwirkungen im Mittelpunkt. Als heuristische Leitformel zur Charakterisierung der Wechselbeziehungen von Familien und bildungsrelevanten Umwelten, dient dabei das Begriffspaar „Ko-Produktion“ und „Irritation“. In eine Frage gekleidet: Inwiefern ziehen Familien und die relevanten sozialen Ökologien – bewusst oder unbewusst – an einem Strang? Inwiefern und in welchen Konstellationen irritieren sie sich demgegenüber, was dem ‚Bildungsoutput‘ eher abträglich ist?

Erwerb von Handlungsfähigkeit in einer bestimmten Gesellschaft Bedeutung erlangen. Damit entwirft Liegle quasi einen „Lehrplan“ der Familienerziehung.

⁶ Siehe dazu v.d.Hagen-Demszky (2006): „Familiäre Bildungswelten“ (DJI-Arbeitspapier)

Als verstärkender eigener empirischer Nachweis der Bedeutung von Familie und ihres Wechselspiels mit außerfamilialen Bildungsorten werden die Ergebnisse einer qualitativ angelegten Pilotstudie⁷ einfließen. Dazu wird die theoretische Fragestellung wie folgt erweitert:

Wie werden familieninterne Prozesse zu „Brücken“ zu externen Bildungsorten? Auf welche Ressourcen und Widerstände treffen die familiären Bildungsstrategien in den anderen Bildungsorten? Während dieser Frageteil eher die von der Familie ausgehenden Impulse betrachtet, zielt der zweite Teil der Frage auf den Gegenpart dieses Prozesses, nämlich auf den Einfluss und die Erwartungen der Institutionen:

Wie beeinflussen Institutionen die familieninternen Bildungsprozesse? Welche Erwartungen tragen die Institutionen implizit und explizit an die Familien heran? (Bsp. Hausaufgabenbetreuung, Umgang mit Medien, Sport, Gesundheit, Sexualerziehung). Dabei erfolgt eine Konzentration auf die Wahrnehmung und Deutungsmuster sowohl der Eltern als auch der Institutionen (Lehrer), bezüglich der Frage wie die Bildungsprozesse verzahnt sind.

Die von mir verwendete Begrifflichkeit der „Außenwelt“ umfasst drei Bereiche: nicht-institutionalisierte Lernwelten, institutionelle Bildungsorte und gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Zu den nicht-institutionalisierten Lernwelten zählen v.a. die Gleichaltrigengruppen (peers) und die Medien. Zu den institutionellen Bildungsorten⁸ zählen Institutionen wie Krippe, Kindergarten,

⁷ Im Rahmen des sechsmonatigen Stipendiums am DJI führten wir zu zweit eine qualitativ angelegte Mini-Pilot-Studie durch, in der wir Familien, Lehrer und andere professionelle Personen in 12 leitfadengestützten Interviews befragten. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und aus pragmatischen Gründen einer Grobauswertung unterzogen, dessen Ergebnisse exemplarisch in die Darstellungen einbezogen werden. Die Studie erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern diente dem Zweck, uns einen Einblick in das Feld „Familie als Bildungsort“ zu verschaffen und unsere gewonnenen Theoriekenntnisse mit eigenen explorativen Erkenntnissen stützen zu können bzw. die Theorie hinsichtlich ihrer empirischen Tauglichkeit zu prüfen.

⁸ Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit der Institutionenperspektive sowie Konzepten zum Institutionsbegriff in den Erziehungswissenschaften vgl. den instruktiven Sammelband Liebau, Eckart/Schumacher, Chilla/Wulf, Christoph (Hrsg.) (2001) „Anthropologie pädagogischer Institutionen.“ Weinheim: Beltz

Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Freizeitangebote⁹. Für den hier zu bearbeitenden Zusammenhang sind dann die Erwartungshaltungen dieser Institutionen an die Familie zentral. Zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zählen soziale Positionen bzw. soziale Ungleichheiten, wohlfahrtsstaatliche Unterstützungssysteme, Wertvorstellungen/Vorstellung von Allgemeinbildung/Vorstellung von Bildungszielen, öffentliche Diskurse zum Thema Erziehung und Bildung, die Organisation des Schulsystems, Bildungs- und Erziehungsaufgaben als auch Vorstellungen über Kindheits- und Jugendphasen. Dabei ist es von Bedeutung herauszufiltern, welches „Familienbild“ bzw. welche Vorstellung von Familie in der Gesellschaft herrscht.

Um einen Forschungsfokus zu bilden und das Thema eingrenzen zu können wird, dieser Typisierung der Außenwelt folgend, die Institutionenebene und dabei speziell die Institution Schule bzw. die Beziehung zwischen Schule und Familie in den Blick genommen. Sie bildet den Kern dieser Arbeit sowohl in der Literaturanalyse als auch in der Pilotstudie. Bildungsleistungen in der Familie (z.B. Hausaufgabenbetreuung, emotionale/materielle Unterstützung) sollen auf ihre Pass- und Anschlussfähigkeiten in der Institution Schule hin untersucht und in Verbindung gesetzt werden, wobei der Fokus auf das Kind und dessen Bildung erfolgt, die es zu maximieren gilt. Diese Perspektive bietet zwei Erträge: Zum einen kann damit sowohl die a) allgemeine als auch die b) differentielle Rolle der Familie betrachtet werden. Damit ist gemeint: Inwiefern hat a) Familie im Gefüge anderer Einflüsse Anteil an den Bildungserfolgen des Kindes und b) wie kommt es zu den unterschiedlichen familialen Erfolgskarrieren von Kindern, beispielsweise entlang der ‚Variablen‘ von Schicht, Milieu, Ethnie. Zum anderen impliziert dies auch den gleichzeitigen Forschungsfokus auf Synergien und Passfähigkeiten zwischen Familie und außerschulischen Lernorten, wobei die gegenseitigen Bereicherungen wie Erschwernisse bzw. Irritationen herausgearbeitet werden sollen.

Gemäß dieser thematischen Ausrichtung konzentriert sich die vorliegende Arbeit im Kern auf die Aufbereitung des Forschungsstandes und die Identifizie-

⁹ Empirische Beiträge zu Institutionen und Erziehung siehe das von Meinert Meyer/Jürgen Baumert/Thomas Rauschenbach (2000) herausgegebene Themenheft „Wandel pädagogischer Institutio-

rung von Forschungsdesideraten, die aus vorwiegend quantitativer Perspektive vorgenommen werden soll. Dies impliziert eine ausführliche Literaturanalyse sowie eine Systematisierung und Zusammenschau der bisher vorliegenden Untersuchungen. Ergänzend zur Erstellung eines Übersichtstableaus der Forschung wird der Versuch unternommen, die Thematik des Kopplungsverhältnisses von Familie und Außenwelt theoretisch zu unterfüttern. Dieser Anspruch wird primär mit systemtheoretischen Argumentationsbausteinen einzulösen versucht.

1.2 Überblick über den inhaltlichen Aufbau

Nach dieser Einführung in das Thema von „Familie und Bildung“ schließen sich vier große Argumentationsstränge an. Basis für eine Auseinandersetzung mit Bildungsfragen ist die Klärung des Begriffs der Bildung per se. Begonnen wird deshalb in einem ersten Themenblock mit der Erörterung des in dieser Arbeit herangezogenen Verständnisses von Bildung und dessen Einbettung in und Relation zu den Begriffen der Sozialisation und Erziehung. (*Kapitel 2*)

In einem zweiten großen Abschnitt wird als Ergebnis der Literaturrecherche der Stand der quantitativen Forschung zum Thema „Familie als Bildungsort“ und ihres Wechselspiels mit anderen Bildungsakteuren systematisiert und verdichtet dargestellt. Im Mittelpunkt steht die differentielle Bedeutung von Familie bzw. ihre Systematisierung entlang von Schichten und Milieus, womit zugleich das komplexe Thema der sozialen Ungleichheit bearbeitet wird. (*Kapitel 3*)

Die dritte bedeutende Argumentationslinie fokussiert auf das Kopplungsverhältnis von Familie und Schule. Mit Rekurs auf die Systemtheorie wird das Differenzverhältnis von Schule und Familie betrachtet und im Konzept der familialen Lebensführung als ‚doing difference‘ weitergeführt. Daran knüpft sich die Darstellung der Ergebnisse aus unserer Pilotstudie. Gestützt auf die Interviewresultate wird als Fazit dieses Kapitels versucht, Anregungen für eine gelingende Ko-Produktion von Schule und Familie abzuleiten. (*Kapitel 4*)

Als Bilanz der vorliegenden Arbeit und anstelle einer Gesamtzusammenschau werden in dem letzten Themenblock Desiderata differenziert nach empirischer Forschungspraxis und Theoriebildung diskutiert, die nochmals versuchen, Themen integrativ aufzugreifen und im Sinne von Anregungen für die zukünftige Forschungspraxis in ihrer Bedeutung zu intensivieren. (*Kapitel 5*) Die Ausführungen werden mit einem Schlusswort abgerundet.

2 Der Bildungsbegriff

Der Kern dieser Arbeit konzentriert sich auf Fragen der Bildung bzw. auf Fragen des menschlichen Bildungsgeschehens und Bildungserwerbs. Dazu muss zunächst der Begriff und das hier herangezogene Verständnis von Bildung geklärt werden. Für die weiteren Ausführungen wird deshalb sowohl eine Arbeitsdefinition des Begriffs der Bildung als auch seine Einbettung in das Begriffsnetz von Erziehung und Sozialisation zugrunde gelegt, um die Formel von der „Familie als Bildungsort“, die mehr meint als eine bloße Übernahme von Normen, zu spezifizieren. Die Begriffe der Erziehung und Sozialisation werden dabei vor allem im Hinblick auf die förderlichen oder hinderlichen Leistungen einbezogen, die Familien als Bildungsorte erbringen. Zudem wird auf die gegenseitigen Beziehungen einzugehen sein.

In der hier vertretenen Auffassung wird zunächst von einem *weiten* Bildungs- und damit auch Kulturbegriff ausgegangen, der sich ausdrücklich gegen ein einseitig an Verwertungsinteressen, beispielsweise für den Arbeitsmarkt, und damit eng geführtes Verständnis menschlicher Kompetenzentfaltung richtet. Zwei Argumente sollen hierfür angeführt werden. Zum einen verdeutlicht diese Herangehensweise, dass in Anlehnung an Bourdieus Konzept des kulturellen Kapitals, „das gelebte Familienleben und die damit verbundenen kulturellen Lebensäußerungen (z.B. Spielen, Essen, Wohnen, Urlaub, Körperpflege oder Wochenendgestaltung als Felder des kulturellen Erlebens und Gestaltens) für alle Familienmitglieder als biographisches Zentrum zu verstehen sind, an dem sich ganz allgemein die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und die damit verbundenen Prozesse des kulturellen Kapitalerwerbs orientieren.“ (Büchner/Brake 2006, S. 13) Diese Definition bezieht sich also auf die Breite von Kompetenzen, die in Familien vermittelt bzw. nicht vermittelt werden und die in Gesellschaft und Schule Resonanz finden. Zum anderen wird für ein weites Begriffsverständnis von Bildung und Kultur plädiert, um der sowohl in der wissenschaftlichen Perzeption als auch in der alltagssprachlichen Verwendung des Bildungsbegriffs als ‚etwas Elitärem‘ entgegenzuwirken. Auch in soziologischen Diskursen wird Bildung und kulturelles Kapital oftmals mit ‚höherer Bildung‘ gleichgesetzt und anhand von Indikatoren wie Theater- und Mu-

seumsbesuche, Vorliebe für klassische Musik oder Literatur gemessen. (vgl. dazu Lareau/Weininger 2003, DiMaggio 1982) Mit der in diesem Papier geteilten breiten Auffassung verbindet sich zugleich eine Kritik an den PISA-Erhebungen, da diese einer sehr verengten theoretischen Vorstellung von Grundbildung, im Englischen „literacy“, folgen. Dieser Begriff wird seit geraumer Zeit in der internationalen fachdidaktischen Diskussion verwendet, um Ansprüche an eine Grundbildung für alle zu charakterisieren. Ausgangspunkt dieses theoretischen Bezugsrahmens bei PISA ist „die Fähigkeit der SchülerInnen, Kenntnisse und Fertigkeiten in einer Vielzahl von Situationen anzuwenden und zu analysieren, logisch zu denken und in effektiver Weise zu kommunizieren“ (PISA-Konsortium Deutschland 2005, S. 16).

In dem dieser Arbeit zugrunde gelegten Bildungsverständnis wird schließlich einer neueren Diskussion nachgegangen, die vor allem den „Agency-Charakter“ und die subjektive Handlungsbefähigung (s. dazu Grundmann 2006) unterstreicht und ihren Ausgangspunkt beim Subjekt nimmt. Wie auch der moderne Begriff der Sozialisation beschreibt der neuere Bildungsbegriff die aktive Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt, in der eben über Bildungsprozesse Reflexivität und Handlungsfähigkeit erzielt werden. Diese Auffassung hebt das Moment der Eigenständigkeit von Bildung hervor und rekurriert auf die Selbsttätigkeit des Subjekts, kraft derer es sich in ein Verhältnis zur Welt setzt. Im Unterschied zum Sozialisationsbegriff, der dezidiert auf die Aneignung der Regeln des sozialen Zusammenlebens ausgelegt ist, zielt der Bildungsbegriff weiterhin mehr auf den Wissenserwerb entlang verschiedener inhaltlicher Dimensionen. Betont wird damit die Pluralität der inhaltlichen Domänen, die beispielsweise auch motorisch-sinnliche Fähigkeiten als wichtige Elemente des Bildungsbegriffs integriert. Eine weitere wichtige Akzentverschiebung im neuen Bildungsdiskurs ist die Betonung der Relevanz von Bildung für die erfolgreiche Lebensführung in einer komplexen und widersprüchlichen Welt. Die Relevanz unterschiedlicher Bildungsgüter und Bildungsprozesse bemisst sich auch daran, inwiefern sie dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, autonom und im reflexiven Diskurs mit Eltern und Erziehern die Fundamente für ein reichhaltiges und gelingendes Leben zu legen.

Seit den späten sechziger Jahren wurden zahlreiche Versuche unternommen, einen nicht auf Hochkultur eng geführten Bildungsbegriff zu entwickeln. Beispielhaft dafür ist ein Definitionsversuch, entwickelt am College de France unter der Mitarbeit von Pierre Bourdieu, der ohne den Rekurs auf ‚höhere Kulturgüter‘ auskommt. Demnach ist Bildung ein Prozess, „der geistige Aufgeschlossenheit zum Ziel haben muss, Einstellungen und Kenntnisse von der Art, wie man sie braucht, um sich immer neues Wissen anzueignen und mit immer neuen Situationen zurechtzukommen“ (College de France 1987, S. 253). Eine solche Definition betont die Notwendigkeit von ‚lebenslangem Lernen‘ im Gegensatz zu einem endgültigen Zustand des Gebildet-Seins. Durch die Prozesshaftigkeit des Begriffes berücksichtigen die Autoren jedoch gleichzeitig den Umstand, dass ‚Bildung‘ immer eine gesellschaftliche Konstruktion ist, die sich permanent verändert und von den gesellschaftlichen Machtverhältnissen nicht unbeeinflusst bleibt. Peter Büchner entwickelt hierzu in jüngster Zeit die Überlegung, dass unterschiedliche Bildungsinhalte je unterschiedliche soziale Anerkennung erfahren – auch in Milieus. Er beschreibt Bildung als eine „relative Größe, die mit einem unterschiedlichen Bildungsverständnis einhergeht, je nachdem, wo sich jemand selbst auf der Landkarte der unterschiedlichsten Bildungsprofile einordnet und wo er oder sie von anderen dort eingeordnet wird“ (Büchner/Brake 2006, S. 12). In der gesellschaftlichen Realität kann es demnach *die* wirkliche Bildung nicht geben, sondern die Wahrnehmung von Bildung ist grundsätzlich verbunden mit dem sozialen Ort, von dem aus jemand über Bildungsfragen urteilt und von dem aus über Bildung befunden wird. Insofern haben Bildungsvorstellungen also Milieucharakter und sind nur verstehbar unter Rekurs auf die vielen Bildungsvorstellungen im gesellschaftlichen Raum der sozialen Beziehungen. Daraus schlussfolgert Büchner: „Es macht also wenig Sinn, von einem absoluten Bildungsverständnis auszugehen, sondern besser von Bildungsverständnissen (im Plural) in Abhängigkeit von der jeweiligen sozialen bzw. kulturellen Standortgebundenheit der beteiligten Akteure.“ (ebd.)

Geleitet von der Intention, einen nicht einseitig auf elitäre Kriterien abgestellten Begriff von Bildung zu verwenden, knüpfe ich zumindest partiell an das Verständnis von Bildung im Zwölften Kinder- und Jugendbericht an. Bildung

wird hier verstanden als Befähigung zur eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Angehörigkeit, als Fähigkeit zur Selbstregulation und als Weltaneignung, die sich mit Hilfe kultureller, instrumenteller, sozialer und personaler Kompetenzen vollzieht. Bildung wird also als inter- und intragenerationelle Transfer von Kompetenzen in vier Bereichen begriffen. (vgl. BMFSFJ 2005) Mit den *kulturellen Kompetenzen* werden die wesentlichsten Elemente des gemeinsamen Kulturerbes wie Sprache, Symbole, elementare wissenschaftliche Erkenntnisse, Weltdeutungen, Musik und Kunst umschrieben. Die *instrumentellen und motorischen Kompetenzen* beinhalten den Umgang mit der menschlichen und natürlichen Umwelt wie etwa die Nutzung der Technik und der Warenwelt, das Zurechtfinden im Verkehr, die Nutzung von notwendigen Geräten sowie motorische Fertigkeiten wie Sport oder Schwimmen. *Soziale Kompetenzen* sind notwendig für die Teilhabe an der Gesellschaft und am Mikro-Milieu des Individuums. Dazu zählt auch die Kenntnis sozialer Verhaltensweisen und Muster, Kommunikationsregeln, verantwortungsvolles und mündiges Handeln und die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und Kontakterhaltung. *Personale Kompetenzen* umfassen die Entfaltung einer eigenständigen Persönlichkeit und den bewussten Umgang mit der Ressource ‚Gesundheit‘ bzw. ein Gesundheitsbewusstsein, Lebensführungskompetenzen, Selbstregulation und –reflexion, ästhetisch-expressive Fähigkeiten sowie eine Geschlechteridentität. In weiterer Anlehnung an die Begrifflichkeiten des 12. Kinder und Jugendberichts soll auch in dieser Arbeit folgenden Unterscheidungen gefolgt werden. Unter *Bildungsort* wird eine institutionalisierte Form von Bildung verstanden, die über einen expliziten und im gesellschaftlichen Konsens hergestellten Bildungsauftrag verfügt. Zudem sind diese Institutionen – in erster Linie Schulen, Kindergärten sowie Einrichtungen der Jugendarbeit – durch eine lokalisierbare, abgrenzbare und stabile Angebotsstruktur gekennzeichnet. *Lernwelten* sind im Gegensatz zu Bildungsorten fragiler, zeit-räumlich nicht abgrenzbar, nicht standardisiert und verfügen über keinen Bildungsauftrag – wie etwa Medien oder Peergroups. Die *Familie* wird vom Kinder- und Jugendbericht als *Sonderfall* zwischen Bildungsort und Lernwelt angesiedelt: Sie ist zwar ein Bildungsort, und auch der erste und *primäre* im Leben des Individuums, sie ist jedoch zeit-räumlich nicht abgrenzbar und verfügt

auch über keinen expliziten Bildungsauftrag. Aus diesem Grund wird die Familie sehr treffend als *Bildungswelt* benannt.

Im aktuellen Bildungsdiskurs kommt der Multilokalität von Bildung besonderes Gewicht, auch jenseits der institutionellen Bildungsorte, zu. Mit dieser Akzentuierung einer Entgrenzung des Bildungsverständnisses wird deutlich, warum von „**Familie** als Bildungsort“ gesprochen wird, denn bislang wurde der Diskurs von der Fokussierung auf institutionalisierte Bildungsorte getragen. Dagegen steht hier die Lebensführung und Alltagsbewältigung aus Sicht der sich entwickelnden Subjekte in den von unterschiedlichsten gesellschaftlichen Einflüssen berührten sozialen Systeme, insbesondere auch der Familien, im Mittelpunkt. An dieser Stelle ist eine sehr aufschlussreiche Beobachtung von Lothar Krappmann anzuführen, in welcher er auf den 5. Familienbericht Bezug nimmt, in dem das Bildungsthema als „Humanvermögen“ behandelt worden ist: „Ein Zusammenhang, den der Bericht nicht im Blick hat, ist die Verbindung zwischen den Veränderungen in den innerfamilialen Prozessen und der Bildungskapazität, der Bildungsmächtigkeit der Familie. In der Familie sind die postmoderne Vielfalt und Heterogenität der sich eröffnenden Lebensmuster eingedrungen; sie muss sich der Forderung stellen, flexibel zu sein, sie muss die Risiken auf sich nehmen, die mit allen Entscheidungen in sich unvorhersehbaren Verhältnissen verbunden sind, und die Mühsal aushalten, die verschiedenen Erwartungen und Pläne von Mutter, Vater und Kindern zu koordinieren. Dieses ‚normale Chaos des Zusammenlebens hat zwei Seiten: Es belastet und es bildet.“ (Krappmann 2002, S. 36).

Zusammenfassend soll noch einmal durch das Einfügen des Begriffs der Bildung in das Begriffsumfeld der Erziehung und Sozialisation das hier verwendete Bildungsverständnis deutlich werden. Der *Sozialisationsbegriff* betont im Gegensatz zum Bildungsbegriff stärker das ‚Soziale‘, das in einem lebenslangen Prozess das menschliche Handeln formt (vgl. Löw 2003). Während *Erziehung* auf die beabsichtigte Einwirkung fokussiert, berücksichtigt der Sozialisations-

begriff auch die unbeabsichtigten ‚Nebeneffekte‘ von Sozialisation¹⁰. Peter Berger und Thomas Luckmann definieren Sozialisation als „grundlegende und allseitige Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft“ (Berger, Luckmann 1972, S. 140). Anstelle der ‚Einführung in die Welt der Gesellschaft‘ betonen neuere Sozialisationsbegriffe die Selbstformung und Persönlichkeitswerdung des Individuums, das nur in aktiver Auseinandersetzung mit seiner Umwelt geschehen kann. Selbstkonstitution des Subjekts als individuelles und gleichzeitig soziales Wesen ist auf die Interaktion mit der sozialen und anderen Umwelt der Person angewiesen – im gesellschaftlich ‚luftleeren‘ Raum könnte sie nicht stattfinden. Neuere Sozialisationsansätze greifen nicht nur die aktive Beteiligung der Person an ihrer eigenen Sozialisation (das Konzept Selbstsozialisation, vgl. Hurrelman 2002; Lange 2006; Zinnecker 2000) auf, sondern betonen auch die Spielräume des Individuums, gesellschaftliche ‚Spielregeln‘ nicht nur erlernen zu müssen, sondern auf diese rückwirken und sie verändern zu können. Damit aber deuten sich erhebliche Überschneidungen im hier entfalteten Verständnis von Bildung und Sozialisation an.

¹⁰ Nach Durkheim, Helsper u.a. wird unter Erziehung meist die Einwirkung der Erwachsenen auf die Zöglinge betont und als geplante Beeinflussung Heranwachsender definiert. Die Vorbereitung auf die spätere gesellschaftliche Funktion des Heranwachsenden stellt dabei den maßgeblichen Wertehorizont in der Erziehung dar. Die Erzieher, selbst gesellschaftliche Wesen und professionelle Vertreter einer gesellschaftlichen Institution, sollen Kinder und Jugendliche zu vollwertigen und verantwortlichen Mitgliedern einer Gesellschaft machen. (vgl. dazu Durkheim 1972, 1977; Helsper 2002)

3 **PISA, IGLU, SOEP & Co: Die Familie als Bildungsort im Spiegel quantitativer Studien**

In diesem Kapitel soll das Thema „Familie und Bildung“ vor dem Hintergrund empirisch quantitativer Studien systematisiert werden. Eine solche Literatur- bzw. Sekundäranalyse muss angesichts der Fülle der Studien, ihren teilweise sehr heterogenen Datenquellen und Ausgangsfragestellungen sowie ihrer multidisziplinären Herkunft (von der Soziologie über die empirische Bildungsforschung bis hin zu den einzelnen Teilpsychologien) auf markante Trends und Ergebnisverdichtungen konzeptionell zugeschnitten werden. Dazu wird das Aufbereiten des Forschungsstandes verbunden mit dem Vorschlag einer thematischen Clusterung. Hier steht die Frage im Mittelpunkt: Was lässt sich aus den vorliegenden Studien zur Bedeutung von Familie als Bildungsort herauslesen? Wo zeigen sich Anschlusspunkte zwischen familialen Sozialisationsbedingungen und institutionellen Bildungsvorgaben? Weiterführend wird auch auf Untersuchungen eingegangen, die Einstellungen und Wahrnehmungen der Bildungsaufgaben zwischen Familie und Schule abbilden. Zur Forschungslage insgesamt kann zunächst die allgemeine Tendenz festgehalten werden, dass Familie per se bzw. Fragen der familialen Bildung in den meisten quantitativen Studien als Variablen oftmals nicht im Vordergrund stehen bzw. nicht als zentrales Untersuchungsmoment hervortreten. Häufig beziehen sich die Forschungen auf dinglich festmachbare Kompetenzen (Schwimmen, Klavierspielen etc.) bzw. rekurrieren auf ein starres Bildungsverständnis ohne zu klären, wodurch diese Effekte im Einzelnen befördert werden. In diesem Zusammenhang gilt es auch, die methodologischen Herausforderungen neu zu klären.

3.1 Systematisierung der Forschungslandschaft

Um eine Einordnung und Bewertung der zahlreichen Studien vornehmen zu können, muss zunächst geklärt werden, unter welchen Gesichtspunkten eine Sondierung der Studien vorgenommen wird. Wie bereits angedeutet, soll sowohl die allgemeine als auch die differentielle Bedeutung der Familie in den Blick genommen werden. Bei folgendem Überblick sollen also zum einen Aussagen über die Relevanz von Familie als Bildungsort für die Ausprägung von Fertigkeiten, Kompetenzen und Fähigkeiten auf Seiten der Kinder und Jugendlichen identifiziert werden. Hierbei geht es statistisch gesprochen um den Anteil der Varianz in den abhängigen Variablen auf Kindseite, die durch diese Merkmale auf Seiten der Familie erklärt werden können. Damit wäre die Frage nach der *allgemeinen Bedeutung* von Familie gestellt. Zum anderen soll bei der Sichtung der Studien eine *differentielle Perspektive* auf Familie eingenommen werden, die der Frage nachgeht, warum es Familien aus bestimmten Milieus und Soziallagen oder eventuell auch bestimmten Familientypen¹¹ besser gelingt, ihren Kindern Kompetenzen zu vermitteln, die sie dann auch vorteilhafter in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen platziert sein lässt. Ein starker Akzent sollte dabei auch auf Prozess- und Qualitätsmerkmale gelegt werden, die für die Entfaltung unterschiedlichster Kompetenzen von Belang sind. Dabei treten insbesondere die kulturellen Kapitalien in den Vordergrund, die Familien für ihre Kinder mobilisieren können.

Zudem muss geklärt werden, aus welchen Quellen sich der Überblick über die Forschungslandschaft speist. Für die Analyse werden verschiedene Veröffentlichungen zu einschlägigen Datensätzen herangezogen. Zum einen werden diejenigen Ergebnisse der PISA-Studien und der entsprechenden Beiträge aus den Publikationen zu PISA aufbereitet, die Momente des familialen Bildungsgeschehens im Wechselspiel mit anderen Bildungsakteuren abbilden. Zweitens gibt es eine Reihe von Auswertungen aus den großen sozialwissenschaftlichen

¹¹ Vor allem in der angloamerikanischen Literatur existiert in den einschlägigen Journals (Social Forces, Journal of Marriage and the Family, Demography) eine breite Auseinandersetzung mit einer Fülle von Einzelvariablen, die zwischen Familien variieren – von der Familiengröße, Geschwisteranzahl, Alter der Eltern etc. bis hin zu ausführlichen Analysen zur Situation von Ein-Elternfamilien. Eine ausführliche Diskussion dieser ‚morphologischen‘ Aspekte würde den Rahmen eines Arbeitspapiers sprengen, vgl. aber Kapitel 3.2.3 dieses Papiers, wo kurz auf die Gesamtbedeutung der Familienstrukturvariablen eingegangen wird.

Mehrthemenumfragen, insbesondere aus dem Sozioökonomischen Panel (SOEP), die bedeutsame Beiträge zum Thema Familie und Bildung liefern. Eine dritte Quelle stellen Befunde sozialwissenschaftlicher Spezialstudien, beispielsweise mit regionalen Stichproben, wie die NRW-Studie, dar. Ergänzend werden auch Metaanalysen und weitere integrative Literaturübersichten hinzugezogen, die ebenfalls die hohe Prägestkraft der Familie für den Bildungserfolg der Kinder herausstellen. Insgesamt wird der Schwerpunkt der Analyse auf quantitative Arbeiten aus Deutschland gelegt, allerdings wird für ausgewählte Themenbereiche auch Literatur aus den USA sowie aus ausgewählten europäischen Ländern herangezogen. Eine weitere Beschränkung bei der Sichtung der Forschungsliteratur bezieht sich auf die festgesetzte Zielpopulation von Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 15 Jahren, die als Heranwachsende und Schüler in das Wechselspiel von Familie und Schule einbezogen sind. Als Gewinn dieser Literaturanalyse wird eine systematische Übersicht vorgelegt, die sowohl Einblicke zum Thema „Familie als Bildungsort“ als auch in das Wechselspiel zwischen Familie und anderen Bildungsakteuren eröffnet und so einen Beitrag zur Öffnung der ‚black box‘ Familie und ihrer ‚Andockflächen‘ an Institutionen leistet. Im Folgenden schließt sich der Versuch an, die Studien thematisch nach Datensätzen und Untersuchungsvariablen zu ‚clustern‘ und sie im Sinne einer Orientierungshilfe als systematisches Übersichtstableau zu präsentieren. (Abb. 1: Übersichtstableau zum Zusammenhang von Familie/Sozialer Herkunft und Bildungslaufbahn))

Thematische Klassifizierung	Datensätze	Untersuchungsmomente/ Variablen	Autoren
Ungleichheit vor der Schule	„Kasseler Studie“	Sozialkulturelle und milieuspezifische Faktoren der Nachfrage bildungsorientierter Betreuungsangebote	Thole/Closs/Rietzke
(Kinder-)Armut	Untersuchungen des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik	Schichtzugehörigkeit und (allgemeine) Bildungsbenedachteiligung	Hock/Holz/Wüstendorfer; Hock/Holz/Simmedinger/ Wüstendorfer; Holz/Skoluda
Sozialstrukturelle Ansätze (Strukturebene)	Meta-Analyse SOEP NRW-Studie	Sozioökonomischer Status und Schulerfolg Elterliches Einkommen und Schulwahl Sozioökonomisches Kapital, Bildungskapital, ethnisches Kapital, Geschlecht und Schulbesuch	Selcuk R. Sirin Thorsten Schneider Jürgen Zinnecker/ Ludwig Stecher
Internationale Schülerleistungsstudien	IGLU PISA-I / PISA-E	Familiale Strukturmerkmale, Bildungsabschlüsse und frühe soziale Selektion Soziale Herkunft, schulische Kompetenzen, Bildungsaspirationen, Schulübertritt	Bos u.a. PISA-Konsortium Deutschland

Ansätze kulturellen Kapitals (Prozessebene)	Niederländischer Familiensurvey	Unterschiedliche Formen kulturellen Kapitals (Hoch- und Populärkultur)	Paul, M. De Graaf/ Nan Dirk de Graaf
	„LIFE-Studie“	Klassen- und geschlechtsspezifische Aspekte kulturelles Kapital im Lebenslauf (familiale Lesekultur)	Werner Georg
Integration von Struktur- und Prozessmerkmalen	Sekundärauswertung des PI-SA-E-Datensatzes	Spezifische Dimensionen familialer Ressourcen in Struktur- <i>und</i> Prozessqualität	Watermann/Baumert
Unterschiedliche Familienformen	Forschungsüberblick	Familienstrukturelle Ursachen des Schulerfolgs	Andreas Lange/ Kurt Lütscher
	SOEP	Familienform und Lebenserfolg	Marco Francesconi/Stephen P. Jenkins/Thomas Siedler/ Gert C. Wagner

(Quelle: Eigene Darstellung)

3.2 Soziale Ungleichheit oder: Zur differentiellen Bedeutung von Familie

In der Soziologie wird die Frage des Zusammenhangs von Familie und Bildung seit jeher als eine nach der Reproduktion sozialer Ungleichheit bearbeitet. Bis Mitte der 90er Jahre dominierten in der empirischen Bildungsforschung zahlreiche Deskriptionen, die das Ausmaß und die Veränderungen letztlich dauerhafter Bildungsungleichheiten zum Gegenstand hatten. (vgl. Schimpl-Neimanns 2000, Maas und Henz 1995, Müller und Haun 1994, Blossfeld und Shavit 1993, Köhler 1992) Weniger empirisch belegt sind die dafür verantwortlichen Faktoren und Wirkungsmechanismen. Die Brisanz des Zusammenhangs von sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Ungleichheit von Bildungschancen erklärt sich darüber, dass Bildung nicht nur eine formale und arbeitsmarktrelevante Ressource im Sinne des Humankapitals darstellt, sondern als entscheidende Voraussetzung für viele unterschiedliche Lebenschancen gilt. Daran knüpft sich eine unterschiedliche Verteilung materieller Ressourcen, unterschiedliche Chancen kultureller Partizipation sowie eine bestimmte Art und Weise der Lebensführung.

Was genau verbirgt sich hinter dem Terminus „soziale Bildungsungleichheiten“ bzw. welcher Stellenwert kommt der intergenerationalen Vererbung von Bildungsungleichheiten hinzu. Zur Beantwortung dieser Frage muss auf die Institution Schule und ihre Funktion als zentrale Verteilerstelle von Statuspositionen Bezug genommen werden. Darin hat sie vor allem eine Auslesefunktion für das Erwerbssystem inne, indem sie die Kinder unterer sozialer Berufsklassen mit geringeren Bildungszertifikaten ausstattet, was wiederum eine untergeordnete Position in der beruflichen Klassenstruktur bedeutet. Dieser Zusammenhang zeigt somit den Charakter eines zirkulären Reproduktionsmusters. Von sozialer Bildungsungleichheit *im engeren Sinn* ist dann die Rede, wenn – entgegen der meritokratischen Ideologie der Schule¹² – auch bei gleichen Leis-

¹² Damit ist gemeint, dass der Eindruck in Diskursen unterschiedlichster Weise erweckt wird, in modernen Bildungssystemen habe jeder die gleichen Chancen und die unterschiedlichen Erfolge seien daher ausschließlich auf das Zusammenwirken von Anstrengungsbereitschaft und Begabung zurückzuführen. Derzeit wird das meritokratische Denken noch durch den Neoliberalismus im Bildungsdis-

tungen ungleiche Bildungserfolge nach sozialer Herkunft erzielt werden. (Dra-venau/Groh-Samberg 2005, S. 104; Hervorhebg. im Orig.) In Anlehnung an die bildungssoziologischen Arbeiten von Boudon (1974) lassen sich die Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und –erfolge nach sozialer Herkunft hauptsächlich in zwei Komponenten zerlegen, die als „primäre“ und „sekundäre Effekte“ bezeichnet werden. Unter *primären Ungleichheiten* werden die sozialen Unterschiede zwischen den sozialen Schichten gefasst. Infolge der Erziehung, Ausstattung und gezielter Förderung im Elternhaus gelangen Kinder aus höheren Schichten eher zu Fähigkeiten, die sich in der Schule als erfolgreich erweisen. Dies bedingt in der Konsequenz eher bessere Schulleistungen für Kinder aus höheren Sozialschichten, während Arbeiterkinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher kognitive Nachteile haben. Mit *sekundären Effekten* werden diejenigen sozialen Ungleichheiten des Bildungserfolgs bezeichnet, die noch bei gleichen Leistungen bestehen bleiben. Dabei sind elterliche Bildungsentscheidungen im Familienkontext ausschlaggebend für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder. Diese Entscheidungsprozesse sind in den ökonomischen Ressourcen der Haushalte begründet und zeigen eine deutliche Variation zwischen den Sozialschichten. Als besonders bedeutsam ist der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen herauszustellen, da sich mit dieser Bildungsentscheidung nicht nur weitreichende Konsequenzen verbinden, sondern da diese stärker als andere Bildungsentscheidungen vom elterlichen Willen abhängig sind. „Daher kann die *Bildungsungleichheit als aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidungen* im Familienkontext aufgefasst werden.“ (Becker/Lauterbach 2004, S. 13; Hervorhebg. im Orig.) Auch der internationale Vergleich im Rahmen der PISA-Studien konnte zeigen, dass das dreigliedrige deutsche Schulsystem wie kein zweites in der OECD die sozial schwächeren SchülerInnen benachteiligt und ihre Förderung vernachlässigt (vgl. Baumert/Schümer 2001). Für Deutschland ergab die Studie, dass die Chance eines Facharbeiterkinds, ein Gymnasium statt eine Realschule zu besuchen, auch bei Kontrolle der Lesekompetenz noch etwa dreimal geringer ist als die eines Kindes aus der Oberen Dienstklasse (Baumert/Schümer, S. 357). Um Chancengleichheit zu erreichen scheint es daher notwendig, dass die elterliche Bildungsentscheidung von der Schichtzugehörigkeit abgekoppelt wird, wenn schon die Grundschule nicht in der Lage ist die ungleichen Startchancen der

kurs aktualisiert und gleichzeitig forciert, indem das Bildungshandeln als ‚Auswahl‘ aus einem Set von Angeboten modelliert wird.

Kinder so auszugleichen, dass die soziale Herkunft sich nicht mehr auf ihre Bildungschancen auswirkt.

Aus dem Zusammenwirken beider herkunftsspezifischer Effekte ergeben sich dann die sozialen Disparitäten des Bildungserfolgs. Beiden Effekten kommt dabei eine bildungspolitische Bedeutung im Sinne des Ziels der sozialen Chancengleichheit zu: „Die Existenz primärer Effekte verweist auf die Unfähigkeit der Schule, die sozial ungleichen *Startchancen* auszugleichen, während die Existenz sekundärer Effekte noch darüber hinausgehend auf eine *Diskriminierung* unterer Statusgruppen im Bildungsprozess verweist, die nicht einmal die Bildungsabschlüsse erhalten, die ihnen qua Leistung eigentlich zukommen müssten.“ (Dravenau und Groh-Samberg 2005, S. 105; Hervorhebg. im Orig.) Stellt man die Frage nach dem Gewicht der Herkunftseffekte, so ist davon auszugehen, dass die sekundären Effekte von größerer Bedeutung sind als die primären Herkunftseffekte. Zentrale soziale Mechanismen der Bildungsungleichheit beruhen somit auf schichtspezifischen Bildungsentscheidungen, in die auch Schulleistungen und Bildungserfolge einfließen (vgl. Becker/Lauterbach 2004). Folgt man dieser These, darf allerdings auch nicht übersehen werden, dass die elterliche Bildungsentscheidung auch von institutionellen und strukturellen Vorgaben des Bildungswesen forciert wird. Die vergleichsweise frühe Entscheidung der Eltern über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder, bedingt möglicherweise das Ausmaß und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten (ebd). Entgegen Boudon und anderer verschiedener Studien kommt jedoch Rolf Becker (2004) in seinen Berechnungen zu dem Ergebnis, dass es vor allem die primären Herkunftseffekte sind, die sich als besonders stabil erweisen. In seiner Studie basierend auf ausgewählten Datensätzen des Zentralarchivs für empirische Sozialforschung in Köln, vertritt er die These, dass weiterhin Bildungsungleichheiten existent sind, weil einerseits das Schulsystem nach schulischen Leistungen selektiert und weil andererseits immer noch beträchtliche primäre Herkunftseffekte die Bildungschancen beim Übergang auf das Gymnasium bestimmen. Den bislang benachteiligten Sozialschichten werden wegen ihrer nachteiligen Schulleistungen daher trotz gestiegener Bildungschancen weiterhin ungünstigere Bildungschancen im System der höheren Bildung zur Verfügung stehen. Daraus folgert Becker das Weiterbestehen von Bildungsungleichheiten, weil nunmehr primäre Herkunftseffekte die Bildungschancen bestimmen. Erst eine Abschwächung der Herkunftseffekte und insbesondere

der primären Herkunftseffekte sieht er für die Herstellung von Chancengleichheit nach sozialer Herkunft als entscheidend an. In der empirischen Überprüfung dieser These kommt er dann zu dem Ergebnis, dass die sozialen Herkunftseffekte für die Bildungschancen, also die zwischen den Sozialschichten differierenden Bildungsentscheidungen für das Gymnasium, zurückgegangen sind und zur gestiegenen Bildungsbeteiligung beigetragen haben. Allerdings fand auch die These Bestätigung, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen und die darauf basierende Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, keinem grundlegenden Wandel unterlag. Daraus schlussfolgert Becker: „Die weiterhin bestehenden primären Herkunftseffekte hingegen dürften daher zur Festschreibung dauerhafter Bildungsungleichheiten über die Selektion und Verteilung entsprechend der herkunftsabhängigen Schulleistungen beigetragen haben, sodass die Bildungsexpansion nicht mit der Angleichung von Startchancen zwischen den Sozialschichten und von Chancen für den Übergang auf das Gymnasium einherging.“ (Becker, 2004, S. 185)

Trotz verschiedener Studien zu primären und sekundären Herkunftseffekten konnte ihre Genese bislang nicht vollständig geklärt werden. Dies ist einerseits der mangelnden Verfügbarkeit geeigneter Daten geschuldet, andererseits fehlt es an der ausreichenden Erforschung der Mechanismen, die für den Zusammenhang zwischen der Klassenlage des Elternhauses, der schulischen Performance und der elterlichen Bildungsentscheidung verantwortlich sind. „Eher dienen die primären und sekundären Herkunftseffekte als ‚Brückenannahmen‘, ohne dass ihre Existenz und Funktionsweise empirisch exakt erfasst wurde und daher als empirisch bewährte Argumente gelten können.“ (Becker/Lauterbach 2004, S. 13)

Für eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit dem Thema der sozialen Bildungsungleichheiten bzw. ihrer Kontinuitäten ist es äußerst bedeutsam auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Einflussfaktoren hinzuweisen. Allein der Verweis auf institutionelle und curricular schulische Strukturen bzw. die frühe Selektion noch die monokausale Betrachtung sozio-kultureller und kognitiver Voraussetzungen der SchülerInnen oder des Bildungsverhaltens der SchülerInnen respektive ihrer Eltern vermag es die relative Stabilität sozialer Bildungsungleichheiten zu erklären. Erst das Anerkennen einer Multikausalität, d.h. einer komplexen Wechselwirkung verschiedener Einflüsse, führt zu Er-

kenntnissen für die Entstehung und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit. Als heuristisch weiterführend wird es sich zudem erweisen, solche Bildungsvorgänge zu untersuchen, die den generellen Trends entgegenlaufen. Hier lassen sich Brücken zur Resilienzforschung schlagen.

Im vorliegenden Kapitel geht es zusammengefasst darum, Studien und Befunde systematisch aufzubereiten, welche die Bedeutung unterschiedlicher Schicht-, Klassen- und Milieuvoraussetzungen für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen nachweisen. Dieser Teilabschnitt soll also einer näheren Betrachtung einer differentiellen Perspektive auf Familie und Bildung nachkommen. Der Forschungsüberblick konzentriert sich damit auf Studien, die Vermittlungspfade und -funktionen zwischen Familien und anderen Bildungsinstitutionen untersuchen und welche die unterschiedliche Ressourcenausstattung mit verschiedenen Kapitalsorten, vor allem dem kulturellem Kapital, zum Gegenstand haben. Als Resümee dieses Kapitels steht ein Modell komplexer Interaktionen von unterschiedlichen familialen Ressourcen und Strukturmomenten des deutschen Bildungssystems, welches vorhandene Ungleichheiten zum Nachteil der Kinder verstärkt.

3.2.1 Ungleichheit bereits vor der Schule

Die Relevanz der Familie für die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten und Bereitschaften für lebenslange Bildungsprozesse ist unbestritten. Der fundamentale Beitrag der Familie zu den Bildungsprozessen und insbesondere zum schulischen Lernen der Kinder beginnt bereits vor der Schule (s. hierzu auch Xyländer/Demszky/Lange 2006 i.V.), indem die elterliche Erziehungs- und vor allem auch Beziehungskompetenz bestimmte Voraussetzungen schafft. Zu diesen Voraussetzungen zählt zum Beispiel, ob Kinder sich konzentriert und ausdauernd über einen längeren Zeitraum einer Aufgabe zuwenden und bis zum Ziel bringen können oder ob sie beispielsweise Vertrauen in die Wirksamkeit ihres Handelns entwickeln. Derartige Kompetenzen entstehen in der alltäglichen Erfahrung mit den Eltern und erweisen sich als sehr bedeutungsvoll für systematische Lernprozesse, in die Kinder in der Schule eintreten. Dann zeigt sich ob die elterlichen Reaktionen und Erziehungskompetenzen förderlich oder hinderlich auf die Entwicklung des Kindes wirkten und damit mehr oder weniger gute Voraussetzungen für das schulische Lernen geschaffen wurden. Die Familie bildet demnach eine Umwelt mit großem Einfluss auf das

Bewusstsein der Kinder etwas bewirken und diese Wirkungen kontrollieren und für sie Verantwortung übernehmen zu können. „Die Kompetenzen und Motivationen, auf denen der Unterricht der Schule und alle weiteren Lernprozesse aufbauen, werden hier grundgelegt: Neugier und Experimentierfreude, Ausdauer in den Bemühungen um gute Lösungen und tieferes Verständnis, differenziertes Sprachvermögen, Überzeugungen, etwas lernen zu können und Wege zu kennen, auf denen man zum Ziel gelangt.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 19) Viele dieser Fähigkeiten entstehen bei Kindern in ihren Familien quasi en passant. Gegenseitige Aufmerksamkeit, Frage- und Antwort-Prinzip, Zeit für gemeinsame Beschäftigung sowie Anerkennung der kindlichen Bemühungen sind dafür Voraussetzung. Die Intensität und Qualität einer solch vorschulischen Förderung der frühen Bildungsprozesse gestaltet sich bei Eltern sehr unterschiedlich. Wesentliche Beiträge zum Verständnis dieser frühen Fundamente hat u.a. die neuere Bildungsforschung geliefert, die auf die Notwendigkeit einer stabilen emotionalen Basis für vielfältige Explorationshandlungen des Kindes hingewiesen hat und dabei auch zeigen kann, dass Mütter und Väter je eigene Beiträge hierzu leisten (Ahnert 2005; Grossmann/Grossmann 2004). Das schulische Lernen beginnt somit nicht bei einem Nullpunkt, sondern jedes Kind bringt je eigene Bildungs- und Lebenserfahrungen mit, die es in der Familie und anderen Bildungsorten gemacht hat und tritt deshalb in die schulische Bildungslaufbahn mit je unterschiedlichen Basiskompetenzen ein. Dieser Form sozialer Ungleichheit im frühen Kindesalter wird versucht durch frühzeitige Bildung in so genannten bildungsorientierten Betreuungsangeboten¹³ zu begegnen. Im derzeitigen öffentlichen Diskurs genießt die bildungsorientierte Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter erhöhte Aufmerksamkeit. Bildung wird mit Vorschule und früher Kindheit¹⁴ zusammengedacht. Ein an diese Diskussionen anknüpfender aktueller Beitrag von Thole, Closs und Rietzke, geht der Frage nach, von welchem gesellschaftlich zu realisierenden Bedarf an außerfamilialen, bildungsorientierten Betreuungsangeboten für unter dreijährige Kinder zukünftig

¹³ Besondere Bedeutung erlangen daneben spezielle Förderprogramme, welche ansonsten nur schwer erreichbare Familien aus deprivierten Lagen abzielen, so insbesondere das OPSTAPJE-Programm, das am DJI wissenschaftlich begleitet worden ist.

¹⁴ Ein Symptom für dieses neue Verständnis ist die breite Rezeption, welche die diesbezüglichen Publikationen von D. Elschenbroich gefunden haben.

tig auszugehen ist¹⁵. In diesem Zusammenhang betrachten sie auch die Herkunftsbedingtheit von bildungs- und betreuungsbezogenen sozialen Repräsentationen und beleuchten den Widerspruch zwischen subjektiv artikulierten und gesellschaftlich formierten Bedarfslagen. Im Auftrag der Stadt Kassel ermittelten die Autoren den Bedarf an bildungsorientierten Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren mittels einer Befragung von Erziehungsberechtigten von bis zu 42 Monate alten Kindern. Grundlage der Ergebnisse bildet eine Telefonbefragung von 714 Haushalten aus 16 von 26 Kasseler Stadtbezirken. Mit der Konkretisierung der Studie nach soziokulturellen und milieuspezifischen Faktoren können die Autoren zeigen, dass in der Diskussion um Bildung auch weiterhin die Frage der Existenz sozialer Ungleichheiten geknüpft ist. Die Ergebnisse belegen in eindeutiger Weise, „dass berufstätige bzw. berufsbezogene Eltern oder Elternteile mit mittleren und höheren Einkommen sowie mit einer klar ausgeprägten Bildungsorientierung und einem ebenso ausgeprägten Gefühl für die Bedeutung institutionell gesteuerter sozialer Integrationsprozesse in weit größerem Umfang bildungsorientierte Betreuungsangebote für ihre unter dreijährigen Kinder nachfragen und darauf orientiert sind, entsprechende Angebote in einem höheren Maße zu nutzen als Eltern oder Elternteile mit einem geringeren monatlichen Haushaltsnettoeinkommen und einer deutlich zurückhaltenderen Berufsorientierung, insbesondere der weiblichen, erwachsenen Familienmitglieder. In der Gruppe der „SkeptikerInnen“ außerfamiliärer Bildungs- und Betreuungsangebote für unter dreijährige Kinder, also bei denen, die tendenziell die Effekte für die Entwicklungen von Kindern durch institutionalisierte Bildungsmöglichkeiten und die über die sozialen Integrationsmedien gegebenen Möglichkeiten weniger positiv bewerten, finden sich insbesondere Elternteile, die im Sozialhilfebezug stehen, deren erwachsene Familienmitglieder verstärkt von Arbeitslosigkeit betroffen sind sowie Familien mit einem Migrationshintergrund.“ (Thole/Closs/Rietzke 2006, S. 307) Diesen Befunden zufolge werden milieu- bzw. klassenspezifische Bildungsstrategien nicht nur aufgrund der objektiven sozialen Lage im Spektrum der Klassen- und Lebenslagen gesteuert, sondern auch und sehr wahrscheinlich durch die hierüber geprägten sozialen und kulturellen Repräsentationen, Deutungs-

¹⁵ Thole/Closs/Rietzke (2006): Bildungsbremse Herkunft. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Vorschulalter. In: Otto/Oelkers (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München: Reinhardt, S. 287- 315

muster, Orientierungen und Handlungsmuster bestimmt. Damit nimmt die Familie eine „zentrale Reproduktionsfunktion für die unteren Klassenmilieus“ (vgl. Grundmann 2003, S. 39) ein und dies nicht erst ab dem Schulalter, sondern schon im frühen Kindesalter. „Bildungsangebote für Kinder und gesellschaftliche Unterstützungsangebote für Familien mit Kindern, die sich über den artikulierten Bedarf implementieren, sind demnach wenig geeignet, soziale Ungleichheitslagen zu kompensieren, sondern reproduzieren in einer bisher zu wenig beachteten Form soziale Ungleichheiten und Prozesse der Stabilisierung differenter Bildungsbeteiligungswünsche und darüber grundlegender Bildungsstrategien“. (Thole/Closs/Rietzke 2006, S. 308) Die Autoren verweisen auf ein detailliertes Hinterfragen bestimmter Grundannahmen in jüngsten empirischen Studien und Sekundäranalysen. So verweisen sie beispielsweise darauf, dass zumindest zeitweise davon ausgegangen wurde, dass Schullaufbahnentscheidungen weitgehend losgelöst vom sozioökonomischen Status der Eltern sowie dem hier verorteten Bildungskapital und Sozialisationseffekten getroffen werden. Die Ergebnisse der neueren Forschung jedoch können dezidiert nachweisen, dass trotz der Effekte von Mobilisierungs- und gesellschaftlichen Entstrukturierungsprozessen bezüglich anvisierter Bildungs- und Berufskarrieren, die sozialisatorische Wirkung der Herkunftsmilieus und eine wesentlich auch hierüber gesteuerte Positionierung im System der gesellschaftlichen Klassen Lebensstilpräferenzen und Selbstverortungen jedoch noch wesentlich determinieren. Für die institutionalisierte und bildungsorientierte Betreuung von unter dreijährigen Kindern konnten die Autoren zeigen, dass die sozialpolitische Absicht, soziale Ungleichheiten durch Bildung frühzeitig abzufedern und zu kompensieren sich nicht realisieren lässt, sondern im Kern existierende soziale Differenzen und gesellschaftliche Ausschließungen zu verfestigen droht. Die Autoren verwenden in Bezug auf soziale Herkunft, belastete Lebenslagen und problematische sozial-kulturelle Milieus den Begriff der „Bildungsbremse“. Sie folgen damit der Vermutung, dass auch im Falle eines politischen Umsteuerungsprozesses die sozialen Realitäten und die Bedingungen des Aufwachsens ihre strukturelle Formatierung auch über eine neue Sozial- und Bildungspolitik nicht verlieren. Zudem warnen sie davor, dass es nicht abzusehen ist, dass der notwendige Ausbau der Betreuungsangebote¹⁶ alle Defizite der Gesellschaft

¹⁶ Einen umfassenden Überblick zu den Strukturen der Kinderbetreuung auf der Basis einer repräsentativen bundesweiten Erhebung gibt Bien, Walter/Thomas Rauschenbach/Birgit Riedel (2006

abfedern könnte. Die Autoren schließen mit der Feststellung, dass die Fragen bezüglich des Ausbaus der institutionellen bildungsorientierten Betreuungsangebote und der damit verbundenen Veränderung der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und den familiären Arrangements auch zukünftig empirisch solide nicht zu prognostizieren sind.

3.2.2 Zur Relevanz unterschiedlicher Ressourcen oder: Die Familie als ökonomische, kulturelle und soziale Einheit

In Deutschland ist ein besonders starker Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Herkunftsfamilie auf der einen und den von den Kindern erreichten Bildungsabschlüssen und Statuspositionen auf der anderen Seite zu verzeichnen. Dieser zählt zu den am besten belegten Ergebnissen der soziologischen Forschung und wurde der breiten Öffentlichkeit durch die PISA-Ergebnisse nochmals bewusst gemacht (Geißler 2005). Der schulische Erfolg bzw. der Erwerb von höheren Bildungszertifikaten gestaltet sich in Abhängigkeit der Beherrschung der Unterrichtssprache, der außerschulischen (Vor-)Bildung, der Lernmotivation und den habitualisierten Lerngewohnheiten. Damit ist die elterliche Mitwirkung vorausgesetzt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982; Fend u.a. 1976; Baumert/Schümer 2001). Auch der konkretere Zusammenhang zwischen der Bildungsbeteiligung und familialen Strukturmerkmalen ist vielfach erhoben worden. Das Moment der Bildungsbeteiligung ist ein zentrales Kriterium der soziologischen Ungleichheitsforschung. Schulische Leistungsparameter dagegen sind ein zentrales Kriterium der pädagogisch-psychologischen Bildungsforschung¹⁷. Bei gleichzeitiger Betrachtung beider Aspekte treten die Differenzen zwischen den bildungsbenachteiligten und den bildungsnahen Schülergruppen verschärft in das Blickfeld, deren bestimmende Faktoren nun identifiziert werden sollen.

Der Bildungserfolg stellt zwar eine wesentliche Voraussetzung für den Berufserfolg in modernen Gesellschaften dar, ist allerdings selbst stark von der sozialen Herkunft abhängig geblieben. Der Schulerfolg ist jedoch noch nicht das einzige wichtige Moment im Gefüge der sozialstrukturellen Statusreproduktion. Als wichtiges Medium der sozialen Schließung ist innerhalb der Soziologie

i.E.): Wer betreut Deutschlands Kinder? – DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim: Beltz

¹⁷ Auf der methodischen Ebene bedeutet dies, in zukünftigen Erhebungen ein möglichst breites Spektrum abhängiger Variablen auf Kindseite zu erheben.

vor allem das kulturelle Kapital untersucht worden, welches als wirksames Mittel gilt, um sich beim Wettbewerb um begehrte Positionen gegen Konkurrenten durchsetzen zu können. Zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bzw. zur Genese sozialer Ungleichheit im Bildungssystem lassen sich dann im Wesentlichen zwei theoretische Zugänge/Modelle heranziehen: Zum einen der Einfluss der (materiellen) Ressourcenausstattung der Eltern und zum anderen das kulturelle Kapital als Determinante des Bildungserfolgs. *Sozialstrukturelle Ansätze* argumentieren vornehmlich mit der Ressourcenausstattung der Eltern. Demnach variiert die Empfehlung für bestimmte Bildungsgänge und die spätere Leistung der Kinder vor allem mit der Höhe des Einkommens der Eltern sowie deren Bildung. Ansätze, die den Einfluss *kulturellen Kapitals* betonen, gehen auf Überlegungen Pierre Bourdieus und dessen Annahme einer unbewussten Reproduktion des sozialen Status' zurück (vgl. dazu Bourdieu 1973, 1983, 1987). Seiner Überlegung zufolge existiert eine differentielle Ausstattung mit kognitiven und kulturellen Fähigkeiten aufgrund der Sozialisationsbedingungen. Die beiden Ansätze ergänzen sich dabei eher als dass sie sich gegenseitig ausschließen. Umstritten ist jedoch, ob die Ressourcenausstattung und das kulturelle Kapital jeweils eigenständig wirkende Faktoren sind oder ob nicht vielmehr das kulturelle Kapital als intervenierende Variable zu betrachten ist. Die folgenden Darstellungen zum Zusammenhang zwischen Armut und Bildungschancen werden als eine besondere Prägung sozialstruktureller Ansätze vorangestellt.

3.2.2.1 Sozialstrukturelle Ansätze

Kinderarmut als Verschärfung der Bildungsmisere

In der Auseinandersetzung mit Fragen ungleicher Bildungschancen wird mit der offensichtlichsten Form sozialer Deprivation begonnen – der Kinderarmut. In den Forschungen zur Kinderarmut erfahren diese Fragen eine Verdichtung bzw. Zuspitzung. Die Wirkung und Folgen dieser Lebenslage sind bisher kaum Gegenstand von bildungs- und schulpolitischen Diskussionen. Entwicklungsdefizite und Benachteiligungen zeigen sich bei den Kindern aber bereits im Vorschul- und erst recht im Grundschulalter. Auch die Schule trägt zur Verstärkung von Armutsfolgen bei.

Bis zum Ende der neunziger Jahre galt Armut oder gar Kinderarmut in Deutschland als Mythos und genoss nur ein geringes öffentliches Interesse. Ein Blick auf die Sozialhilfezahlen jedoch offenbart, dass Kinder – und unter diesen vor allem die jüngsten Altersgruppen unter 10 Jahren – seit 20 Jahren zu den armutsgefährdetsten Bevölkerungsgruppen zählen. „Gegenwärtig lebt jedes siebte Kind (rd. Zwei Millionen) in einem Haushalt, der als relativ arm einzustufen ist, jedes 14. Kind (rd. Eine Million) ist auf Sozialhilfe angewiesen. In großstädtischen Quartieren (z.B. in Berlin, Duisburg oder München), aber auch in ländlichen Gemeinden Nord- und Ostdeutschlands sind Sozialhilfequoten von 20 bis 25 Prozent die Regel, jedes vierte bis fünfte Kind ist hier arm. Deutschland befindet sich im oberen Mittelfeld jener europäischer Staaten, die den höchsten Anteil an Kinderarmut aufweisen.“ (Holz 2003, S. 3)

Die PISA-Studie 2000 demonstriert in scharfer Weise den sehr engen Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Bildungsbenachteiligung, zu dessen Ausgleich das deutsche Schulsystem nicht in der Lage ist. Die soziale Herkunft hat demgemäß massive Auswirkungen auf die Bildungskompetenzen der Kinder. Sowohl Schichtzugehörigkeit als auch soziale Herkunft sind ausschlaggebend für Armut in einer modernen Gesellschaft. Armut als Lebenslage konstituiert sich einerseits durch gesellschaftliche Merkmale wie Einkommen, Wohnung, schulische und berufliche Qualifikation, sozialer Status oder auch Staatsangehörigkeit. Andererseits wird sie durch die materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen respektive Kompetenzen der Familie, durch die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation und besonders durch den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (z.B. Kita, Schule) des Einzelnen bestimmt. Innerhalb der EU gilt die relative 50-Prozent-Armutsgrenze: „Ein Haushalt bzw. die darin lebenden Personen sind arm, wenn ihnen monatlich weniger als die Hälfte des gewichteten durchschnittlichen Haushaltsnettoeinkommens zur Verfügung steht.“ (Holz 2003, S. 3) Als Ursachen für Armut werden in Deutschland vor allem Arbeitslosigkeit, allein erziehend, Kinderreichtum und Migration genannt.

Bisher galten Kinder als Ursache von Familienarmut bzw. als Armutsrisiko für Erwachsene. Dieses Verständnis wurde durch die seit 1997 beim Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik laufenden Untersuchungen nachhaltig widerlegt (vgl. Hock/Holz/Wüstendörfer 2000). Kindheit wurde begriffen als unbe-

schwerte Zeit zur Vorbereitung auf das Erwachsenenalter und somit nicht zu einer eigenen Lebensphase mit vielfältigen Entwicklungs- und Anpassungsleistungen und dem Kind als handelndes Subjekt erhoben. (vgl. Honig/Lange/Leu 1999) Wird jedoch die Perspektive des Kindes eingenommen – und dies scheint zur Definition von Armut als mehrdimensionale Lebenslage notwendig – so zeigt sich eine andere Wirklichkeit und das vor allem für Kinder, die in familiärer Armut leben und so von Beginn an Benachteiligungen ausgesetzt sind. Dementsprechend sind also der familiäre Zusammenhang und damit die Gesamtsituation des Familienhaushalts zu berücksichtigen.

Bezogen auf die Entwicklung und die Zukunftschancen von armen im Vergleich zu nichtarmen Kindern lassen sich vier zentrale Lebenslagebereiche eines Kindes zum empirischen Vergleich und zur Bewertung heranziehen: die materielle Versorgung bzw. Grundversorgung des Kindes (Wohnung, Nahrung, Kleidung, Partizipationsmöglichkeiten); die Versorgung im kulturellen Bereich (z.B. kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen, Bildung); die Situation im sozialen Bereich (z.B. soziale Kontakte, soziale Kompetenzen) und die Situation im psychischen und physischen Bereich (z.B. Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung).

Eine Studie des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Frankfurt am Main zu Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland belegt Entwicklungsdefizite im Vorschulalter infolge von Armut. (vgl. Hock/Holz/Simmedinger/Wüstendörfer 2000) Die Detailanalysen zeigen, dass die Sechsjährigen aus armen Familien mehr und häufiger Defizite im Sprach-, Spiel und Arbeitsverhalten aufweisen. Infolge der komplexen Belastungssituationen in der Familie und im nahen Umfeld erfahren sie nur wenig oder unzureichende Förderung außerhalb der Kindertagesstätte bzw. besuchen weniger oder erst sehr spät eine solche Einrichtung. Sie erleben vielfach ein angespanntes Familienklima sowie einen wenig kindzentrierten Familienalltag. Die Bemühungen der Eltern das Familieneinkommen zu sichern hindert sie daran, ihren Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben ausreichend nachkommen zu können. Das spiegelt sich auch in den Einschulungsquoten wider: Nur 69 Prozent der armen Kinder, gegenüber 88 Prozent der nichtarmen, werden regulär eingeschult. (vgl. ebd. S.4) So sind die Kinder beider Gruppen bereits vor der Einschulung höchst unterschiedlichen Belastungen

ausgesetzt und beginnen die Schulausbildung unter wenig vergleichbaren Bedingungen.

Weitere eindrucksvolle Befunde liefert die Vertiefungsstudie „Armut im frühen Grundschulalter“, welche die Situation Achtjähriger erhellt. Sie kann zeigen, dass tendenziell gerade diejenigen Kinder aus armen Familien, die bereits im Vorschulalter als multipel depriviert eingestuft werden mussten, im Grundschulalter weiterhin die gravierendsten Benachteiligungen erleiden. Die Kinder und ihre Familien können nur auf sehr geringe Ressourcen zurückgreifen. Häufig haben die Eltern keine sozialen Kontakte mehr außerhalb der Familie, es steht nur eingeschränkter Wohnraum zur Verfügung und die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung der Kinder sind erheblich reduziert. Darüber hinaus zeigt die Studie, dass Benachteiligungen bereits in den ersten beiden Schuljahren durch die Schule nicht ausgeglichen, sondern verschärft werden.

Zu der finanziellen Absicherung der Familie und dem positiven Familienklima kommt noch ein dritter Faktor zur Sicherung einer Kindheit mit Zukunftsperspektive hinzu – die soziale Integration und die damit verbundene eigenständige Herausbildung sozialer Kompetenzen der Kinder. Im Gegensatz zu nicht-armen Kindern können Kinder aus armen Familien an normalen kindlichen Aktivitäten wie Geburtstag feiern, Kino- und Schwimmbadbesuche nicht partizipieren, wodurch sie weniger soziale Kontakte, sprich Freunde in der Schule haben. Ausgrenzung und damit eine nicht gelingende soziale Integration im Schulalltag sind somit weitere Prägefaktoren von Armut. Diese setzen sich weiter fort. Eine ältere Untersuchung belegt, dass arme Kinder mehrheitlich die Hauptschule und nicht das Gymnasium besuchen. Arme Jungen erreichen maximal einen Hauptschulabschluss, oftmals noch nicht mal diesen. Mädchen aus armen Familien schaffen höchstens den Realschulabschluss (vgl. Lauterbach/Lange 1998). Das Aufwachsen in Armut hat, wie gezeigt werden konnte, lebenslange Folgen. Die Befunde im Rahmen von PISA 2000 haben für 15-Jährige aufgezeigt, was bereits bei Vorschulkindern sichtbar und mit Schulbeginn durch die Schule manifestiert wird. Als Fazit bleibt die Forderung einer Stärkung der elterlichen Ressourcen, einer Verbesserung der institutionellen Rahmenbedingungen sowie einer Erhöhung der finanziellen Aufwendungen des Staates.

Sozioökonomischer Status und Schulerfolg

Um den Einfluss der materiellen Ressourcenausstattung der Eltern weiter zu verdeutlichen, bietet es sich an, meta-analytische Studien heranzuziehen. Aktuell liegt eine amerikanische Meta-Analyse zum Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und Schulerfolg von Selcuk R. Sirin vor.¹⁸ Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (SES) von Schülern und ihrem Schulerfolg war der Fokus empirischer Forschung in den verschiedenen Gebieten der Bildungsforschung in den 90er Jahren. Die vorliegende Meta-Analyse fasst diesbezüglich die Literatur empirisch zusammen, indem Studien untersucht werden, die zwischen 1990 und 2000 als Zeitschriftenartikel publiziert wurden. Diese Analyse ist der zweite Versuch eines Literaturreviews seit der Analyse von White im Jahr 1982, der seinen Fokus auf Studien richtete, die vor 1980 veröffentlicht wurden. Im direkten Vergleich zeigen die Ergebnisse eine leichte Abnahme in der durchschnittlichen Korrelation. Analysiert wurden 74 unabhängige Stichproben aus insgesamt 58 veröffentlichten Zeitschriftenartikeln. Der Datensatz umfasste 101.157 Schüler, 6.871 Schulen und 128 Schulbezirke. Die Stichprobe der Analyse ist beschränkt auf Schüler des amerikanischen Schulsystems.

Intention der meta-analytischen Rückschau ist die Bestimmung des Ausmaßes, in dem eine signifikante Beziehung besteht zwischen dem SES und dem Schulerfolg basierend auf den Forschungen von 1990 bis 2000. Weiterhin wurde sie erstellt, um zu untersuchen, wie die SES-Schulerfolg-Relation bestimmt wird durch methodologische Charakteristika einerseits (Art des Messens, Bezug der SES-Daten, Einheit der Analyse) und Schülermerkmale andererseits (Zensuspiegel, Minderheitenstatus und Schullokalität). Schließlich soll dabei herausgestellt werden, ob es einen Wandel gegeben hat in der Korrelation des SES mit dem Schulerfolg seit White`s Analyse von 1982. Schlussfolgernd werden praktische Implikationen für die zukünftige Forschung und Politik diskutiert.

¹⁸ Selcuk R. Sirin: Sozioökonomischer Status und Schulerfolg: Ein meta-analytischer Forschungsblick. Aus: *Review of Educational Research*. Fall 2005, Vol. 75, No. 3, S. 417-453 (Im Original: Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research)

Das Jahr 1990 weist die größte Zahl an Studien auf, gefolgt von 1988 und 1992 mit jeweils 6 Studien. Die meisten Studien hatten Mehrfachindikatoren für die untersuchten Variablen. Von 64 unabhängigen Schülerstudien, berichteten 62 über den Bezug der SES-Daten (im Sinne von Datenquelle), die sich in drei Kategorien aufteilen lassen: Eltern, Schüler oder Daten sekundären Ursprungs. Die Mehrheit der Studien waren „one-time-only-Untersuchungen“ der Relation von SES und Schulerfolg.

Die Ergebnisse der neuen empirischen Studien ab 1990 zeigen eine mittel bis starke SES-Erfolg-Relation. Dieser Zusammenhang wird bestimmt durch das Maß, die Datenquelle, die Reichweite der SES -Variable und die Art des Messens der Beziehung zwischen SES und Erfolg. Die Beziehung ist ebenso abhängig vom Leistungsniveau, vom Minderheitenstatus und der Schullokalität.

Aus White`s Analyse ist bekannt, dass der SES durch eine Vielfalt verschiedener Kombinationen von Variablen determiniert ist, die Mehrdeutigkeiten in der Interpretation der Forschungsergebnisse zulassen. Danach beschreibt der SES sowohl ein Individual- als auch ein Familienranking. Inzwischen besteht ein wissenschaftlicher Konsens hinsichtlich der drei Hauptindikatoren ‚elterliches Einkommen‘, ‚elterliche Bildung‘ und ‚elterlicher Berufsstand‘. Verglichen mit den Befunden der Meta-Analyse von White ist die elterliche Bildung das *am häufigsten verwendete Maß* des SES, obwohl ‚elterliches Einkommen‘ und ‚elterlicher Berufsstatus‘ ebenso übereinstimmend als Einzelindikatoren des SES verwendet wurden. Zwischen diesen drei traditionellen SES-Komponenten war das Einkommen der Eltern das *stärkste Korrelat* in beiden Meta-Analysen.

Der *familiäre SES* auf Schülerebene ist einer der stärksten Korrelate der Schullaufbahn in der meta-analytischen Literatur. Der Gesamtbefund zeigt, dass die Position der Eltern in der sozioökonomischen Lage einen starken Einfluss auf die akademische Laufbahn hat: *“This review`s overall finding, therefore, suggests that parents` location in the socioeconomic structure has a strong impact on students` academic achievement.”* (S. 438) Der familiäre SES stellt die Weichen für die Schullaufbahn durch direkte bereitgestellte Ressourcen im Elternhaus und durch direktes zur Verfügung stellen sozialen Kapitals, welches für den schulischen Erfolg

notwendig ist. Der familiäre SES hilft auch dabei den Schultyp und die Klasse zu bestimmen, die der Schüler besucht. Er beeinflusst ebenfalls die Qualität der Beziehung zwischen Schulpersonal und Eltern. Dennoch spiegelt der Gesamtbefund nicht einfach den Effekt der elterlichen Ressourcen wieder, sondern er reflektiert zugleich die Wirkung sozialen Kapitals auf die Schullaufbahn.

Die Beziehung zwischen dem SES und der Schullaufbahn steigt mit Durchlaufen der verschiedenen Schulformen an (signifikant mit jedem Schullevel), mit Ausnahme der High-School-Stichproben. Der Einfluss des familialen SES variiert mit den Individuen in Abhängigkeit dessen, wo sie leben und der Kohorte, mit der sie die Schule besuchen.

Die Bedeutung der SES-Schulerfolg-Beziehung ist nicht so stark wie in White's Meta-Analyse. Dies bedingt sich zum einen durch Änderungen in der Forschung des SES und ist zum anderen auch dem sozialen und politischen Wandel zuzuschreiben, der dazu beigetragen hat, den Einfluss des SES auf den Schulerfolg zu reduzieren (z.B. ansteigender Zugang zu Lernmaterialien wie Bücher, TV, Computer).

Auf *methodologischer Ebene* zeigen die Befunde, dass die untersuchten Studien verschiedene konzeptuelle Rahmenvorstellungen verwendet haben, um den sozialen und ökonomischen Hintergrund der Schüler zu erfassen. Vor diesem Hintergrund liefert die vorliegende Meta-Analyse Beweise dafür, wie die Art des Messens des SES die Stärke der gefundenen Korrelationen beeinflusst. Als Fazit lässt sich festhalten: Der Autor liefert mit seiner Meta-Analyse eine empirisch valide Zusammenfassung der Forschungsliteratur von 1990 bis 2000. Er unterbreitet eine kritische Untersuchung der verschiedenen „moderating factors“, welche die Beziehung zwischen SES und Schulerfolg beeinflussen. Zudem liefern die Ergebnisse praktische Hinweise für Bildungsforscher und Politiker, um den Einfluss des familialen SES auf den Bildungsprozess besser beurteilen zu können und damit gleiche Bildungschancen für alle erreichen zu können. Die Meta-Analyse verweist auf verschiedene zukünftige Forschungsfelder, wo die komplexe Natur des SES-Erfolg-Verhältnisses untersuchenswert erscheint. Dabei erweist sich der soziale und ökonomische Hintergrund als

Schlüssel zum Verständnis von Schulerfolgen. Die Meta-Analyse zeigt auch einige methodologische Herausforderungen für die zukünftige Bildungsforschung, womit die Untersuchungsbefunde eine hohe Relevanz als „springboard“ für die Forschung erfahren.

Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl

Die Untersuchung des Einflusses elterlichen Einkommens auf die Bildungsverläufe der Kinder stellte in Deutschland bislang eine Forschungslücke dar. Bildungsstudien konzentrierten sich vorrangig auf Wirkungen der elterlichen Bildung und deren sozialer Position. Thorsten Schneider versucht dieses Manko zu überwinden, indem er den Einfluss des elterlichen Einkommens auf die Bildungsverläufe der Kinder untersucht¹⁹. Dabei konzentriert er sich auf die „sensible Phase“ des Übergangs von der Grundschule in das gegliederte Schulsystem, „weil hier der Einfluss der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder besonders stark ausgeprägt ist und spätere Korrekturen selten sind.“ (S.471) Der Autor betont die Brisanz seiner Fragestellung, denn obwohl der Besuch allgemein bildender Schulen in Deutschland schulgeldfrei ist, entstehen durch einen länger dauernden Schulbesuch Zusatzkosten, weshalb einkommensschwache Haushalte kürzere Bildungsgänge bevorzugen. Die vorliegende Untersuchung ist beschränkt auf die (alten) Bundesländer, in denen das dreigliedrige Schulsystem existiert. Die Untersuchungsdaten stammen aus dem Sozio-Oekonomischen Panel (SOEP) der Jahre 1984 bis 2003.

Auf theoretischer Ebene lehnt sich der Autor zum einen an Essers Modell (1999) als auch an die von Bourdieu geprägte Theorie der kulturellen Produktion (1981) zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsverläufe an. Darüber hinaus verweist er auf theoretische Ansätze in der Psychologie, wie die Stresstheorie und das „welfare culture model“, die einen Zusammenhang von Niedrigeinkommen und ungünstiger Leistungsentwicklung thematisieren. Auf dieser Basis entwickelt er Hypothesen bezüglich der Auswirkung elterlichen

¹⁹ Schneider, Thorsten (2004): *Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl*. In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 6, Jg. 33, S. 471-492

Einkommens auf den Übergang von der Grundschule in eine Schulart der Sekundarstufe I, deren anschließende Überprüfung mittels statistischer Schätzverfahren vorgenommen wird.

Für die empirischen Analysen werden die Daten des Sozio-Oekonomischen Panels verwendet, die sich für die Untersuchungen zum Übergang auf das Gymnasium auf Angaben von 3.078 Kindern, für die Analyse zum dreigliedrigen Schulsystem auf 1.942 Kinder stützen. Zur Datenanalyse wurden zwei statistische Schätzmethoden verwendet. Für den ersten Teil der Untersuchung wurden logistische Regressionsmodelle angewandt, mit der sich die Wahrscheinlichkeit schätzen lässt, mit der eine Person auf das Gymnasium wechselt. Für den zweiten Untersuchungsteil boten sich multinominale Logit-Modelle als Schätzverfahren an.

Für den ersten Teil der Untersuchung, dem *Übergang auf das Gymnasium*, lassen sich folgende Befunde herausstellen: Die Analyse zeigt, dass ein starker Zusammenhang zwischen der finanziellen Situation der Eltern und den Übergängen auf das Gymnasium besteht, d.h. Kinder aus einkommensschwachen Haushalten haben weitaus geringere Wahrscheinlichkeiten (ca. 10%) das Gymnasium zu besuchen als Kinder aus Haushalten mit einem hohen Einkommenswert (fast 90%). Allerdings erwies sich zugleich die Bildung der Eltern als ein offensichtlich stärkerer Einflussfaktor als das Haushaltseinkommen, denn je höher der elterliche Schulabschluss, desto eher wird das Gymnasium besucht. Ähnliche Effekte können für Aktivitäten (v.a. der Mutter) aus dem Bereich der Hochkultur gelten (Besuch von Oper, klassischen Konzerten etc.). Das *aktuelle* Einkommen verliert an Bedeutung gegenüber dem aus *vorangegangenen* Jahren, welches sich als weitaus bedeutsamer für den Übergang in das Gymnasium herauskristallisierte. Damit verbindet sich die Interpretation der Beförderung einer günstigen Leistungsentwicklung und damit des gymnasialen Schulbesuchs durch frühere Investitionen. Für Kinder aus dem unteren Einkommensbereich zeigten sich keine unterschiedlichen Übergangswahrscheinlichkeiten in das weiterführende Schulsystem, denn eine Beeinflussung der Schulwahl von Einkommensdifferenzen im unteren Bereich ließ sich für diesen Untersuchungsteil nicht bestätigen.

Für den zweiten Untersuchungsteil, dem *Übergang in eine Schulart des dreigliedrigen Schulsystems* lassen sich folgende Ergebnisse festhalten²⁰: Die Befunde zum Übergang auf das Gymnasium können ebenso für die Analysen zum dreigliedrigen Schulsystem gelten. Bei einer Fokussierung auf Unterschiede beim Übergang auf die Haupt- und Realschulen zeigt sich, dass höhere Einkommen mit geringeren Wahrscheinlichkeiten für diese Schulformen einhergehen, weil Übergänge auf das Gymnasium wahrscheinlicher sind. Eine bessere Einkommenssituation des elterlichen Haushalts im unteren Bereich wirkt sich hier hingegen positiv auf die Wahl eines Realschulbesuchs aus, während die Hauptschule seltener gewählt wird. Insgesamt bestätigen die Analysen erneut die hohe soziale Selektivität des Zugangs zu einzelnen Schulformen, wonach eine höhere Position der Eltern beim Einkommen, bei der Bildung und in der gesellschaftlichen Hierarchie sich positiv auf den Übergang in das Gymnasium und risikoreduzierend für einen Hauptschulbesuch auswirken. Werden die Effekte der elterlichen Bildung und des Einkommens vergleichend betrachtet, dann lässt sich allerdings ein geringerer Einfluss des Einkommens auf die Übergänge in die Hauptschule oder das Gymnasium feststellen. Bezüglich des bestätigten Zusammenhangs zwischen der besseren Einkommensposition der Eltern und der höheren Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs muss der stärkere Effekt des Einkommens aus vorangegangenen Jahren berücksichtigt werden, die zu einer günstigeren Lernausstattung und Entwicklung der Leistungsfähigkeit beitragen. Damit scheinen überwiegend primäre Herkunftseffekte, also Einflüsse der Familie auf die Leistungsfähigkeit, hinsichtlich der Relation von Einkommen und Schulbesuch empirisch nachgewiesen. Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich aus der vorliegenden Untersuchung dahingehend, ob und in welchem Umfang spätere Korrekturen in der Schulwahl vorgenommen werden. Ebenfalls spannend scheint die Forschungsfrage, ob sich die Stärke des Einkommensfaktors gegenüber der elterlichen Bildungsvariable bei späteren Bildungsentscheidungen erhöht oder sogar als determinierend erweist.

²⁰ Die Merkmalsverteilungen der Analysetichproben unterscheiden sich kaum. Bei letzterer wurden Kinder aus mehreren Bundesländern ausgeschlossen.

Mehrdimensionale Merkmalskonstellationen – Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder

Eine Bestätigung der zentralen Befunde der Ungleichheits- und Bildungsforschung für Nordrhein-Westfalen (NRW) 2003 findet sich bei Jürgen Zinnecker und Ludwig Stecher²¹. Ihre Untersuchungsergebnisse nehmen einen Zwischenstatus in der hier vorgelegten Systematik ein, denn sie beziehen in ihrer mehrdimensionalen Ausrichtung sowohl sozialstrukturelle als auch kulturelle Faktoren ein. Damit geben sie einen kleinen Vorausblick auf den Schwerpunkt des nächsten Teilkapitels – die hohe Relevanz kulturellen Kapitals.

Mit den Daten einer Schülerbefragung aus dem Jahr 2003 in NRW analysieren sie soziale Ungleichheit im Rahmen hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Befragung umfasste 1.935 SchülerInnen zu Beginn des Schuljahres 2003/04, deren Erhebung bereits im Herbst 2003 als Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht des Landes NRW durchgeführt worden war.²² Mit Hilfe von Entscheidungsbaumanalysen untersuchen die Autoren in Abhängigkeit vom sozioökonomischen und Bildungsstatus der Eltern, Migrationshintergrund, Geschlecht sowie materieller Lernumwelt spezifische Konfigurationen und Kumulationen von Benachteiligung bzw. Bevorzugung hinsichtlich des relativen Schulbesuchs. Sie widmen sich der übergreifenden Frage, welchen Niederschlag strukturelle Ungleichheiten der Gesellschaft im System der Bildung finden. Reproduziert Bildung Ungleichheit oder vergrößert/verringert sie den Einfluss über Bildungsgänge der nachfolgenden Generationen?

Die Autoren operationalisieren strukturelle Ungleichheit anhand unterschiedlicher Ressourcen, die Familien zur Verfügung stehen, um bei ihren Kindern günstige Abschlüsse zu fördern: das sozioökonomische Kapital, (der Berufsstatus der Eltern), das kulturelle Kapital (den Bildungsstatus der Eltern) und das ethnische Kapital (den Migrationsstatus der Eltern und Kinder). Daran knüpfen sie die Frage nach dem Einfluss, den die drei Arten familialer Ressourcen

²¹ Jürgen Zinnecker und Ludwig Stecher (2006): *Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge*. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. – Konstanz: UVK, S.291 -308

²² Ergebnisberichte: Behnken et. al 2005, Siegener Zentrum/Pro Kids Herten 2005

auf die erfolgreiche Platzierung der Familienkinder im deutschen Bildungssystem haben.

Im Ergebnis erhalten die Autoren ein besonders interessantes Strukturmerkmal, das aus den unterschiedlichen familialen Ressourcen hervorgeht, nämlich die Unterschiede in der materiellen Lernumwelt, die Familien ihren Kindern zur Verfügung stellen.²³ Zinnecker und Stecher können damit einen deutlichen Zusammenhang zwischen einer überdurchschnittlichen Lernumwelt und der Beteiligung der Schüler an privilegierten Bildungsgängen darlegen. Am stärksten wirken die Indikatoren sozioökonomischer Status und das Bildungskapital der Eltern auf die Bildungsbeteiligung. Je höher beide Indikatoren ausfallen, desto wahrscheinlicher ist ein Gymnasiumsbesuch der Kinder. Zudem erhöht sich die Chance auf einen Gymnasialbesuch, wenn dem Kind eine optimale Lernumgebung zur Verfügung steht und weiblichen Geschlechts ist. Mädchen sind sowohl in Bezug auf ihre Beteiligung auf dem Gymnasium als auch zugleich in der Gruppe der leistungsstarken GymnasiastInnen überrepräsentiert. Dagegen besuchen Jungen häufiger die Hauptschule und finden sich dort überproportional in den unteren Leistungsgruppen wieder. Analog verhält es sich bei Schülern mit statushohen Eltern, die häufiger im Gymnasium und dort überdurchschnittlich oft in den leistungsstarken Schülergruppen vertreten sind. SchülerInnen mit statusniedrigen Eltern sind dagegen überdurchschnittlich häufig in den leistungsschwachen Hauptschülergruppen zu finden. Diese Befunde belegen, dass es sinnvoll ist, die Perspektiven der Bildungsbeteiligung und der Schulleistung zu koppeln. Letztere entwickeln in Form von Schulnoten und vor allem an den Schnittstellen der schulischen Biographie ihren lauffbahnbezogenen Einfluss. In einem weiteren Schritt untersuchten die Autoren die Frage nach den differentiellen Hintergründen für die unterschiedliche Bildungsbeteiligung einzelner Schülergruppen. Dabei ließen sich sogenannte „Bildungspfade“ identifizieren, die von höchstem bzw. geringstem Erfolg gekrönt sind. Die größte Erfolgswahrscheinlichkeit (96%) eines Gymnasiumsbesuchs haben Mädchen aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status und aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil das Abitur hat. Auf der anderen Seite stehen Kinder des unteren sozioökonomischen Quartils, die die struktu-

²³ Vgl. dazu Majoribanks 1982, 1987 und mit einem starken Plädoyer für die Berücksichtigung der Prozessperspektive Majoribanks 2005.

rell ungünstige Lagerung der Familie im gesellschaftlichen Raum kaum kompensieren können. Die geringe Wahrscheinlichkeit ein Gymnasium zu besuchen liegt hier bei nur 18%. Dabei ist es unwesentlich, um welches Geschlecht es sich dabei handelt, ob die Eltern das Abitur haben oder eine gute Ausstattung der materiellen Lernumwelt vorliegt.

3.2.2.2 Internationale Schülerleistungsvergleiche: Mehr als „Bildungs-Output“

Bereits zu Beginn dieses Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass in Deutschland ein besonders starker Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg existiert. In allen industrialisierten Ländern hängt der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft der Eltern ab, wobei es beachtliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt. Eine zumindest partielle Erklärung dafür lässt sich in der sehr frühen Selektion am ersten Übergang in die unterschiedlichen Bildungsgänge sehen, die eine Besonderheit des deutschen Bildungssystems darstellt und das in dieser Form nur von wenigen Ländern wie beispielsweise Österreich geteilt wird. In der Mehrheit der Bundesländer findet nach der vierten oder fünften Primarschulklasse ein Wechsel in ein dreigliedrig gestuftes System aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium statt. Der Übertritt in die Sekundarphase wird dabei institutionell durch eine Empfehlung der abgebenden Primarschule gesteuert. Die folgeschwere Relevanz dieser frühen Weichenstellung zeigt sich in den Auswertungen der PISA-Daten. Zunächst soll aber auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungskompetenz in den ersten Schuljahren im Lichte der IGLU-Untersuchungen eingegangen werden. Dies begründet sich darin, dass die weit verbreitete Annahme vorherrschend ist, die Grundschule sei die einzige Einrichtung, die für die Förderung aller SchülerInnen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und Vorleistungen zuständig ist. Relevanzverstärkend kommt hinzu, dass das auf der Ebene der Grundschule erreichte Leistungsniveau einen wesentlichen Einfluss auf den weiteren Verlauf von Bildungskarrieren hat.

IGLU – Heterogenität und Chancengleichheit

Mit den Ergebnissen der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und denen der Erweiterungsstudie IGLU-E wird in Deutschland repräsentativ das Leseverständnis von Schülern am Ende der vierten Jahr-

gangsstufe erhoben und international vergleichend als auch aus der Perspektive eines innerdeutschen Vergleichs betrachtet. Für Deutschland und einige Länder der BRD werden damit erstmalig repräsentative Befunde zur Situation in der Grundschule präsentiert. Die Erhebungen konzentrierten sich auf die Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Orthographie. Weltweit waren 35 Staaten beteiligt. Ein nationaler Bundesländervergleich war zunächst nicht geplant – nur einzelne Bundesländer wiesen eine vergrößerte Stichprobe auf, die dann auch einen Ländervergleich zuließen. Ähnlich wie bei PISA basieren die IGLU-Erhebungen auf einer Vorstellung von Grundbildung (literacy) und legen einen starken Akzent auf die Bedeutung kultureller Bildungsinhalte. Initiiert von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) und eingebettet in PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) wurden im Jahr 2001 weltweit 146.490 GrundschülerInnen im Lesen gestestet. In Deutschland nahmen 10.571 SchülerInnen sowie insgesamt 211 Schulen aus allen 16 Bundesländern an der internationalen Lesestudie teil. Die Erhebungsinstrumente umfassten einen internationalen Lesetest, Tests in Mathematik und Naturwissenschaften sowie Diktate und Aufsätze. Ergänzt wurden diese durch Schüler- und Lehrerfragebögen. Die Ergebnisse zeigen, dass in Deutschland die Heterogenität in den individuellen Merkmalen wie Geschlecht, sozialer Status der Familie oder familialer Migrationshintergrund eng mit den Schulleistungen und Bildungschancen verknüpft ist.

Als Strukturmerkmale von Familien wurden Indikatoren des ökonomischen, sozialen und kulturellen Umfeldes sowohl von Kindern als auch deren Eltern anhand von Fragebögen erfasst. Dabei kristallisierte sich heraus, dass die Zugehörigkeit zu einer höheren Sozialschicht der Eltern bzw. der familiären Bezugsperson mit höheren Bildungsabschlüssen korreliert und sich zudem die Einkommensverhältnisse weitaus besser gestalten. Kinder mit diesem Hintergrund haben sowohl ein bildungsnahes als auch wirtschaftlich abgesichertes Zuhause, welche als positive Prognosefaktoren für die schulische Entwicklung herausgestellt werden. Kinder mit Elternhäusern aus niedrigeren Sozialschichten und somit eher bildungsfernen Elternhäusern schneiden in den Kompetenztests tendenziell schlechter ab. Diese durch den sozialen Hintergrund bedingten Unterschiede sind beunruhigend hoch. Sie werden noch virluenter, wenn Kinder aus Elternhäusern mit Migrationshintergrund betrachtet werden,

die noch schlechtere Leistungen in den erfassten Kompetenzen zeigen. Als besonders brisant offenbarte sich im internationalen Vergleich, dass Deutschland nach Norwegen die größte Leistungsdiskrepanz aufweist zwischen Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund und denen, wo beide Eltern einen Migrationshintergrund haben.

Als besonders durchschlagend zeigen sich bei IGLU die *Schullaufbahneempfehlungen* von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. Für den Übertritt von der Grundschule in weiterführende Schulen existieren unterschiedliche Regelungen in den einzelnen Bundesländern. Der Einschätzung der abgebenden Grundschullehrkraft kommt damit eine besondere Bedeutung zu. In Hessen und Nordrhein-Westfalen dient die Einschätzung der Beratung und Unterstützung der Eltern bei ihrer Entscheidung, in Baden-Württemberg, Bayern und Thüringen handelt es sich um eine determinierende Empfehlung. Die Befunde zeigen, dass sich die Schullaufbahneempfehlungen nur zu einem Teil an der Leistungsfähigkeit des Kindes ausrichten. Im breiten mittleren Leistungsbereich, der Realschule, ist nicht erkennbar, nach welchen Kriterien die Zuweisung erfolgt – im unteren und oberen Kompetenzbereich werden mehr als die Hälfte der Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten der Hauptschule bzw. dem Gymnasium zugewiesen. Noten erklären die Unterschiede in Schullaufbahneempfehlungen besser als die in IGLU gemessenen Leistungen. In allen berichteten Ländern zeigt der sozioökonomische Status des Elternhauses einen bedeutenden Zusammenhang mit der Schullaufbahneempfehlung für das Kind, obgleich dies laut Grundgesetz keine Rolle spielen dürfte. SchülerInnen aus sozial schwächeren Elternhäusern haben bei gleicher Lesekompetenz und kognitiven Grundfähigkeiten deutlich schlechtere Chancen auf eine Gymnasialempfehlung als Kinder aus oberen Schichten. Dies trifft insbesondere für Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu.

Bereits hier kann in der Vorausschau auf die PISA-Erhebungen konstatiert werden, dass auch noch am Ende der Sekundarstufe I die Schülerleistungen unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten liegen. Der Anteil besonders schlecht abschneidender Jugendlicher ist in Deutschland besonders hoch und die Leistungsspitze ist weder quantitativ noch qualitativ erwähnenswert. Die anhand der IGLU-Studie aufgezeigte sehr frühe Selektion kann als eine Ursache für die sich in allen Auswertungen mit den PISA-Daten zeigende interge-

nerationale Weitergabe von Bildung und auch Bildungsarmut gelten. Darauf soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Soziale Ungleichheit bei PISA

Das Beziehungsgeflecht zwischen Familie, Schule und Bildung ist spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studien auf die öffentliche Agenda getreten. Das schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen im weltweiten Vergleich führte zu einem regelrechten „PISA-Schock“ bzw. zu einer zumindest im politischen Jargon oft benannten „Bildungsmisere“. Im Zentrum der Debatte stehen hauptsächlich bildungspolitische Analysen und Reformvorschläge, die sich auf die institutionellen Kontexte der Bildung beziehen. Dennoch sind PISA & Co auch Anlass für eine Wiederentdeckung des allgemeinen Stellenwerts der Familie und ihrer bildungspolitischen Bedeutsamkeit im Besonderen. Die PISA-Studie, die allgemein als umfassende Schulleistungsstudie gilt, erbrachte wichtige Erkenntnisse über Rahmenbedingungen und Voraussetzungen des Lernens, die den Kompetenzerwerb und die Bildungswege von Kindern und Jugendlichen nachhaltig beeinflussen. Dieser Erkenntnisgewinn muss jedoch unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden. Zum einen wurden die Wirkungen institutioneller Kontexte herausgestellt, in denen deutlich wird, dass nationale Bildungssysteme, aber auch die verschiedenen Schultypen innerhalb nationaler Bildungssysteme in sehr unterschiedlichem Ausmaß fähig sind, den Kompetenzerwerb der Schüler zu fördern. Diese aus PISA zu ziehenden Folgerungen, bestimmten mehrheitlich die öffentlichen Diskurse.²⁴ Debattiert werden die Organisation schulischen Lernens und die Vereinheitlichung von Lerninhalten und Leistungsstandards. Was dabei als ebenso zentrale Erkenntnis von PISA erheblich vernachlässigt wurde, ist die entscheidende Rolle, welche den in Familienbeziehungen und den in der Familien~~erziehung~~vermittelten Voraussetzungen für den Schulerfolg und die lebenslangen Bildungsprozesse zukommt. Neben den Wirkungen institutioneller Kontexte sind also auch die entscheidenden Wirkungen informeller Kontexte der Herkunftsfamilien der Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Die PISA-Studie belegt eindeutig, dass

²⁴ Die große Resonanz der PISA-Erhebungen kann wissenssoziologisch mit drei Argumenten begründet werden: Erstens weil von den schlechten Standards deutscher Schüler scheinbar der „Produktionsstandort“ Deutschland in Gefahr gerät. Zweitens berührt PISA das massive Problem der

die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden. Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen schlussfolgert deswegen: „Die Familie muss daher als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden. 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.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 9). Damit wird der Auffassung einer Vermittlung und Aneignung von Basiskompetenzen an unterschiedlichen Lernorten Folge geleistet, so dass neben dem unterrichtlichen Lernen auch dem außerschulischen Lernen ein hoher Stellenwert eingeräumt wird. Daraus entsteht ein Netz von Lern- und Bildungsorten, „wobei der Bildungsort Schule nicht ohne die vorbereitende und begleitende Unterstützung durch Familie und außerschulische Bildungsträger auskommen kann“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S.15).

Mit Blick auf die Instrumente der PISA-Studien muss zunächst konstatiert werden, dass es derzeit – salopp formuliert – wohl kaum andere Studien gibt, bei der die Möglichkeiten der Daten in methodischer wie statistischer Hinsicht so strapaziert wurden. So werden mit Querschnittsdaten und einem erheblichen statistischen Aufwand scheinbar Ursachen von defizitären Leistungswerten und soziale ungleichen Verteilungen von schulischen Kompetenzen aufgedeckt, obwohl dafür eigentlich Längsschnittdaten notwendig wären. Dies ist den Autoren der entsprechenden Fachaufsätze zwar bewusst, in der öffentlichen Rezeption hingegen verschwindet diese Reflexivität. Thematisch wird der Schwerpunkt insgesamt vorrangig auf die individuellen Bedingungen gelegt. Die sozialen Voraussetzungen sind weniger gut repräsentiert. Laut PISA-Konzeption bezieht sie immerhin so genannte „Hintergrundvariablen“ ein und erhebt zumindest formal den Anspruch, sich nicht nur auf Bildungsergebnisse zu beschränken, sondern auch Merkmale zu berücksichtigen, die mit den Bildungsergebnissen der SchülerInnen assoziiert sind und deren Lern- und Lebensumgebungen zugeordnet werden können (Elternhaus, Schule, Unterricht). Ferner beschränkt sich die PISA-Konzeption auf einen engen Ausschnitt der jeweils untersuchten Kompetenzen. Zu kritisieren ist auch die stark kogniti-

sozialen Ungleichheit. Drittens löste PISA eine große Frustration ob der schlechten Ergebnisse des vermeintlich so guten deutschen Bildungssystems aus.

onpsychologische Ausrichtung, die dazu führt, dass motivationale, emotionale und interaktionsbezogene Komponenten der jeweiligen Kompetenzen eben allenfalls als beschriebene Hintergrundvariablen zu berücksichtigen sind, obwohl sie gerade im Rahmen kultureller Praxis wichtige Teildimensionen darstellen (z.B. das Leseinteresse). Dazu werden andere Bereiche, die für ein umfassendes Bildungsverständnis charakteristisch sind, nicht erfasst, worauf in prägnanter Weise Brake (2003) aufmerksam gemacht hat.

Mit dem „Programme for International Student Assessment“ (PISA) informiert die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) ihre Mitgliedsstaaten über Stärken und Schwächen ihrer Bildungssysteme. PISA-International (PISA-I)²⁵ präsentiert im Jahr 2004 erste Ergebnisse des internationalen *Vergleichs* aus deutscher Perspektive und stellt ebenso Ergebnisse aus den in Deutschland zusätzlich erhobenen Tests und Fragebögen dar. Der Bericht konzentriert sich auf Erhebungen von Kompetenzen in Schlüsselbereichen, die als notwendige Voraussetzungen für weiterführende Lern- und Bildungsprozesse angesehen werden²⁶. Nach der Darstellung der internationalen Ergebnisse im Dezember 2004 präsentiert die OECD die Ergebnisse des *zweiten Vergleichs der Länder* der BRD im Rahmen der Erweiterungsstudie PISA-E²⁷. Damit untersucht sie den Kompetenzstand in den regionalen Gliederungen des teilnehmenden Staates, also in den Ländern. Gegenstand der Erhebung sind die Kompetenzen von 15-Jährigen SchülerInnen in den Bereichen Mathematik als Schwerpunktgebiet 2003 sowie Lesen und Naturwissenschaften. Dem zugrunde gelegt ist die Vorstellung von lebenslangem Lernen. Das Verstehen und die flexible, situationsgerechte Anwendung des Wissens werden dabei herausgestellt. Darüber hinaus werden bereichsübergreifende Kompetenzen erfasst, so genannte „cross-curricular-competencies“, wo

²⁵ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.)(2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. – Münster/New York, München/Berlin: Waxmann

²⁶ Die Stichprobe umfasste 250.000 SchülerInnen in 41 an PISA teilnehmenden Staaten (30 OECD-Länder und 11 Partnerländer)

²⁷ PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? – München/New York, München/Berlin: Waxmann. Im Rahmen von PISA-E wurden eine massive Erweiterung der Stichprobe und die Ergänzung durch ein Oversampling mit Migrationshintergrund vorgenommen.

im Jahr 2003 die Problemlösekompetenz im Mittelpunkt steht. Ergänzend dazu werden Erhebungen zu Lernstrategien, Lernmotivation und zur Vertrautheit mit Informationstechnologien durchgeführt. Zwei Fragen sind für die Untersuchung leitend: 1. Inwieweit können unterschiedliche sozioökonomische Ausgangslagen in den Ländern oder unterschiedliche Migrationssituationen die durchschnittlichen Leistungsergebnisse beeinflussen? 2. Inwieweit werden junge Menschen im Verlauf der Schulzeit auf zukünftige Anforderungen vorbereitet? Insgesamt können für PISA-E drei Ergebnisse festgehalten werden: Die Studie zeichnet ein Profil von wichtigen Kompetenzen, über die 15-Jährige verfügen. Zweitens ergeben sich Informationen über die Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Merkmalen der sozialen Herkunft. Schließlich können erste Einschätzungen der Veränderungen in den Kompetenzen zwischen den Erhebungen in den Jahren 2000 und 2003 erfolgen. PISA 2003 verfügt bisher nur über einen Vergleich zweier Messzeitpunkte. Insofern mangelt es an der empirischen Grundlage, um von einer Entwicklung oder einem Trend zu sprechen, stattdessen werden die ‚Unterschiede‘ herausgestellt. „Das Ziel der Studie ist es, zentrale und grundlegende Kompetenzen zu erfassen, die für die individuellen Lern- und Lebenschancen ebenso bedeutsam sind wie für die gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Weiterentwicklung.“ (PISA-Konsortium 2005, S.13) Die Stichprobe umfasste 15-jährige Jugendliche mehrerer Klassenstufen, was sich durch die verschiedenen Schularten bedingt. An der Erhebung nahmen ca. 45 000 SchülerInnen teil, die, ebenso wie die Auswahl der Schulen, mittels eines Zufallsverfahrens ermittelt wurden.

Im Zusammenhang mit dem Thema ‚Familie‘ werden die PISA-Studien speziell nach Untersuchungsansätzen und -ergebnissen durchleuchtet, die familiäre Bildungsleistungen betreffen. Auch wenn sich die Erhebungen auf den Leistungsstand der SchülerInnen in der Schule konzentrieren und damit den Kompetenzerwerb in der Schule fokussieren, müssen diese in Abhängigkeit von familialen Kontextbedingungen betrachtet werden. Wie bereits angedeutet verhindern das öffentliche Interesse und die Zuspitzung der Reformdiskussion auf die Institution Schule, dass die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und Kontextbedingungen des schulischen Kompetenzerwerbs hinreichend berücksichtigt werden. Diese sind es aber gerade, die das schulische Lernen der Schü-

lerInnen in erheblichem Umfang mitbestimmen und deshalb auch verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen. Was, wie und unter welchen Gesichtspunkten wird Familie und Bildung betrachtet? Insgesamt lassen sich dazu drei Komponenten festhalten: Die Betrachtung der Zusammenhänge von familiärer Herkunft und Kompetenz- bzw. Bildungserwerb, von familiärer Herkunft und Bildungsbeteiligung sowie der Kontext elterlicher Unterstützungsleistungen.

Hoher sozialer Gradient - Familiäre Herkunft und Kompetenzerwerb

Vor dem Hintergrund unseres Interesses an Familie und Bildung interessieren bei den PISA-Erhebungen insbesondere solche Untersuchungselemente, welche die soziale Herkunft präsentieren. PISA schuf durch die differenzierte Erfassung von Schülermerkmalen eine solide Basis für die Untersuchung des Zusammenhangs von Sozialschichtzugehörigkeit und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich. Die nationale Erweiterung PISA-E ermöglicht darüber hinaus die Analyse sozialer Disparitäten im nationalen Vergleich. Um die bedeutsamen Spurenelemente für das Thema zu identifizieren lohnt zunächst ein Blick auf die Empirie. Das Erhebungsverfahren bestand aus Multiple-Choice-Tests in Kombination mit offenen Fragen. Neben Testheften mit unterschiedlichen Aufgabengebieten erhielten die Schüler einen zusätzlichen Fragebogen zu Merkmalen der sozialen Herkunft, zu Lerngewohnheiten und zur Motivation²⁸. Für Deutschland zeigen die Ergebnisse einen deutlichen Zusammenhang der *familiären Herkunft mit den erworbenen Kompetenzen* von Jugendlichen, was als „sozialer Gradient“ bezeichnet wird. Relativ schwache Zusammenhänge finden sich dabei in Brandenburg, Bayern, Sachsen und Thüringen, relativ starke Zusammenhänge in Bremen, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. Im internationalen Vergleich gelangen einige Länder wie Bayern, Sachsen, Thüringen in die Nachbarschaft von OECD-Staaten, d.h. hier zeigt sich eine geringe Kopplung bei gleichzeitig relativ hoher Kompetenz. In Bezug auf soziale und familiäre Herkunft analysierte PISA-I die sogenannten „*Lernumgebungen*“: (vgl. PISA 2004) Als leitende Frage wurde vorangestellt, inwieweit es den Bildungssystemen gelingt, jungen Menschen gerechte Chancen

für den Bildungserfolg unabhängig von ihrer sozioökonomischen und sozio-kulturellen Herkunft bereitzustellen. Bereits die PISA-Erhebung des Jahres 2000 zeigte im internationalen Vergleich einen sehr starken Zusammenhang zwischen dem Kompetenzerwerb im Lesen und der sozialen Herkunft der deutschen SchülerInnen. Auch im internationalen Vergleich von PISA 2003 besteht für fast alle Aspekte der sozialen Herkunft eine relativ enge Kopplung mit der mathematischen Kompetenz. Zu den „Lernumgebungen“ zählen bei PISA-I 2003 mehrere Einzelindikatoren. Insgesamt werden acht Indikatoren der sozialen Herkunft berücksichtigt und zusammen betrachtet.²⁹ Dabei erweist sich international die berufliche Stellung der Eltern als der stärkste Prädiktor für die Kompetenzunterschiede in Mathematik. Im Vergleich mit allen OECD-Staaten erreicht Deutschland hierbei den zweithöchsten Kennwert (ähnliches Bild wie bei PISA 2000), womit es zu den Ländern mit den höchsten sozialen Disparitäten zählt. (vgl. PISA 2004, S. 235) Eine schwächere Ausprägung als in vielen anderen OECD-Staaten dagegen zeigen die Indikatoren „Bildungsabschluss der Eltern“ und „Besitz von Kulturgütern“. Nahezu bedeutungslos sind Familienstruktur und der Status der Erwerbstätigkeit des Vaters, wenn die anderen Indikatoren kontrolliert, d.h. statistisch gleich gehalten, werden. Jugendliche aus alleinerziehenden Familien erreichen ein Kompetenzniveau in Mathematik, das vergleichbar hoch ist, wie das Niveau von Jugendlichen aus Kernfamilien (PISA 2004, S.228). Die Dauer des Kindergartenbesuchs leistet einen eigenen geringen Beitrag zur Vorhersage von Unterschieden in mathematischer Kompetenz. Migrationsstatus und Umgangssprache in Familie zeigen zwar signifikante Beiträge, fallen jedoch schwächer aus als der Beitrag des sozioökonomischen Status. Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass die Prädiktoren in Deutschland einen deutlich höheren Varianzanteil vorhersagen als die internationalen Befunde für die OECD-Staaten, d.h. es existiert ein sehr enger Zusammenhang zwischen den Merkmalen der sozialen Herkunft und der Mathematikkompetenz.

²⁸ Ein weiterer Fragebogen erhob Aussagen zur Vertrautheit mit Computern und Vorstellungen über die eigene Bildungskarriere.

²⁹ Dazu zählen folgende: Familienstruktur, Erwerbstätigkeit des Vaters, höchster Bildungsabschluss der Eltern, höchster sozioökonomischer Status, Besitz von kulturellen Gütern, Migrationsstatus, Umgangssprache in Familie, Dauer des Besuchs eines Kindergartens.

Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung

Auch ein Blick auf die Bildungsbeteiligung und Zusammensetzung der Schülerschaften ist interessant. Der Zusammenhang zwischen der *sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung* bildet eine Schlüsselrolle. Die Vermittlung sozialer Disparitäten über den Zugang zu den einzelnen Bildungsgängen zählt auch in zahlreichen anderen Untersuchungen zu einem der zentralsten Befunde in den Sozialwissenschaften. Die Möglichkeit des Besuchs weiterführender Schulformen mit stärker herausforderndem Lernangebot ist für soziale Schichten unterschiedlich und damit oft nicht gerecht verteilt. Bildungschancen stehen damit in Abhängigkeit von Merkmalen der sozialen Herkunft. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Übertritt von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen als einer zentralen Selektionsschwelle im Bildungswesen zu. Für derartige Übergänge im Bildungswesen prägte Blossfeld (1988) den Begriff der „sensiblen Phase“ im Bildungsverlauf. Kennzeichnend dafür ist, dass Entscheidungen, welche zu diesem Zeitpunkt getroffen werden, kaum revidierbar sind und im Sinne einer Weichenstellung die zukünftigen Bildungschancen beeinflussen. Die Wahl der weiterführenden Schulform wird nur in Ausnahmefällen später nach „oben“ korrigiert. Dies bedeutet jedoch, dass Bildungsungleichheit im Zusammenhang mit dem jeweiligen Schulsystem steht. Es gibt die strukturellen Rahmenbedingungen vor, in denen sich die Übertrittsempfehlungen der Lehrkräfte und die Bildungsaspirationen der Eltern bewegen. Bildungsentscheidungen von Lehrkräften und Eltern werden hier als unsichere Entscheidungen modelliert. Die Folgen dieser Entscheidung können von den Akteuren nicht klar abgeschätzt werden. Ebenso können sie oftmals keine optimalen, sondern nur zufrieden stellende Entscheidungen treffen, da sie nicht über alle notwendigen Informationen verfügen bzw. sich diese nicht mit vertretbarem Aufwand beschaffen können, um ihre Entscheidung hinreichend abzusichern. (vgl. Ditton, 2004) Zahlreiche Studien belegen, dass die kritische Schwelle heute der Übertritt auf das Gymnasium ist. Der Übertritt auf die Realschule ist hingegen sozial offener geworden und stellt damit die Aufstiegsmöglichkeit für die unteren Sozialschichten dar. (vgl. dazu u.a. Becker/Lauterbach 2004). Es kann als gesicherte empirische Erkenntnis gelten, dass die soziale Herkunft immer noch stark bedeutsam für schulische Leistungen, Bildungsaspirationen und den tatsächlichen Schulübertritt nach der

Grundschule ist, während beispielsweise das Geschlecht, im Sinne einer Benachteiligung der Mädchen, nicht mehr entscheidend für den Bildungserfolg ist.

In den Pisa-Studien werden verschiedene Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten herangezogen. Der hierfür relevante Indikator ist der ESCS-Index, der ökonomische, soziale und kulturelle Indikatoren des Elternhauses zusammenfasst bzw. diese Herkunftsindikatoren integriert. In die Konstruktion des Index gehen ein: der sozioökonomische Status, der elterliche Bildungsabschluss und ein Maß für den Besitz von Kultur- und Wohlstandsgütern. Der sozioökonomische Status der Familien wird in PISA über die Angabe des zuletzt ausgeübten Berufs der erwachsenen Bezugsperson erfasst. Der Bildungsabschluss der Eltern fungiert als wichtigster Indikator für die kulturelle Herkunft der Jugendlichen und wird aus den Angaben zur Schulbildung und zur Berufsausbildung der Eltern konstruiert. Interessant ist die Erfassung der kulturellen Ressourcen des Elternhauses über die häuslichen Besitztümer. Dieses Maß bezieht sich auf klassisch-kulturelle, lernbezogene und computerbezogene Besitztümer in der Familie, was zugleich den relativen Wohlstand einer Familie widerspiegelt. Dieser Index HOMEPOS (Index of Home POSsessions) (für eine genauere Deskription s. Ehmke u.a. 2005) erfasst kulturelle Besitztümer über Indikatoren wie „mehr als 100 Bücher zu Hause“, klassische Literatur, Gedichtbände und Kunstwerke³⁰. Zu den lernbezogenen Besitztümern werden zum Beispiel ein eigenes Zimmer, ein Schreibtisch zum Lernen oder Bücher gezählt, die beim Arbeiten für die Schule helfen. Computerbezogene Besitztümer werden über das Vorhandensein eines Computers zum Arbeiten für die Schule, von Lernsoftware und Internet-Anschluss erfasst. Für die Erklärung sozialer Disparitäten im Bildungssystem ist der ESCS

³⁰ An dieser Form der Erfassung kulturellen Kapitals ist zu kritisieren, dass es weniger darauf ankommt, wie viel Bücher beispielsweise in einem Haushalt vorhanden sind. Vielmehr entscheidend ist, ob diese Bücher dem Kind auch vorgelesen werden bzw. ob über Bücher innerhalb der Familie gesprochen wird etc. Damit ist schon ein Hinweis darauf gegeben, wie die Schwerpunktsetzung der Operationalisierung künftig erfolgen soll. Siehe dazu im Bereich des Lesens die amerikanische Studie von Raikes/Pan et al (2006). Hier zeigt sich der durchschlagende positive Effekt von Merkmalen der Häufigkeit und der Intensität des Vorlesens.

von Vorteil, da er mehrere Bereiche gleichzeitig abbildet. Dennoch wäre es von Vorteil den Index um die kulturelle Praxis in den Familien zu erweitern.

Der internationale Vergleich zeigte, dass in den Hauptschulen und Gymnasien bestimmte Schülergruppen deutlich überrepräsentiert sind: Ca. 45% der Schüler an Hauptschulen sind dem unteren ESCS-Quartil zuzuordnen. Die Hälfte der 15-Jährigen an einem Gymnasium gehört einem Elternhaus aus den oberen 25% an, gemessen an ihrem sozioökonomisch-kulturellen Status. Kinder aus der Arbeiterschicht sind damit im Vergleich zu Kindern aus den anderen sozialen Schichten deutlich unterrepräsentiert. Schüler derselben Schulform besitzen je nach elterlichem Hintergrund einen Kompetenzvorsprung von bis zu zwei Schuljahren³¹. Insgesamt unterscheiden sich die Kompetenzniveaus zwischen den verschiedenen Schulformen deutlich stärker voneinander als die Kompetenzwerte von Schülern innerhalb einer Schulform. Mit PISA-E wird deutlich, dass sich insbesondere die gymnasiale Bildungsbeteiligung in allen Ländern Deutschlands ungleich auf die sozialen Schichten verteilt: Circa 61% aus dem obersten ESCS-Quartil besuchen ein Gymnasium, im unteren Quartil sind es nur 8%. Der Ländervergleich stellte jedoch klar heraus, dass die 15-Jährigen aus der Unter- und Mittelschicht stärker von einem hohen gymnasialen Expansionsgrad profitieren als Jugendliche aus oberen Sozialschichten. Auch bei statistischer Kontrolle der Kompetenzen³² sind die relativen Wahrscheinlichkeiten, ein Gymnasium zu besuchen, für Jugendliche aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status deutlich erhöht.³³ Die Kopplung zwischen dem soziokulturellem Status und dem Kompetenzerwerb ist mit Ausnahme von Brandenburg in keinem anderen Land so niedrig wie in Bayern. Dieser Befund ist bemerkenswert, denn gleichzeitig finden sich hier die höchsten sekundären Disparitäten des Gymnasialbesuchs. Als Erklärung kann angeführt werden,

³¹ Beim Vergleich des obersten mit dem untersten Quartil der sozialen Herkunft entspricht die Differenz in Haupt- und Realschulen einem Schuljahr (ca. 50 Punkte). In integrierten Gesamtschulen beträgt die Differenz 76 Kompetenzpunkte, in Gymnasien ist die Spannweite der Kompetenzunterschiede etwas geringer als in anderen Schulformen.

³² Indikator für sekundäre Disparitäten (wenn bei Analyse der Bildungsbeteiligung das erreichte Kompetenzniveau berücksichtigt wird)

³³ Jedoch gibt es hier deutliche Unterschiede zwischen den Ländern. in Bayern, Sachsen-Anhalt mehr als 1 ½ mal höher wie im nationalen Durchschnitt; geringere sekundäre Disparitäten in Hessen, Berlin, Niedersachsen, Brandenburg)

dass hier eine hohe Überlappung der Kompetenzverteilung von SchülerInnen an Gymnasien und Realschulen vorliegt. Gleichzeitig wird das sozialschichtspezifische Entscheidungsverhalten an Bildungsschwellen von Eltern und Lehrkräften deutlich: Unterschiedliche Bildungsaspirationen bei Eltern aus der oberen und unteren Sozialschicht führen, auch bei gleicher Kompetenz, zu Disparitäten bei der Gymnasialbeteiligung. Daraus können zwei Betrachtungsweisen gefolgert werden. Zum einen stellt die Höhe der sekundären Disparitäten damit ein Maß für die elterliche Milieubildung dar. Zum anderen verdeutlicht die Kopplung von Kompetenzerwerb und sozialer Herkunft (Varianzaufklärung) die soziale Gerechtigkeit eines Bildungssystems. Beide Betrachtungen müssen nicht exakt miteinander einhergehen, wie das Beispiel Bayern zeigt. Die Konsequenz, die sich daraus ergibt, ist jene, dass für ein lebenslanges Lernen und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben die erreichte Kompetenz ausschlaggebend ist, nicht die besuchte Schulart.

Elterliche Unterstützungsleistungen/ Ressourcenausstattungen

Wird die Fragestellung nach Informationen zur Bildungsleistung von Familien im Zusammenhang mit der Institution Schule verfeinert, so lässt sich danach fragen, was die PISA-Erhebungen über direkte schulische Unterstützungsleistungen der Eltern offenbaren. Insgesamt weisen die PISA-Befunde darauf hin, „dass Bildungseinrichtungen nur dann erfolgreich arbeiten können, wenn die Schüler auf hinreichende Stützressourcen in der Herkunftsfamilie zurückgreifen können, d.h. wenn sie in einem Netzwerk sozialer Beziehungen heranwachsen, das den Kompetenzerwerb fördert und unterstützt. Über ein Netzwerk wechselseitiger Erwartungen und Verpflichtungen, das Vertrauen bildet und Zusammenarbeit ermöglicht, werden Wissensbestände ausgetauscht, Normen und Relevanzkriterien gebildet und Normverletzungen geahndet.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 23). Es ist daher von weitreichender Bedeutung, dass Eltern ein positives Interesse für die Erfahrungen ihrer Kinder mit der Schule zeigen. Sie gewähren materielle Unterstützung (z.B. Schreibwerkzeug) als auch Hilfe bei Lernschwierigkeiten oder Konflikten. Gerade in einer Gesellschaft mit einem ambivalentem Bil-

dungsklima³⁴ sind es immer wieder die Eltern, die die Schulzeit ihrer Kinder positiv konnotieren sollten und sie in einem sensibel differenzierten emotionalen familialen Klima³⁵ ermutigen, ihre Anstrengungen weiter zu unternehmen.

Aus nationaler Perspektive konnten die Analysen zeigen, dass im Hinblick auf den Kompetenzbereich der Mathematik eine Lernunterstützung seitens des Elternhauses im Durchschnitt als günstig wahrgenommen wird. Eine familiäre Wertschätzung von Mathematik korreliert positiv mit dem Selbstkonzept, der Freude/dem Interesse, einer instrumenteller Motivation, der Elaboration und der Selbstregulation auf Schülerseite. Ähnliche Beziehungen zeigen sich für die Lern- und Autonomieunterstützung. Für einen Leistungsdruck im Elternhaus lassen sich positive Zusammenhänge mit Angst und kompetitiver Leistungsmotivation in Mathematik ausmachen. Das Elternhaus steht mit einer affektiv-motivationalen Entwicklung von SchülerInnen im Fach Mathematik in Zusammenhang. In Familien des obersten ESCS-Quartils nehmen SchülerInnen eine höhere Wertschätzung des Faches Mathematik, mehr instruktionale Unterstützung, Unterstützung des selbständigen Lernens und weniger Leistungsdruck wahr, was eine positive Beeinflussung der Kompetenzentwicklung nach sich zieht.

Mit Blick auf die Bildungsbedeutsamkeit der Familie steht für die PISA-Erhebungen der Befund im Vordergrund, dass die soziale Lage der Familie und ihrer entsprechenden Sozialisationsbedingungen für die Kinder als ursächlich dafür angesehen werden kann, dass schon sehr frühzeitig nachteilige Effekte auf den Erfolg von Kompetenzerwerb und Bildungsverlauf der Kinder entstehen. Somit konnte PISA erneut die besondere Bedeutung der Familie für die Bildungschancen bestätigen und weist auf nachhaltige Benachteiligungen

³⁴ Hier wird vor allem auf die unsichere Förderung der Bildungsmöglichkeiten und den Leerlauf in den Bildungsgängen Bezug genommen werden.

³⁵ Aktuelle Studien aus der pädagogischen Psychologie deuten an, dass Emotionen und ihre binnenfamiliäre Regulation eine zentrale Rolle für die familiäre Bewältigung der Bildungsaufgaben in modernen Gesellschaften spielen und dass ein Zuviel wie ein Zuwenig elterlichen Engagements dazu führen kann, dass Kinder Leistungsängstlichkeit entwickeln. Siehe zu diesem neuen spannenden Thema im Schnittpunkt bildungssoziologischer und psychologischer Forschung Ophuyn (2006) sowie Fuß (2006).

hin, von denen eine Beeinträchtigung des gesamten Bildungslebenslaufes ausgeht, wie jüngst die Expertenkommission des Altenberichts³⁶ nochmals betont hat. Im Folgenden schließt sich mit der Darstellung der Bourdieuschen Konzeption eine theoretische Reflexion über das schon angedeutete ‚kulturelle Kapital‘ an. Damit erfahren zum einen die Bedeutung der familialen Strukturmerkmale in den PISA-Studien nochmals eine Akzentuierung. Zum anderen wird auf eine intensive Beschäftigung mit Studien zum ‚kulturellen Kapital‘ hingeführt und eine entsprechende theoretische Grundlage für kritische Auseinandersetzungen mit der Bourdieu’schen Konzeption gelegt.

3.2.2.3 Die überragende Bedeutung kultureller Prozessfaktoren

Theoretische Erklärungsansätze – Exkurs zu Bourdieu’s Kapitaltheorie

Chancenungleichheit und schichtspezifische Unterschiede sind zentrale Begriffe, die unmittelbar zu den kultursoziologischen Fragestellungen Pierre Bourdieus führen, der in der wissenschaftlichen Rezeption bislang als Theoretiker der Hochkultur behandelt wurde. Inzwischen werden aber auch wieder seine Beiträge zur Bildungssoziologie aufgegriffen. (vgl. Büchner/Brake 2006) In der spezifischen Auseinandersetzung mit den Pisa-Studien tritt ein Befund deutlich hervor – die Kontinuität der sozialen Selektion im deutschen Bildungssystem. Daran schließt sich zwangsläufig die Frage nach den Gründen, die eine so starke Fortdauer schichtspezifischer Ungleichheit im Bildungssystem verursachen. Ein plausibler Erklärungsansatz, der die starke soziale Selektion in der Schule begründet, geht von der Existenz unterschiedlicher schichtspezifischer Milieus aus, die im Sinne eines ‚hidden curriculum‘ in verschiedenem Maße zu einer Benachteiligung bzw. Bevorzugung im Bildungssystem führen. Dabei stünde die Frage im Mittelpunkt, welche spezifischen Inhalte und Interaktionsformen dieser Milieus zu einem besseren Bildungserfolg beitragen und wie diese Vermittlung sich konkret vollzieht. Um diesen Zusammenhang zu untersuchen hat Bourdieu das Konzept des ‚kulturellen Kapitals‘ eingeführt (vgl. dazu Bourdieu&Passeron, 1979; Bourdieu, 1982, 1983). Die PISA-Studien greifen ebenfalls auf die von Pierre Bourdieu und James Coleman entwickelten Konzepte

³⁶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006b): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und

des kulturellen und sozialen „Kapitals“ zurück, um eine Beschreibung der Bildungsressourcen in Familien vornehmen zu können. Die Qualität des kulturellen und sozialen Kapitals bzw. des Humanvermögens, das Kindern in ihren Herkunftsfamilien vermittelt und von ihnen angeeignet wird, erweist sich nach den Ergebnissen der PISA-Studie als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage sowohl für schulische Lernprozesse als auch der lebenslangen Bildungsprozesse, womit sich auch der Fortbestand und die Weiterentwicklung der Gesellschaft verbindet.

Ausgehend von der Existenz bestehender Klassenstrukturen stellt Bourdieu eine Beziehung her zwischen der Klassenzugehörigkeit der Akteure und der damit verbundenen Verfügung über ökonomische, kulturelle und soziale Reserven einerseits und bestimmten Formen der Lebensführung andererseits. Damit verbindet er die beiden Ebenen von Kultur und Sozialstruktur. Das Erreichen bestimmter Qualifikationen und Leistungen steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft und den damit verbundenen Sozialisationsbedingungen und familialer Ressourcen. Nicht alleine die Leistungen bestimmen Zugang und Erfolg, sondern die mit der Gruppenzugehörigkeit verbundenen Fähigkeiten sind relevant, also die Fähigkeit sich im entsprechenden Milieu angemessen zu bewegen. Die Bedeutung der sozialen Herkunft wird (insbesondere bei Elitenrekrutierungsverfahren) also verschleiert und verstärkt, indem soziale Privilegien in eigene Leistung umgedeutet werden: „Blindheit gegenüber sozialer Ungleichheit zwingt und berechtigt zugleich, jegliche Ungleichheit, besonders aber die des akademischen Erfolgs, als natürliche, als Ungleichheit der Begabung anzusehen.“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 82).

Betrachtet man das Bildungssystem, so sind beispielsweise beim Hochschulabschluss die formalen Ausgangsbedingungen für alle gleich. Dennoch werden einzelne soziale Gruppen seltener eine akademische Laufbahn einschlagen. Sie werden sich größeren Problemen bei der Integration und Erfüllung wissenschaftlicher Leistungsnormen im Karriereprozess gegenübergestellt sehen. Für den Hochschulbereich haben Bourdieu und Passeron gezeigt, dass untere sozi-

ale Schichten sich aus den höheren Bildungs- und Berufslaufbahnen³⁷ zurückziehen bzw. ausscheiden, während sich andere Gruppen dazu berufen fühlen und erwählt werden. Zurückzuführen sind diese Selektionsprozesse auf die unterschiedliche Ausstattung der Gruppen mit kulturellem, sozialem und ökonomischen Kapital und die jeweilige differentielle Anerkennung dieser Kapitalien in, wie Bourdieu dies nennt, gesellschaftlichen Feldern. Diese Kapitalformen sind verantwortlich für den Reproduktionsprozess der gesellschaftlichen Klassen.

Während sich *ökonomisches* Kapital in verschiedenen Formen materiellen Reichtums ausdrückt, unterteilt sich das kulturelle Kapital in drei Teilbereiche, deren Erwerbsmodi sich unterscheiden. Unter *kulturellem Kapital* im allgemeinen zählen alle Kulturgüter und kulturellen Ressourcen, die dazu beitragen, dass in einem sozialen System, wie dem der Familie, die Qualifikationen, Einstellungen und Wertorientierungen vermittelt werden, die das System zu seiner Bestandserhaltung braucht. Zu den kulturellen Ressourcen gehören insbesondere die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat und die den Habitus der Person ausmachen. Dieser bezieht sich unter anderem auf schulrelevante Kenntnisse und Interessen (z.B. die bei PISA gemessenen Lese-Interessen), wie sie im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern oder durch das elterliche Vorbild vermittelt werden.

In *inkorporierter* bzw. im Individuum verinnerlichter Form muss es durch persönliche Bildungsarbeit angeeignet werden: „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der 'Person', zum Habitus geworden ist; aus 'Haben' ist 'Sein' geworden.“ (Bourdieu 1997, S. 56). Es umfasst die in familialen und schulischen Sozialisations- und Bildungsprozessen verinnerlichte Wissensbestände, Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, d.h. es wird unbewusst im Rahmen familialen Alltagshandeln erworben. Daraus folgt der

³⁷ In kongenialer Ergänzung hierzu hat Hartmann (2002) festgestellt: Selbst der höchste akademische Abschluss, die Promotion, führt nicht zu einer Chancengleichheit. Über die wichtigsten Posten in Wirtschaft, Kultur und Wissenschaft entscheiden zusätzliche „extrafunktionale Qualifikationen“ wie Sicherheit im Auftreten, distinktives Kulturwissen und die subtile Kenntnis der „Dress- und Verhaltenscodes“.

logische Schluss, dass inkorporiertes Kapital nicht durch Schenkung, Vererbung oder Kauf weitergegeben werden kann.

Als *institutionalisiertes* Bildungskapital gewinnt das kulturelle Kapital seine besondere Bedeutung für den Reproduktionsprozess sozialer Ungleichheit. Gemeint sind mit dieser Kapitalform die in Form von Zertifikaten, Zeugnissen und Diplomen anerkannten Investitionen in Bildung. Nach Bourdieu ist das institutionalisierte kulturelle Kapital fähig, über die entsprechenden Legitimitätsnachweise erworbenes kulturelles Kapital in Berufspositionen und ökonomisches Kapital umzuwandeln (vgl. Bourdieu 1997, S. 62ff.). Bildungstitel sind gerade im Wissenschaftsbereich bei der Regelung des Zugangs zur Elite von großer Bedeutung. In dieser Laufbahn sind ein Hochschulabschluss sowie ein Doktorat, in einigen Fachbereichen auch die Habilitation, unabdingbare Voraussetzung. Das Erreichen dieser Bildungszertifikate ist wiederum von der sozialen Herkunft abhängig: „Es findet sowohl eine Eliminierung beim Hochschulzugang wie während des Studienverlaufs statt. Untere Schichten sind an der Hochschule klar unterrepräsentiert.“ (Leemann 2002, S. 27). Ebenso sind Nachkommen aus tieferen sozialen Schichten in den bezüglich Karrierechancen aussichtsreichsten Fachbereichen wie Medizin und Rechtswissenschaften stark untervertreten. (vgl. ebd. 2002). Für die Ungleichheit der Bildungschancen zeigen auch Bourdieu und Passeron, dass die soziale Herkunft den Zugang zu gesellschaftlich machtvollen Positionen regelt: „Die soziale Herkunft ist (...) für den gesamten Bildungsgang und besonders an dessen großen Wendepunkten ausschlaggebend: Das Bewusstsein, dass ein Studium teuer ist und verschiedene Berufe ein Vermögen voraussetzen [etc.] bilden eine Gesamtheit von Faktoren, aufgrund derer man sich 'am richtigen Platz' oder 'fehl am Platz' fühlt und entsprechend beurteilt wird.“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 30). Im Gegensatz zum inkorporierten kulturellen Kapital bezieht sich diese Kapitalform also auf eine bewusste und rationale Aneignung von Wissen und Kenntnissen in den Institutionen des Bildungssystems. Diese Institutionen verfügen über die Definitionsmacht für relevantes und irrelevantes Wissen und haben über die Vergabe von Bildungspatenten eine Umwandlung von Wissen in symbolisches und ökonomisches Kapital monopolisiert.

Als *objektiviertes* kulturelles Kapital schließlich bezeichnet Bourdieu kulturelle Güter wie z.B. Gemälde, Bücher, Kunstwerke und –sammlungen oder Musikinstrumente. Diese Kulturgüter können ererbt oder mit ökonomischem Kapital gekauft sein. Die objektivierte Form des Kulturkapitals entfaltet seine Wirkung erst im Zusammenspiel mit der inkorporierten Form: Um die ‚richtigen‘ Güter zu besitzen, also die der oberen Schichten, und um sich diese auch anzueignen, also z.B. das Gemälde verstehen zu können, ist die ‚innere‘ Bildung, also inkorporiertes Kulturkapital, notwendig. Die oberen Schichten demonstrieren ihre privilegierte Stellung, indem sie einen guten Geschmack beweisen. Es ist quasi eine Art Selbstdarstellung, welche zum Beispiel im Wissenschaftsbereich als Ort der kulturellen (Re-)Produktion und insbesondere in den Geistes- und Kulturwissenschaften an Bedeutung gewinnt. Somit ist offensichtlich, dass zwischen den drei Formen kulturellen Kapitals gemeinsame Beziehungen bestehen. Interessanter für den hier untersuchten Zusammenhang ist jedoch das Verhältnis von inkorporiertem und institutionalisiertem Kulturkapital. Die Institutionen der höheren Bildung setzen nämlich, so Bourdieus These, implizit ein spezifisches Maß an inkorporiertem kulturellen Kapital voraus, das nur in Teilen der Sozialstruktur vorhanden ist. Da die Verfügung über diese Kompetenzen jedoch in der Weise naturalisiert wird, dass sie von ihren Erwerbsbedingungen getrennt und als natürliche Fähigkeiten der Person behandelt und benotet werden, werden sozial produzierte unterschiedliche Eintrittsbedingungen in das Bildungssystem als natürliche Begabungs- und Intelligenzunterschiede behandelt. Somit setzt das Bildungssystem implizit Kompetenzen voraus, die es eigentlich erst vermitteln müsste, da diese in verschiedenen sozialen Schichten ungleich verteilt bzw. gar nicht vorhanden sind. Im Kern wird nach dieser Theorie der Bildungserfolg als habituelle Passung zwischen dem inkorporierten Kulturkapital der Herkunftsfamilie und dem im Rahmen der Bildungsinstitutionen verlangten Anforderungen zur Aneignung von institutionalisiertem Kulturkapital aufgefasst. Nach Bourdieu bleiben diese Vorteile jedoch nicht auf das Bildungssystem beschränkt, sondern beeinflussen die Lebenslauflinie auch im Verlauf der Berufskarriere, da inkorporiertes Kulturkapital mit den heute im Personalbereich immer stärker thematisierten Schlüsselqualifikationen kovariert.

Eine weitere eigenständige Form von Ressourcen bildet das *soziale Kapital*. Bourdieu definiert es als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ (Bourdieu 1997, S. 63). Das soziale Kapital übt bezüglich der anderen Kapitalformen einen „Multiplikatoreffekt“ (ebd., S. 64) aus, d.h. durch die Zugehörigkeit zu gewissen Gruppen ergeben sich materielle Gewinne, „wie etwa die vielfältigen mit nützlichen Beziehungen verbundenen Gefälligkeiten und symbolischen Profite, die z.B. aus der Mitgliedschaft in einer erlesenen und angesehenen Gruppe entstehen“ (ebd., S. 65). Entstehen und aufrechterhalten werden kann es nur durch „Beziehungsarbeit“ (ebd., S. 67), die sich in Form von materiellen oder symbolischen Tauschbeziehungen ausdrückt. Ebenso wie das institutionalisierte kulturelle Kapital ist soziales Kapital immer auch symbolisches Kapital, welches nach der Logik des Kennens und Anerkennens funktioniert und gemeinhin als Prestige bezeichnet wird. Die Aneignung sozialen Kapitals³⁸ durch Kinder setzt die Einbeziehung der Kinder in ein unterstützendes und forderndes soziales Netzwerk innerhalb der Familie voraus (Verfügbarkeit der Eltern, Zeit für Kinder, intensive Kommunikation).

Mit diesem theoretischen Blick der Bourdieuschen Kapitaltheorie wird für die PISA-Studien deutlich nachvollziehbar, dass der Bildungsweg der Kinder als ein kumulativer Lernprozess zu begreifen ist, der um so erfolgreicher verläuft, je besser die Lernvoraussetzungen in den Anfängen des Lebenslaufs beschaffen sind und je mehr das im Familiensystem vermittelte kulturelle und soziale Kapital den Erwartungen des Schulsystems und dem der zukünftigen Berufswelt entspricht. Somit kann konstatiert werden, dass für die Entstehung eines

³⁸ Hier kann es nur um eine grobe Skizze der Bourdieuschen Konzeption gehen – alternative Entwürfe und eine systemstische Explikation des Konzepts der sozialen Kapitalien liefert Stecher (2001) insbesondere auch anhand eigener empirischer Analysen des Siegener Kindersurveys. Als Merkposten bleibt auf jeden Fall das empirisch weitgehend ungeklärte Problem der Beziehungen zwischen den Kapitalien (Substitution, Konvertibilität) festzuhalten.

Humanvermögens³⁹ in Familien es die jeweiligen materiellen, räumlichen, zeitlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen als auch die kommunikativen Prozesse der Vermittlung und Aneignung zwischen Eltern und Kindern sind, die dazu beitragen. In diesem Sinn bedeutet es für Eltern, dass sie ihren Kindern Daseinsfürsorge, Zuwendung und Anregung zukommen lassen.

Die empirische Überprüfung dieser theoretischen Annahmen im Bourdieuschen Werk beschränkt sich jedoch auf die jeweils bivariate Zusammenhangsanalyse zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg einerseits sowie hochkulturellen Praktiken und Kenntnissen andererseits. Um diese Lücke zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Überprüfung zu schließen, versuchten einige Bildungsforscher, mit komplexerem Erhebungs- und Auswertungsdesign den Wirkungen kulturellen Kapitals im Zusammenhang mit der sozialen Reproduktion im Bildungssystem auf die Spur zu kommen.

Vertiefende Analysen zu PISA – Die Zusammenführung von Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse

Bei der Sichtung der PISA-Studien fällt auf, dass das Augenmerk der Autoren auf die unabhängigen Variablen wie sozioökonomischer Status, Schichtzugehörigkeit etc. gelegt wurde. Ebenso werden bei den abhängigen Variablen, also Lesekompetenz, Mathematik etc., Indikatoren für Bildung herangezogen werden, die auf einen relativ engen Bildungsbegriff rekurren. Dagegen werden vermittelnde Variablen, also Prozesse und Kapitalien, kaum berücksichtigt. Allerdings findet sich eine aktuelle Sekundärauswertung des PISA-E Datensatzes von Watermann/Baumert (2006), die, diesem Manko entgegenwirkend, ein Strukturmodell zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen entwickeln.⁴⁰ Diese ebenfalls auf die

³⁹ Der übergeifende und weitreichendere Begriff des Humanvermögens ist ein oft verwendeter Ausdruck im sozialwissenschaftlichen und sozialpolitischen Diskurs. Er integriert die Konzepte des kulturellen und sozialen Kapitals.

⁴⁰ Watermann, Rainer/Jürgen Baumert (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. In: Baumert/Stanat/Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61-94

Die empirische Überprüfung basiert auf der Stichprobe der nationalen Erweiterung der PISA-Studie (PISA-E). Insgesamt wurden 34.161 15-Jährige einbezogen, Sonder- und Berufsschüler gehen nicht in

sozialen Herkunftsmerkmale fokussierte Analyse erbringt zwei übergreifende Erkenntnisse. Zum einen werden die Auswirkungen des Bildungsniveaus einer Familie auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen vollständig durch die kulturelle Praxis der Familie vermittelt. In Übereinstimmung mit den theoretischen Vorgaben Bourdieus scheint das kulturelle Kapital der stärkste Prädiktor für den Kompetenzerwerb in der Schule zu sein. Hingegen ist das in dieser Auswertung als kommunikative Praxis operationalisierte soziale Kapital nach Coleman keine spezifische zusätzliche Einflussgröße. Zum anderen vermittelt erst die Berücksichtigung von Struktur- und Prozessmerkmalen eine angemessene Vorstellung von den tatsächlich vorhandenen Ungleichheitsrelationen. Daher, so die Autoren, sei die Kritik der qualitativen Sozialforschung an der unzulänglichen Erfassung sozialer und kultureller Herkunft in den meisten quantitativen Untersuchungen zur Sozialstruktur berechtigt.

Üblicherweise wird die soziale Herkunft von Schülerinnen und Schülern mithilfe der sozioökonomischen Stellung ihrer Familie operationalisiert. Konkret sind dies Daten zur relativen Position ihrer Eltern in einer sozialen Hierarchie. Diese wird aufgespannt entlang der Verfügung über finanzielle Mittel, Macht oder Prestige. Da allerdings Informationen über Einkommensverhältnisse, Macht und soziale Anerkennung nicht einfach zu erhalten sind, wird die sozioökonomische Stellung meistens über die Berufstätigkeit erfasst. Sie kann Hinweise auf jeden der drei genannten Aspekte geben. Standardmäßig werden in der Sozialstrukturforschung die vom internationalen Arbeitsamt in Genf entwickelte Klassifikation der Berufe ISCO-88 und/oder die aus der Sozialversicherung bekannte Einteilung im Beruf herangezogen; manchmal werden zusätzlich die Bildungsabschlüsse von Vater und/oder Mutter einbezogen. Seit einiger Zeit wird von qualitativ arbeitenden Sozialforschern darauf hingewiesen, dass Strukturmerkmale alleine theoretisch unbefriedigend für die Erklärung von Reproduktionseffekten sind. Es geht um die Erfassung von Aspekten familiärer Lebensverhältnisse, die näher an die eigentlichen Vermittlungsprozesse heranreichen. Hierfür stützt man sich oft auf die beiden Konzepte kultu-

die Berechnungen ein. Durch die Nutzung von Schulen als primärer Stichprobeneinheit erfolgt die Ziehung der Schüler nicht unabhängig voneinander. Diese Klumpung führt, je stärker die Schulen sich untereinander unterscheiden zu einer Herabsetzung der Stichprobeneffizienz. Dem wurde inferenzstatistisch durch ein spezielles Programm Rechnung getragen.

relles und soziales Kapital, die mittlerweile auch in den quantitativen Studien ansatzweise umgesetzt werden.

Im Rahmen der Entwicklung eines tragfähigen Modells der Effekte sozialer Herkunft auf fachliche und überfachliche Kompetenzen hat man zuerst zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen zu unterscheiden. Drei Komponenten sind dabei auf der Strukturebene zu berücksichtigen. Erstens der sozioökonomische Status, das Bildungsniveau und der Migrationsstatus. Um dann zusätzlich auf der Prozessebene Aspekte des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals zu berücksichtigen, sind Angaben über das allgemeine konsumtive Verhalten einer Familie, ihre kulturellen Praxen und ihre „sozialen Verkehrsformen“ notwendig. Auf dieser Prozessebene werden jene Ressourcen erzeugt, die eine erfolgreiche Bildungskarriere der jüngeren Generation unterfüttern. Das Modell unterscheidet zudem noch differentielle Wirkungen. Während für den sozioökonomischen Status ein Einfluss auf alle Prozessmerkmale postuliert wird, wird die Bedeutung des Bildungsniveaus hingegen vor allem für die kulturelle und kommunikative Praxis erwartet. Der Migrationsstatus wiederum wirkt vermutlich auf das ökonomische Verhalten und die kulturelle Praxis einer Familie. Einflüsse auf die Kompetenzen wiederum sind eher von den kulturellen und kommunikativen Ressourcen, nicht aber vom allgemeinen konsumtiven Verhalten der Familie zu erwarten. Eine eminent wichtige Erweiterung des Modells besteht darin, dass man nicht nur von vermittelten Auswirkungen der Strukturmerkmale familiärer Lebensverhältnisse ausgeht, sondern auch mit unabhängigen Effekten rechnet. Entsprechend der soziologischen Theorien des intergenerationellen Statuserhalts wirkt sich also der sozioökonomische Status – vermittelt über das elterliche Entscheidungsverhalten – unabhängig von und zusätzlich zu der kulturellen kommunikativen Praxis einer Familie auf die Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I aus. Die nach Sozialschicht differierende Beteiligung an höherwertigen Bildungsgängen geht einher mit differentiellen Fördereffekten; sie wirkt sich zusätzlich auf den Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und Kompetenzerwerb aus. Schließlich wird angenommen, dass der Migrationsstatus einer Familie als solcher die Bildungskarrieren von Migrantenkindern beeinflusst.

In der empirischen Überprüfung des Modells definierten die Autoren die *Strukturmerkmale* familiärer Lebensverhältnisse wie folgt: Der sozioökonomi-

sche Status wurde durch den Internationalen Sozioökonomischen Index (ISEI) erfasst, den Ganzeboom u.a. vorgeschlagen haben. Das berufliche Bildungsniveau wird durch den höchsten beruflichen Bildungsabschluss in der Familie indiziert. Der Migrationsstatus wurde dreistufig erfasst (ein, zwei, kein Elternteil im Ausland geboren). Zudem wurde die Zahl der Kinder als wichtige eigenständige ressourcen- und kommunikationsbeeinflussende Variable in das Strukturmodell integriert. Die Bestimmung der *Prozessmerkmale* familiärer Lebensverhältnisse gestaltete sich wie folgt. Um die kulturelle Praxis einer Familie zu beschreiben, wurden zwei Skalen und ein Einzelitem herangezogen. Die kulturelle Praxis im engeren Sinne wird durch Investitionen in Kulturgüter, deren Anschaffungen auf ein regelmäßiges kulturelles Engagement hinweist, und durch kulturelle Aktivitäten von Eltern und Kindern beschrieben. Die kommunikative Praxis wird durch zwei Indizes operationalisiert. Der erste erfasst die allgemeine Gesprächsintensität in der Familie. Der zweite befasst sich mit der Diskussion über kulturelle Sachverhalte. Der konsumtive Spielraum schließlich wird durch den Besitz an teuren Wohlstandsgütern zu charakterisieren versucht.

Mit Blick auf das Gesamtmodell kommen die Autoren zu folgenden Erkenntnissen. Die Koppelung zwischen Merkmalen der familiären Lebensverhältnisse und schulischem Kompetenzerwerb wird systematisch und bedeutsam unterschätzt, wenn ausschließlich Strukturmerkmale einbezogen werden. „Erst die simultane Berücksichtigung von Struktur- und Prozessmerkmalen der Familienverhältnisse vermittelt eine angemessene Vorstellung von den tatsächlich anzutreffenden Ungleichheitsrelationen.“ (Watermann/Baumert 2006, S. 76). Sowohl in den alten wie den neuen Ländern stellen die Prozessmerkmale wichtige Mediatoren der sozialstrukturellen Verhältnisse dar – die kulturelle Praxis scheint der beste Prädiktor für den Kompetenzerwerb in der Schule zu sein. Die kommunikative Praxis als Indikator für das soziale Kapital hingegen liefert keinen spezifischen Beitrag zur Varianzaufklärung. Schließlich bestätigt sich die Hypothese, dass die Unterschiede in den kulturellen Praxen von Familien die Lesekompetenzen stärker beeinflussen als die mathematische Kompetenz. Der kulturelle Sozialisationseffekt scheint also über die Vermittlung einer Sprachkultur den Erwerb von Lesekompetenz positiv zu unterfüttern. Auch die Ergebnisse des internationalen Vergleichs deuten darauf hin, dass das anhand der nationalen Erweiterungsstudie entwickelte Modell zum Wirkungsgefüge der

Sozialschichtzugehörigkeit auch jenseits unterschiedlicher kultureller Kontexte Geltung beanspruchen kann. „Ohne Ausnahme wurden die kulturelle, kommunikative und konsumtive Praxis als spezifische Dimensionen der familiären Ausstattung und Lebensverhältnisse identifiziert. Dies verweist auf die grundsätzlich gegebene Möglichkeit, familiäre Ressourcen von Schülerinnen und Schülern auch in groß angelegten international vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen wie PISA in ihrer Struktur- und mehrdimensionalen Prozessqualität zu erfassen. Weiterhin kann geschlussfolgert werden, dass „auch die Wirkungsweise der Prozessmerkmale über die unterschiedlichen Kontexte hinweg recht vergleichbar und durch den primär maßgeblichen Effekt der kulturellen Ressourcen gekennzeichnet ist.“ (Watermann/Baumert 2006, S. 90). Allerdings folgt das Zusammenspiel von Struktur- und Prozessmerkmalen beim Erwerb der Lesekompetenz keinem einheitlichen Prinzip, in einigen Ländern weisen das konsumtive Verhalten und die kommunikative Praxis differentielle Einflüsse auf die Lesekompetenz auf. Schließlich heben die Autoren hervor, dass die sozialen Disparitätseffekte bei einem Verzicht auf Prozessmerkmale systematisch unterschätzt werden.

In diesem Zusammenhang lässt sich auf weitere Überprüfungen der statistischen Modelle hinweisen, die auf der Grundlage der erweiterten PISA 2000-Daten für Deutschland feststellen, dass z.B. auch die Schulempfehlung wie die Leseleistungen in einem engen Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status, dem Bildungshintergrund und dem kulturellen Kapital stehen.⁴¹ Insgesamt wird aus den Analysen ersichtlich, dass es zur genaueren Erfassung der Mechanismen des Kompetenzwettbewerbes eines umfassenden und interdisziplinären Zugangs bedarf.

Die Notwendigkeit unterschiedliche Formen des kulturellen Kapitals zu berücksichtigen

Nachdem die große Bedeutung kultureller Praxen in den Familien in den PISA-Erhebungen deutlich wurde, lohnt ein Blick auf Studien, die sich eingehender mit den *verschiedenen Formen kulturellen Kapitals* beschäftigen, weil es Sinn

⁴¹ Vgl. dazu Hinz, Thomas/Jochen Groß (2006): Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In: Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S. 199-225

macht, mit sozialen Verschiebungen im Dominanzverhältnis von bestimmten Vorstellungen von Kultur zu rechnen. Dazu liegt eine einschlägige Untersuchung aus den Niederlanden von de Graaf/de Graaf⁴² vor, die zumindest zwei Facetten unterscheiden: die Hochkultur und die Popularkultur. In ihrem Beitrag untersuchen die Autoren den Einfluss kultureller Ressourcen auf den Bildungserfolg und stellen dies theoretisch mit Bourdieus kultureller Kapitaltheorie in Zusammenhang. Einleitend verweisen die Autoren darauf, dass es ein relativ stabiler Befund niederländischer Forschung ist, dass kulturelle Merkmale der Eltern in stärkerem Maße zum Bildungsstand ihrer Kinder beitragen als ökonomische Merkmale der Eltern. Dieser Befund speist sich aus der ebenso gewonnen Erkenntnis, dass das elterliche Bildungsniveau als einfaches Maß des kulturellen Standes einen viel stärkeren Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder ausübt als der elterliche Beruf, der wiederum als einfaches Maß ihres ökonomischen Standes, insbesondere ihres Einkommens, betrachtet werden kann.⁴³ Dieser Hypothese zufolge leisten in der modernen niederländischen Gesellschaft Kultur bzw. kulturelle Merkmale einen weitaus bedeutsameren Beitrag für die Bildungslaufbahn der Kinder als Geld bzw. ökonomische Ressourcen. De Graaf/de Graaf verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die obsolet gewordene direkte Weitergabe von beruflichen Stellungen. Das bedeutet, dass aufgrund von Modernisierungsprozessen in fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften, Eltern ihre privilegierten Positionen nicht mehr direkt an ihre Kinder weitergeben. Stattdessen setzen Eltern nun jedoch indirekte Strategien ein, die das Bildungssystem liefert, um die Laufbahn ihrer Kinder zu fördern. Eltern mit hohem Status investieren dabei kulturelles Kapital, um ihre Vorteile an die Kinder weiterzugeben. Kulturelles Kapital wird von der Familie in die Schule übertragen und in Abschlüsse und Diplome umgewandelt, womit v.a. gesellschaftliche Gruppen mit hohem Status ihr Ziel erreichen, nämlich das, was als intergenerationale Transmission sozialer Privilegien bezeichnet werden kann.

Kulturelle Merkmale der Herkunftsfamilie leisten in den Niederlanden einen wichtigen Beitrag zu der Erklärung des Einflusses der Herkunftsfamilie auf die

⁴² Paul M. de Graaf und Nan Dirk de Graaf: Hoch- und popkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder. In: Georg, Werner: Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz: UVK, S.147-173

Bildungslaufbahn der Kinder. Theoretisch wurde dieser Forschungsbefund in den Beiträgen Pierre Bourdieus zur Soziologie der Erziehung formuliert. Bourdieus Theorie zufolge werden kulturelle Fähigkeiten und die Wertschätzung von Hochkultur zuhause erworben und die Benachteiligung, im Elternhaus nicht über kulturelles Kapital zu verfügen, kann seiner Auffassung nach in der Schule nicht kompensiert werden. Im Gegenteil, es wird angenommen, dass Unterschiede bezüglich des kulturellen Kapitals während der Bildungslaufbahn noch zunehmen, da kulturelles Kapital nur von denjenigen angesammelt werden kann, die es bereits besitzen.

Während der Bildungslaufbahn ist kulturelles Kapital durch Selbstselektion und Selektionsprozesse wirksam: Kinder kulturell benachteiligter Herkunft entscheiden sich entweder nicht für Hochschulbildung (Selbstselektion) oder sie haben nicht die nötigen Fähigkeiten, um in der Schule gut abzuschneiden und unterliegen deshalb einem höheren Risiko, Prüfungen nicht zu bestehen und die Schule ohne Abschluss zu verlassen (Selektion). Damit bestätigt sich der Forschungsbefund, dass die soziale Herkunft die Bildungsentscheidungen erheblich⁴⁴ beeinflusst.

Als Kritik an Bourdieus kultureller Reproduktionstheorie stellen einige Autoren (Boudon, Gambetta, Goldthorpe) die These auf, dass nicht die Diskrepanz zwischen der heimischen und der schulischen Kultur Unterschiede zwischen hohen und niedrigen Statusgruppen hinsichtlich ihrer Bildungsentscheidungen erzeugt. Sie vertreten den Standpunkt, dass Bildungsentscheidungen aus der ökonomischen Lage der Eltern heraus zu verstehen sind. Aus der Befürchtung des Scheiterns im sekundären und tertiären Bildungsbereich von Kindern der Arbeiterschicht und ihrer Familien, treten die ökonomischen Präferenzen und Argumente hervor, die in ihrer Relevanz höher bewertet werden als kulturelle Argumente, obgleich diesen von der Forschung eine höhere Bedeutung nachgewiesen wurde. Die empirische Überlegenheit der kulturellen Dimension nach Bourdieu ist mit der theoretischen Überlegenheit der ökonomischen Dimension schwer kompatibel.

⁴³ Diese Erkenntnisse werden gestützt durch einen historischen Kohortenvergleich (de Graaf & Ganzeboom 1993).

⁴⁴ Besonders eindrucksvoll dazu eine norwegische Studie (Hansen/Mastekaasa, 2006), welche nachweist, dass unterschiedliche Profile kultureller Kapitalausstattung bei normierten Multiple-Choice-Tests nicht durchschlagen (1. Studienphase in Norwegen), danach aber in den schriftlichen Arbeiten (Essays, Hausarbeiten) umso mehr.

Um das Untersuchungsziel, den Nachweis der Effekte elterlichen kulturellen Kapitals zu erreichen, operationalisierten die niederländischen Forscher speziell, welche Komponenten des elterlichen kulturellen Kapitals sich in den Niederlanden auf den Bildungsstand ihrer Kinder auswirken und ob sich der Einfluss des elterlichen kulturellen Kapitals über die Zeit verändert hat. Damit erhofften sie sich ein Verständnis für die Gründe für Bildungsentscheidungen, die von Kindern respektive Eltern niedriger und hoher sozialer Herkunft getroffen werden.

Ein problematisches Konzept kulturellen Kapitals

Die Autoren gingen dabei auch der methodologischen Frage nach, *was durch kulturelles Kapital überhaupt gemessen wird*. Dazu wurde bereits oftmals empirisch nachgewiesen, dass das elterliche kulturelle Kapital in engem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg der Kinder steht.⁴⁵ Allerdings besteht eine fehlende Genauigkeit bei der Messung kulturellen Kapitals, sodass eine relative Unklarheit über den Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und dem Schulerfolg der Kinder vorliegt. Kulturelles Kapital wird häufig allgemein dadurch erhoben, dass nach kultureller Praxis im Elternhaus gefragt wird und diese Fragen nur retrospektiv gestellt werden, d.h. sich auf die Zeit beziehen, in der der/die Befragte 12 bis 15 Jahre alt war.

Die niederländischen Forscher versuchen dem zu begegnen, indem sie das kulturelle Kapital in zwei Hauptdimensionen unterscheiden. Die erste Dimension, Teilnahme an Hochkultur, bezieht sich auf das elterliche Interesse an anspruchsvollen kulturellen Aktivitäten wie Museums-, Theater- und Opernbesuche sowie dem Besuch von klassischen Konzerten. Diese Dimension kommt damit Bourdieus impliziter Definition von kulturellem Kapital im Sinne von ‚Distinktionsgeneratoren‘ am nächsten. Die zweite Dimension, Leseverhalten, bezieht sich auf die Lesegewohnheiten und das Vorhandensein von Büchern und anderem Lesematerial im Elternhaus. Die theoretische Interpretation von Leseverhalten unterscheidet sich teilweise von der Interpretation von Teilnahme an Hochkultur. Das Leseverhalten der Eltern mag für Unterschiede zwi-

⁴⁵ Vgl. dazu: De Graaf (1986); Crook (1997), Aschaffenburg & Maas (1997), Sullivan (2000)

schen kultureller Praxis zu Hause und in der Schule, aber auch für die Entwicklung der Sprachfähigkeiten des Kindes stehen. Eltern, die häufiger lesen, beeinflussen die Bildungslaufbahn ihrer Kinder in zweierlei Hinsicht. Sie lassen ihre Kinder in einer Lebensweise aufwachsen, in der das Lesen von Büchern, Zeitungen und Zeitschriften ein wichtiges Element darstellt (und verringern dadurch die kulturelle Distanz zwischen Familie und Schule). Sie ermöglichen ihren Kindern überdies Übung im Lesen und im Verstehen dessen, was sie lesen. Untersuchungen haben gezeigt, dass das Leseverhalten der Eltern einen stärkeren Effekt auf den Bildungserfolg der Kinder hat, wenn sowohl ein Maß für Teilnahme an Hochkultur als auch eines für Leseverhalten in ein Regressionsmodell einbezogen werden (vgl. Crook, 1997 und de Graaf et. al 2000).

Ein zweites Problem mit dem allgemeinen Konzept kulturellen Kapitals besteht darin, dass es den *sozialen Kontext* übersieht, in dem es angeblich wirksam ist. Im Gegensatz zu Bourdieus These, dass sich kulturelles Kapital für Kinder höherer Statusgruppen besonders günstig auswirkt, formuliert DiMaggio (1982) die Hypothese, dass vor allem Kinder niedriger Statusgruppen durch das kulturelle Kapital ihrer Eltern gefördert werden. Anders ausgedrückt: Bourdieu geht davon aus, dass das „Matthäus-Prinzip“ gültig ist, d.h. „wer da hat, dem wird gegeben“. (Matthäus 13,12) DiMaggio hingegen argumentiert, dass Kinder höherer Statusgruppen bereits über ausreichende Ressourcen verfügen und von zusätzlichem kulturellem Kapital im Elternhaus nicht profitieren. Die Tatsache, dass die Eltern selbst hoch gebildet sind, ist möglicherweise ein wesentlicher Indikator für kulturelles Kapital, selbst wenn sie keine hochkulturellen Aktivitäten ausüben. Kinder aus niedrigeren Statusgruppen werden dagegen durch das vorhandene kulturelle Kapital beeinflusst. Die Befunde von De Graaf/De Graaf und Kraaykamp (2000) unterstützen diese sogenannte „kulturelle Mobilitätstheorie“ DiMaggios in den Niederlanden. Der Bildungserfolg von Kindern hoch gebildeter Eltern wird durch das elterliche kulturelle Kapital nicht beeinflusst, aber für Kinder niedrig gebildeter Eltern hat kulturelles Kapital einen starken Einfluss auf ihren Bildungsstand. Die Befunde von De Graaf und Kraaykamp weisen darauf hin, dass entweder ein hoher Bildungsstand oder ein hohes Maß an kulturellem Kapital den Bildungserfolg der Kinder fördert, und dass vor allem die Bildungschancen der Kinder verringert sind, deren Eltern weder über Bildung noch über kulturelles Kapital verfügen.

Wenn man die beiden Befunde integriert betrachtet, wonach vor allem das elterliche Leseverhalten einen starken Effekt auf den Bildungserfolg der Kinder hat und die Effekte elterlichen kulturellen Kapitals für Kinder aus niedrigen Statusgruppen besonders stark sind, dann stellt sich die Frage, welche Art von elterlichem Leseverhalten so bedeutsam für die Schulleistungen der Kinder ist. Wenn das Lesen für Kinder niedriger sozialer Herkunft besonders hilfreich⁴⁶ ist, dann sollte vielleicht jede Art von Lektüre, unabhängig von der Qualität, ihren Zweck erfüllen. Es ist nun einmal weniger wahrscheinlich, dass Eltern mit niedrigem Status regelmäßige Leser anspruchsvoller Literatur (Gedichte, Klassiker und moderne Romane) sind als dass sie Unterhaltungsliteratur und Zeitschriften bevorzugen. Wenn der Bildungserfolg von Kindern nicht durch eine Weitergabe spezifischer kultureller Codes gefördert wird, wie dies Bourdieu behauptet, sondern lediglich durch Fertigkeiten und eine positive Einstellung zum Lesen, dann ist zu erwarten, dass das Lesen von Unterhaltungsliteratur für Kinder mit niedrigem Status besonders wichtig ist. Sie erschließt, so die Vermutung, den Zugang zu bestimmten kulturellen Gütern.

Vor dieser theoretischen Folie wenden sich die Autoren drei Forschungsfragen zu. Die erste beschäftigt sich damit, welche Elemente des elterlichen kulturellen Kapitals den Bildungs- bzw. Schulerfolg der Kinder beeinflussen bzw. fördern: die Teilnahme an Hochkultur oder das Leseverhalten der Eltern. Wenn das Leseverhalten der Eltern sich auf den Bildungserfolg der Kinder auswirkt, hat dann das Lesen von anspruchsvoller Literatur oder von Unterhaltungsliteratur den stärksten Effekt? Wenn die Teilnahme an Hochkultur den stärksten Effekt hätte, so wäre Bourdieus kulturelle Reproduktionstheorie unterstützt. Wenn jedoch die Effekte des Leseverhaltens der Eltern im Vordergrund stünden, so wäre Bourdieus Theorie nicht unterstützt und kognitive Interpretationen des kulturellen Kapitals würden sich durchsetzen. Die zweite Frage betrifft mögliche Veränderungen der Effekte von Merkmalen der Eltern im Laufe der Zeit, insbesondere der Effekte des elterlichen kulturellen Kapitals, die im letzten halben Jahrhundert an Bedeutung gewonnen haben. Die

⁴⁶ Damit kann als weiterer Merkposten festgehalten werden, dass Lesen als Kompetenz eine wichtige Schlüsselfunktion einnimmt und es lohnt, hier weitere intensive Forschungen vor allem mit Blick auf die Förderungsmöglichkeiten anzustellen. Siehe dazu nochmals Raikes et al (2006) für den Nachweis des Effekts täglichen Vorlesens. Für den Stand der hiesigen Forschungen zur Lesesozialisation siehe jetzt auch Hurrelmann (2006).

dritte Frage beschäftigt sich damit, ob elterliche sozioökonomische Indikatoren mit den Effekten von kulturellem Kapital auf den Bildungserfolg der Kinder interagieren. Profitieren Kinder mit privilegiertem Hintergrund mehr von dem kulturellen Kapital ihrer Eltern oder werden Kinder bescheidenerer Herkunft stärker durch das kulturelle Kapital ihrer Eltern beeinflusst?

Die Daten entstammen den wiederholten querschnittlichen Lebensverlaufsbefragungen „Family Surveys Dutch Population“, die in den Jahren 1992, 1998 und 2000 durchgeführt wurden. Sie stellen detaillierte Informationen zum familiären Hintergrund und vollständigen Bildungslaufbahnen von 5328 Personen zur Verfügung. Die Messung des Bildungsabschlusses erfolgt durch das Niveau des höchsten Schulabschlusses im Alter von 25 Jahren, d.h. es handelt sich hierbei um retrospektive Informationen zur Bildungslaufbahn. Die Messung des familiären Umfeldes erfolgte durch den Bildungsstand der Eltern (Durchschnitt der Schuljahre) und den beruflichen Status des Vaters. Beide Indikatoren sind grundlegende Bestandteile der kulturellen und ökonomischen Dimension der sozialen Herkunft, wobei der Bildungsstand der Eltern für den Bildungserfolg der Kinder bedeutsamer ist.

Für die Frage nach dem Einfluss der Elemente elterlichen kulturellen Kapitals konnten die Forscher nachweisen, dass der Effekt des Bildungsstandes der Eltern viel größer ist als der Effekt des beruflichen Status` des Vaters. Damit ist belegt, dass die kulturelle Dimension des familiären Hintergrundes sehr viel wichtiger ist als die ökonomische Dimension. Daraus lassen sich Schlussfolgerungen bezüglich der Effekte des familiären Hintergrundes auf die Bildungslaufbahn von Kindern in den Niederlanden ziehen. Bezüglich des Leseverhaltens der Eltern zeigte sich, dass dies für die Vorhersage des Bildungsstandes der Kinder wichtiger ist als die Teilnahme der Eltern an Hochkultur. Der Effekt des Lesens anspruchsvoller Literatur durch die Eltern auf den Bildungsstand der Kinder ist nicht signifikant. Dagegen zeigte das Lesen von Unterhaltungsliteratur durch die Eltern einen beträchtlichen Einfluss auf den Bildungsstand der Kinder. Allerdings müssen dabei die unterschiedlichen Effekte kultureller Ressourcen für Kinder aus höheren und niedrigeren Statusgruppen beachtet werden, um zu verstehen, wie die kulturellen Ressourcen ihre Wirkung ausüben. Die hier vorgelegten Ergebnisse unterstützen DiMaggios kulturelle Mobilitätstheorie und widersprechen Bourdieus kultureller Reproduktionstheorie.

rie. Kinder aus hohen Statusgruppen zeigen keine besseren Schulleistungen, wenn ihre Eltern über zusätzliche kulturelle Ressourcen verfügen. Im Gegenteil, sie schaden ihren Kindern sogar, wenn sie häufig Unterhaltungsliteratur lesen. Für Familien mit hohem Status hat das Lesen von Unterhaltungsliteratur einen negativen Effekt auf den Bildungsstand der Kinder, womit sich zugleich ein niedriges Niveau sprachlicher Fähigkeiten verbindet. Für niedrigere Statusgruppen zeigt sich das Verhältnis genau umgekehrt. Eltern mit niedrigem beruflichem Status verbessern die Bildungschancen ihrer Kinder durch das Lesen von Unterhaltungsliteratur. Lesen bedeutet hier ein hohes Niveau sprachlicher Fähigkeiten. Die Ergebnisse deuten auch daraufhin, dass hochkulturelle Aktivitäten nur die Bildungsleistungen von Kindern mit niedrigem Status verbessern. Die kulturelle Mobilität, gemäß DiMaggio's kultureller Mobilitätstheorie, trifft somit für das Lesen von Unterhaltungsliteratur ebenso zu wie für die Teilnahme an der Hochkultur. Schließlich zeigte sich, dass der Effekt kultureller Ressourcen vom Status der Eltern abhängig ist, der Effekt ökonomischer Ressourcen nicht.

Zudem konnten die Untersuchungen verdeutlichen, dass in Bezug auf die zeitlichen Veränderungen der Effekte eine Abnahme der Effekte sozialer Herkunft für den Bildungserfolg zu verzeichnen ist. Dies deutet auf einen Wandel in der Reproduktions- und Schichtungslogik der niederländischen Gesellschaft hin. Beide Dimensionen des familiären Hintergrundes haben ihren Einfluss auf den Schulabschluss der Kinder verloren, mit stärkerer Abnahme für die ökonomische Dimension.

Aus den Ergebnissen ziehen die Autoren wichtige Schlussfolgerungen. Für bedeutsam halten sie die Aufgliederung der kulturellen Ressourcen der Eltern. Sie plädieren für eine dichotome Unterscheidung. Zum einen sollte differenziert werden nach hochkulturellen Aktivitäten, denn diese zeigen die Bedeutung des Vertrautseins mit vorherrschenden kulturellen Codes. Davon sollten verschiedene Formen des Leseverhaltens unterschieden werden, denn diese zeigen die Bedeutung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten. Dabei hat das Lesen anspruchsvoller Literatur durch die Eltern keine Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder.

Resümierend lässt sich als Gewinn der Untersuchung nochmals herausstellen, dass, mit Blick auf die zukünftige Forschungspraxis, nicht nur die allgemeinen Effekte kulturellen Kapitals erforscht werden. Die weitere Forschung sollte vor allem auf drei Aspekte fokussieren: Erstens auf eine Unterteilung kulturellen Kapitals, zweitens auf die Variation der Effekte elterlicher Ressourcen zwischen den Statusgruppen und schließlich die historische Verschiedenheit der Effekte elterlicher Ressourcen berücksichtigen. Die Autoren heben insbesondere die Differenzierung des vorhandenen Bestandes an Indikatoren kulturellen Kapitals hervor, denn mit einer Definition von Hochkultur verbindet sich vielleicht mehr als nur Theater-, Konzert- und Museumsbesuche. Dabei gilt es die unterschiedlichen Effekte von hochkulturellen und eher populärkulturellen Aktivitäten zu untersuchen.

Nimmt man den Stellenwert und das Muster standardmäßiger kultureller Indikatoren in der empirischen Forschung in den Blick, so muss vergegenwärtigt werden, dass sich diese im Laufe der Zeit verändern. Im Hinblick auf das noch zu betrachtende Wechselverhältnis von Familie und Schule ist das Beispiel sehr treffend, dass sich die Art und Weise verändert, wie Lehrer bestimmte kulturelle Codes, bestimmtes Wissen und bestimmte Fertigkeiten ihrer Schüler positiv bewerten. Ebenso ist ein starker Rückgang des Einflusses elterlicher Teilnahme an Hochkultur zu verzeichnen, was darauf hindeutet, dass inzwischen möglicherweise ein stärkeres Interesse an der Populärkultur vorherrschend ist.⁴⁷ Für die zukünftige Forschungsarbeit lässt sich daraus die Notwendigkeit ableiten, sich neuen Formen kultureller Ressourcen zuzuwenden, um die Tatsache klären zu können, warum manche Kinder in der Schule erfolgreicher sind als andere.

Die Ergebnisse stehen in starkem Gegensatz zur Vorhersage der kulturellen Kapitaltheorie, indem sie zeigen, dass die kulturellen Ressourcen der Eltern in den höchsten Statusgruppen den Bildungserfolg nicht beeinflussen. Die elterliche Teilnahme an Hochkultur und das Lesen von Unterhaltungsliteratur durch

⁴⁷ Als systematischer Merkposten formuliert: Die kulturosoziologische These der „Allesfresser“-Kultur (als Überblick: Gebesmaier 2006), wonach es zu einer Ablösung der Dominanz der eindeutigen distinktiven Kraft der klassischen Hochkultur kommt und es zusehends dazu gehört, sich auch souverän in den Gefilden der Populärkultur bewegen zu können, verspricht in ihrer Anwendung auf familienwissenschaftliche Fragen von Bildung und Sozialisation innovative Einsichten.

die Eltern beeinflussen nur die Leistungen von Kindern niedriger sozialer Herkunft. Das Lesen von anspruchsvoller Literatur durch die Eltern ist weder für höhere noch niedrige Statusgruppen relevant. Insgesamt ist kein klarer Trend zum allgemeinen Einfluss von kulturellen und ökonomischen Ressourcen zu erkennen gewesen.

Zur Schlüsselstellung familialer Lesekultur

Ein weiterer Autor, der sich mit dem Transfer von sozialer Ungleichheit auseinandersetzt und dabei das Merkmal familiale Lesekultur ausführlich zur Sprache bringt, ist Werner Georg. Sein Fluchtpunkt sind die oben referierten Befunde zu den unterschiedlichen Wirkungen von Hochkultur und Lesepraxis. Er kann über die bisherige Betrachtung der Kinder- und Jugendphase hinausgehen und eine hohe vermittelnde Wirkung der familialen Lesekultur auf den Lebenserfolg im frühen Erwachsenenalter nachweisen. In Anlehnung an die bourdieusche Reproduktionstheorie und unter ausdrücklichem Rekurs auf die niederländischen Arbeiten untersucht Georg klassen- und geschlechtsspezifische Effekte kulturellen Kapitals im Lebenslauf mit den Daten der LIFE-Studie. Ausgehend von Paul Di Maggios (1982) Entgegensetzung der Reproduktionshypothese (kulturelles Kapital dient zur Weitergabe des Status in oberen Klassen) und der Mobilitätshypothese (kulturelles Kapital wird von unteren Schichten zum Aufstieg genutzt) kann er belegen, dass lediglich in den unteren Schichten laufbahnspezifische Effekte kulturellen Kapitals nachweisbar sind.

Dazu nutzt Georg Daten der sogenannte Life-Studie⁴⁸, eine Nachbefragung einer Schülerpopulation, die von Helmut Fend⁴⁹ und seiner Arbeitsgruppe im Rahmen des Konstanzer Sonderforschungsbereiches „Bildungsforschung“ zwischen 1979 und 1983 als Panelstudie im Jahresabstand durchgeführt wurde. Ausgangspunkt der Follow-up-Befragung war eine Adressrecherche in deren Rahmen von 2897 Personen, die mindestens einmal bei der Schülerbefragung dabei gewesen waren, insgesamt 2021 Befragte ermittelt werden konnten. In

⁴⁸ Der hier diskutierte und in die Fragestellung eingeordnete Beitrag von Werner Georg beruht auf Daten aus dem Projekt „Lebensläufe ins frühe Erwachsenenalter (LifeE). Die Bedeutung von Erziehungserfahrung und Adoleszenzentwicklung für die Lebensbewältigung – Follow-up zur Konstanzer Jugendlängsschnittuntersuchung `Entwicklung im Jugendalter` von Fend, Georg, Berger, Grob und Lauterbach. Das Projekt wurde aus Mitteln der DFG und des Schweizer Nationalfonds gefördert.

⁴⁹ Zu den wesentlichsten Befunden siehe Fend (1990, 1997, 1998).

die Nettostichprobe gingen nach Adressfalschläufern 1867 Befragte ein, von denen 1527 an der Nachuntersuchung teilnahmen. Die folgenden Analysen beruhen auf 378 Befragten, für die alle interessierenden Variablen vorlagen. Erhoben wurde ein reichhaltiges Set von Indikatoren zur Messung kulturellen Kapitals sowie sozialstrukturelle Variablen. Georg entwickelte auf dieser Basis ein Pfadmodell, das ausgeht vom Schulabschluss der Eltern, der gemeinsamen kulturellen Praxis der Eltern mit dem Kind, der kulturellen Praxis des Kindes und der Lesekultur. Dies schlägt sich im Schulabschluss als der ersten abhängigen Variable des Ansatzes nieder, zweitens im ersten Beruf und drittens im des zum Zeitpunkt der Befragung ausgeübten Berufs.

Wie in der bisherigen Literatur ergaben sich bei der Erfassung kulturellen Kapitals zwei Subdimensionen, nämlich die Partizipation an *Hochkultur* (wenn auch aufgefächert in gemeinsame Teilnahme von Eltern und Kindern sowie die Praxis des Kindes selbst) und das *Leseklima* der Familie. Im Gegensatz zu den oben referierten Befunden übte die kulturelle Praxis des Kindes, alleine oder gemeinsam mit Peers, einen substantziellen Effekt auf den Schulabschluss aus. Dies galt jedoch nicht für die gemeinsame Praxis mit den Eltern. Dies kann entweder daran liegen, dass im entsprechenden Alter von 15 Jahren auf Grund der Pubertät und der entsprechenden Identitätsproblematik die Reproduktionspfade unterbrochen wurden, oder aber auf Modernisierungsprozesse von Jugend verweisen, in denen die Peer-Group eine eigene Ressource sozialer Mobilität bzw. des Wissenserwerbs unabhängig vom Elternhaus geworden ist.

Ein geschlossener Reproduktionspfad von Schichtungsmerkmalen der Eltern über kulturelles Kapital bis hin zum Schulerfolg ließ sich *nur bei der Lesekultur* der Familie nachweisen. Diese wird (mit einer Effektstärke von .54) vom Bildungsstand der Eltern bestimmt und beeinflusst wiederum (mit einem Effekt von .17) den Schulabschluss des Kindes. Es scheinen vor allem linguistische und kognitive Kompetenzen zu sein, die über die Lesekultur vermittelt werden und die als allgemeines Schema auf die schulischen Leistungsanforderungen transponiert werden können. Dies steht im Einklang mit den Befunden von De Graaf u.a.

Betrachtet man die Effekte der Hintergrundvariablen auf den sozioökonomischen Status des ersten Berufs, so wird dieser, wie bereits oben beschrieben,

vor allem vom vorhergehenden Schulabschluss definiert, während der Bildungsstand der Eltern als bisher stärkster Prädiktor um die Hälfte an Bedeutung verliert. Daraus lässt sich ableiten, dass in unserer gegenwärtigen Gesellschaft Merkmale des Elternhauses zwar die Höhe des Schulabschlusses beeinflussen, sich nach diesem Zeitpunkt aber institutionsinterne Selektionsmechanismen durchsetzen und der soziale Vererbungseffekt nachlässt. Das kulturelle Kapital des Elternhauses hat seinen direkten Einfluss an dieser Schwelle im Lebenslauf vollständig verloren. Interessanterweise stellt sich dies beim Status des gegenwärtigen Berufs anders dar. Dieser wird zwar am stärksten von der vorherigen Positionierung im Berufssystem bestimmt, jedoch ist jetzt ein vorher nicht vorhandener, wenn auch schwacher *Effekt der familialen Lesekultur* feststellbar. Dieser Befund ist konform mit der Bourdieuschen Annahme einer über die Bildungsinstitutionen hinausreichenden Wirkung des inkorporierten Kulturkapitals, das im Sinne von Verhaltenssicherheit und der Beherrschung komplexer Codes die beruflichen Aufstiegsprozesse unterstützt. In der Adoleszenz mag es sein, dass die Reproduktionseffekte des Elternhauses unterbrochen werden, aber als ‚hidden curriculum‘ entfalten sie ihre Wirkungskraft eventuell wieder im frühen bis mittleren Erwachsenenleben.

3.2.3 Unterschiedliche Familienformen und –typen

Seit Jahrzehnten wird darüber diskutiert, inwiefern die Form des alltäglichen Zusammenlebens von Eltern mit ihren Kindern deren späteren Lebensweg und insbesondere die Bildungslaufbahn beeinflusst. Immer wieder wird behauptet, dass die Familienform einen Einfluss auf den Erwerb des kindlichen Humanvermögens hat. Dabei wird in der öffentlichen Diskussion beispielsweise der Ein-Eltern-Familie ein Defizit im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit unterstellt. Diese Auffassung kann, gerade in der Lehrerschaft, als gesellschaftlich verfestigt gelten und eine amerikanische Metaanalyse (Ganong/Coleman/Mapes 1990) konnte nachweisen, dass oftmals bestimmte äußerliche Merkmale von Familien automatisch moralische Urteile auslösen, insbesondere auch beim äußerlichen Merkmal „Familien Alleinerziehender.“⁵⁰ Dabei sind bestimmte Risikofaktoren, die Kinder allein erziehender Eltern benachteiligen, nicht von der Hand zu weisen. Zu nennen sind hier hauptsäch-

⁵⁰ So werden Kindern aus Scheidungsfamilien bzw. Familien Alleinerziehender negative Persönlichkeitseigenschaften sowie gering ausgeprägte Kompetenzen und vermehrt abweichende Verhaltensweisen zugeschrieben. (vgl. Ganong/Coleman/Mapes 1990)

lich ökonomische Probleme und zeitliche Belastungen, welche die Bildungschancen und –erfolge dieser Kinder negativ beeinflussen. Allerdings wirkt sich fehlende Zeit auch in Zwei-Eltern-Familien nachteilig für die kindlichen Belange aus. Auch im Zuge der PISA-Studie bestätigte sich, dass die Leistungsunterschiede zwischen Kindern innerhalb der jeweiligen Schulform nach dem Typ der Herkunftsfamilie gering sind (vgl. PISA 2001). Die mehr oder weniger prekären Aspekte der sozialen Lage der Familie führen somit nicht zwangsläufig zu einer geringeren Bildungsförderlichkeit der Erziehung allein erziehender Eltern. „Es ist also zu folgern, dass das entscheidende Merkmal nicht die Familienform, sondern das fehlende materielle Unterstützungspotential und die in der Regel geringere Verfügbarkeit von Zeit für die Kinder ist. Auch im Hinblick auf die Testleistungen von Kindern aus kinderreichen Familien spricht vieles dafür, dass dafür die Ausstattung mit Ressourcen entscheidend ist.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 21) Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangen Hay/Nash (2002) in ihrem Sammelreferat zu den Beziehungen zwischen Familienform und einem breiten Spektrum sozialer Entwicklungsmaße.

Im Zuge der Debatte um die Pluralität von Familien haben die Autoren Lange/Lüscher bereits im Jahr 1996 darauf verwiesen, dass für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Familienstrukturen mit Schulleistungen und anderen Sozialisierungsergebnissen (psychopathologische Phänomene, Delinquenz) erforderlich ist, stärker die prozessualen und qualitativen Dimensionen in den jeweiligen sozialen und materiellen Umwelten in den Blick zu nehmen. In ihrem analysierenden Forschungsüberblick zur Wirkung von Struktur- und Prozessmerkmalen orientieren sie sich an den Ergebnissen des Sozialisierungsprozesses, also an den abhängigen Variablen, für die familienstrukturelle Ursachen verantwortlich gemacht werden. Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass für die schulischen Leistungen weniger die äußere Form einer traditionellen Kernfamilie als deren Erziehungswerte und das Erziehungsklima von Wichtigkeit war. (vgl. Lange/Lüscher 1996, S. 237) Gerade in qualitativen Studien schälte sich heraus, dass es das so genannte ‚Familienklima‘ in den Elternhäuser ist, was ‚erfolgreiche‘ Kinder auszeichnet. Die konkrete Betreuungssituation des Kindes erwies sich dabei als weitaus bedeutsamer als die ‚nominelle‘ Familienform. „Die familienergänzende Betreuung durch Verwandte, Freunde und Freundinnen und Nachbarn stellt eine wesentliche

Determinante der Zufriedenheit der Kinder dar.“ (Lange/Lüscher 1996, S. 240) Als weiteres Fazit lässt sich daraus ableiten, dass sich die Alltagsgestaltung der Kinder und Jugendlichen nach der Schule unabhängig davon strukturiert, ob Kinder von einem oder von zwei Elternteilen gemeinsam erzogen werden oder ob Geschwister vorhanden sind. Als weitaus bedeutsamer für die feststellbaren Variationen erscheinen den Autoren die materiellen und immateriellen Ressourcen, die jeweils zur Verfügung stehen. Was sich dabei andeutet ist die zunehmende ‚Polarität heutiger Kindheit‘ und Jugend zwischen Individualisierung und Tradition und ihrer Vielschichtigkeit, welche als wichtigste Erträge der Analyse konstatiert werden können. „Weder Familienform noch Sozialstatus der Eltern(-teile) können somit als eindeutige Bestimmungsfaktoren einer Individualisierung der Kindheit identifiziert werden.“ (Lange/Lüscher 1996, S. 240)

Aktuell liegt nun eine neue Untersuchung von Francesconi vor, die die Argumentationen von Lange/Lüscher (1996) auf der Basis von SOEP-Daten weiterführt.⁵¹ Ferner verdient dieser Artikel eine eingehendere Beschäftigung aufgrund der differenzierten abhängigen Variablen, nämlich Schul- und Berufserfolg einerseits und Rauchen andererseits.

Im vorliegenden Papier wurden Kinder und Jugendliche in nicht traditionellen Haushalten mit solchen aus traditionellen Haushalten verglichen. Das Vergleichskriterium waren einerseits die Indikatoren „Besuch des Gymnasiums mit dem 14. Lebensjahr“ sowie der Abschluss des Abiturs oder der Besuch einer Fachhochschule oder Universität. Als weitere Kriteriumsvariable zog man das Rauchen heran, da es für die lebenslange Gesundheit von Bedeutung ist. Datenquelle ist das SOEP. Insgesamt werden 600 junge Menschen aus Ostdeutschland mit etwa 2100 aus Westdeutschland verglichen, die zwischen 1986 und 1986 geboren wurden. Als rein statistisches Ergebnis ist zunächst festzuhalten, dass etwa 20% der in Westdeutschland aufgewachsenen deutschen Kinder zumindest für ein kurzes Zeitintervall in einer nicht traditionellen Familie lebte. Für Kinder mit nicht deutscher Staatsbürgerschaft sind es hingegen

⁵¹ Francesconi, Marco/ Stephen P. Jenkins/ Thomas Siedler/ Gert C. Wagner (2006). "Einfluss der Familienform auf den Schulerfolg von Kindern nicht nachweisbar." *DIW-Wochenbericht* 73(13): 165-169.

nur etwa 10%. Dagegen haben schon markante 30% der ostdeutschen Kinder in nichttraditionellen Familienformen gelebt. Bei ihnen ist auch die Rate derer am höchsten, deren Mütter niemals verheiratet waren.

In einer multivariaten Analyse wurde sodann der Hauptfragestellung nachgegangen: Wie hängen Familienform und Lebenserfolg miteinander zusammen? Als Basisanalysen dienten multivariate Regressionen. Erstens zeigt sich deutlich, dass auf die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium im 14. Lebensjahr zu besuchen, das Leben in nicht traditionellen Familien in Ostdeutschland und für nicht deutsche Zuwandererkinder keinen statistisch nachweisbaren Effekt hat. Für deutsche Kinder in Westdeutschland ist ein negativer Effekt nachweisbar. Die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium im 14. Lebensjahr zu besuchen, wird um 15 Prozentpunkte reduziert. Dieser Effekt sei höchst plausibel, da der Übergang ins Gymnasium schwierig ist und insbesondere leicht gestört werden kann. Allerdings lassen sich solche Effekte dann mit Blick auf den Bildungsabschluss bei keiner der drei Gruppen feststellen. Dahinter könnte die Vermutung stehen, dass das Abitur oder ein anderer höherer Bildungsabschluss durch alternative Bildungspfade erreicht wurde. Ebenso kann kein signifikanter Nachweis dafür erbracht werden, dass es einen Zusammenhang zwischen der Familienform und dem Risiko als junger Erwachsener arbeitslos gemeldet zu sein, gibt. Allerdings, und das ist höchst relevant für Sozialpolitik und Fachpraxis: Es scheint einen ausgeprägten Zusammenhang zu geben zwischen Aufwachsen in einem nicht-traditionellen Haushalt und der Wahrscheinlichkeit zu rauchen. Beziffert wird dieser Zusammenhang von den Autoren mit einer 12-Prozent-Steigerung der Wahrscheinlichkeit für deutsche Jugendliche in Ost- und Westdeutschland, für ausländische Jugendliche immerhin sogar um 20 Prozentpunkte.

Die Autoren haben ähnliche Berechnungen auch für Großbritannien durchgeführt. Sie zeigen, dass der einzige in beiden Populationen statistisch zu belegende Effekt derjenige des Einflusses nicht traditioneller Familien auf die Entscheidung zum Tabakrauchen ist. Hingegen scheint es in Großbritannien einen Einfluss der Familienform auf Bildungsabschlüsse und die registrierte Arbeitslosigkeit zu geben. „Das für Deutschland im Vergleich zu Großbritannien gefundene Bild dürfte damit zu erklären sein, dass in Deutschland der Besuch weiterführender Schulen kaum vom Einkommen abhängt. Hier wird diese

Entscheidung zwar erheblich vom Bildungsniveau der Eltern bestimmt, aber aufgrund der Schulgeldfreiheit eben nicht vom Einkommen.“ (Francesconi et al, 2006; S. 169). In ihrem Fazit heben die Autoren hervor: Das Aufwachsen von Kindern in nicht traditionellen Familienformen ist entgegen der populären Familienrhetorik nicht als eindeutig negativ zu bewerten.

3.3 Zusammenschau

Ausgangspunkt der vorgestellten quantitativen Studien waren Befunde, welche die Fortdauer scharfer sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem untermauerten. Die Bildungsexpansion hat so gesehen zu einer allgemeinen Niveauanhebung der Bildungsabschlüsse geführt, die Abstände zwischen sozialen Schichten und Milieus haben sich nicht verringert, teilweise eher vergrößert. Zur Erklärung dieser Tatsache wurde auf die Bourdieusche Kapitaltheorie rekurriert, die unterstellt, dass durch eine unterschiedliche Ausstattung mit inkorporiertem kulturellem Kapital zu Beginn der Schulkarriere und eine Kumulation dieser Entwicklung im weiteren Verlauf der Ausbildung soziale Ungleichheit im Bildungssystem verfestigt wird. Dabei musste jedoch mit den Arbeiten von De Graaf und den Überlegungen zu DiMaggio festgestellt werden, dass Bourdieus Ansatz nicht den Status einer empirisch überprüfbar Theorie besitzt. Aus einer rein empirischen Perspektive nimmt Bourdieu keine vollständige Modellierung des unterstellten Wirkungsmechanismus vor, da er nur die Indikatoren soziale Herkunft und Schulerfolg sowie Status und Partizipation an Hochkultur verwendet. Damit schließt er dazwischen liegende Kausalitäten aus, nämlich den sozialstrukturell unterschiedlichen Konsum von Hochkultur durch Eltern, eine entsprechende Transmission auf die Kinder und schließlich einen Effekt dieses inkorporierten Kulturkapitals auf die Schulleistung. Mit den dargestellten Studien und Autoren wurde der Versuch deutlich, diesen empirischen Mangel durch komplexere Auswertungsdesigns zu schließen. Keine der Studien konnte jedoch ein vollständiges Mess- und Kausalkonzept hinsichtlich des unterstellten Wirkungszusammenhangs vorlegen.

Als eines der wichtigsten Ergebnisse zum Thema Familie und Bildung im Rahmen sozialer Ungleichheit ist zu nennen, dass der Familie als zentraler Arena der Aktivierung unterschiedlicher Kapitalien, die von Autoren wie Bourdieu und Colemann benannt worden sind, eine erhebliche Bedeutung für die

generelle Bedeutsamkeit der Familie sowie speziell für die Transmission sozialer Ungleichheiten zukommt und zwar zusätzlich zu den rein sozialstrukturellen Merkmalen der Herkunftsfamilie bzw. ihrer ökonomischen Situierung. In der folgenden Übersicht sind die Ergebnisse der diskutierten Studien nochmals überblicksartig zusammengefasst.

Auf einen Blick

- Der sozialpolitische Versuch, soziale Ungleichheiten durch eine frühe außerfamiliale institutionalisierte und bildungsorientierte Betreuung abzufangen, führt tendenziell eher zu einer Verstärkung sozialer Differenzen und gesellschaftlicher Ausschließungen. Kinder von berufstätigen Eltern mit höherem Einkommen und ausgeprägter Bildungsorientierung nutzen und erfragen bildungsorientierte Betreuungsangebote in weit größerem Umfang als Kinder aus Familien mit geringerem Haushaltseinkommen, Arbeitslosigkeitsstatus sowie Migrationshintergrund. (*„Kasseler Studie“*)
- Kinder aus armen Familien weisen aufgrund ausgeprägter Defizite im Sprach-, Spiel- und Arbeitsverhalten auch im Grundschulalter die gravierendsten Benachteiligungen auf, welche durch die Schule eine weitere Verschärfung erfahren. (*Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*)
- Der sozioökonomische Status der Eltern bzw. die elterliche Ressourcenausstattung zeigt in den neueren empirischen Studie ab 1990 immer noch einen starken Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder. (*Metaanalyse; S.R. Sirin*)
- Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen einer besseren Einkommensposition der Eltern und der höheren Wahrscheinlichkeit eines Gymnasialbesuchs, kann die Stärke primärer Herkunftseffekte als empirisch gesichert gelten. (*SOEP; T. Schneider*)
- Das familiale Strukturmerkmal der den Kindern unterschiedlich zur Verfügung gestellten materiellen Lernumwelt gilt – neben den Indikatoren sozioökonomischer Status und Bildungskapital der Eltern – als besonders interessant. Damit kann ein deutlicher Zusammenhang zwischen einer überdurchschnittlichen Lernumwelt und der Beteiligung der SchülerInnen an privilegierten Bildungsgängen nachgewiesen werden. (*NRW-Studie; Zinnecker/ Stecher*)
- Die in Deutschland sehr frühe Selektion und damit verbundenen Schullaufbahneempfehlungen sind eng mit der sozialen Herkunft verknüpft. (*IGLU*)

- Mit der Konzeption als Schülerleistungsstudie und der Konzentration auf die Wirkungen institutioneller Kontexte bei PISA gerieten die Wirkungen informeller Kontexte – die Familie als grundlegende Bildungsinstitution – der Jugendlichen aus dem Blick. Dennoch zeigte sich, dass für fast alle Aspekte der sozialen Herkunft, d.h. der sozialen Lage der Familie und ihrer Sozialisationsbedingungen, eine enge Kopplung mit den schulischen Leistungen, den Bildungsaspirationen und dem Schulübertritt nach der Grundschule besteht. Insbesondere die gymnasiale Bildungsbeteiligung ist ungleich auf die sozialen Schichten verteilt. Deutschland zählt damit zu den Ländern mit den höchsten sozialen Disparitäten. *(PISA-Studien)*
- Zur Klärung des Zusammenhangs von familiären Lebensverhältnissen und schulischem Kompetenzerwerb greift die alleinige Bezugnahme auf Strukturmerkmale zu kurz. Erst eine simultane Berücksichtigung von Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse vermittelt ein umfassendes Bild sozialer Ungleichheit. Die „kulturelle Praxis“ einer Familie kann als stärkster Prädiktor für den schulischen Kompetenzerwerb gelten. *(Watermann/Baumert)*
- Im Gegensatz zu Bourdieus Kapitaltheorie zeigen Kinder aus hohen Statusgruppen keine besseren Schulleistungen, wenn ihre Eltern über zusätzliche kulturelle Ressourcen verfügen. Eltern mit niedrigem beruflichen Status dagegen verbessern die Bildungschancen ihrer Kinder durch die Teilnahme an Hochkultur und das Lesen von Unterhaltungsliteratur. (Kulturelle Mobilitätstheorie) *(De Graaf/De Graaf)*
- Die familiale Lesekultur nimmt eine Schlüsselstellung beim Nachweis des Zusammenhangs von Schichtungsmerkmalen und kulturellem Kapital der Eltern mit dem Schulerfolg ein. Diese hohe eigenständige Wirkung der familialen Lesekultur konnte dabei bis für den Berufsstatus im frühen Erwachsenenalter nachgewiesen werden. *(LIFE-Studie; W. Georg)*

- Nicht die Familienform, sondern das „Familienklima“ und die konkrete Betreuungssituation sind für schulische Leistungen der Kinder und Jugendlichen entscheidend. (*Lange/Lüscher*)
- Das Aufwachsen in nicht traditionellen Familienformen zeigt keinen Zusammenhang mit dem Bildungsabschluss oder dem Risiko einer späteren Arbeitslosigkeit. Dagegen ließ sich eine deutliche Verbindung zwischen dem Aufwachsen in einem nicht-traditionellen Haushalt und der Wahrscheinlichkeit des Rauchens herstellen. (*SOEP; Francesconi et al*)

4 Ko-Produktion oder Irritation: Das Kopp- lungsverhältnis von Familie und Schule in einer historischen Übergangsphase

4.1 Das Differenztheorem von Schule und Fami- lie

Wenn man sich mit Bildungsfragen und menschlichem Bildungserwerb innerhalb der familiären Umwelt auseinandersetzt, ist es nur nahe liegend, sich auch den ‚klassischen‘ Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule und ihrer Interdependenzen mit anderen Bildungsorten, zuzuwenden. Der Familie kommt dabei eine hohe Bedeutung als Ausgangspunkt für außerfamiliale Bildungsprozesse der Kinder zu, woraus als wichtigste Konsequenz eine enge wechselseitige Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule ableitbar ist.

In der Durchsicht der Forschungsliteratur (vgl. u.a. Busse/Helsper 2004; Krüger/Wenzel 2000; Neuenschwander u.a. 2005; Tyrell 1985) zu diesem Interdependenzverhältnis ist auffällig, dass alle Versuche, die Familie als Ort der Erziehung zu beschreiben, ihren Ausgang von der strikten Unterscheidung zur Institution Schule nehmen. Letztere macht es notwendig, Querverbindungen zu außerschulischen Lern- und Erfahrungsfeldern und insbesondere zum Lebens- und Erfahrungsraum Familie herzustellen, denn dort nehmen Bildung bzw. Bildungsdefizite ihren Anfang. Doch wie die vorherigen Ausführungen bereits zeigen konnten, bleibt die Familie nicht nur vor der Schule, sondern auch während der Schulzeit ein relevanter und nachhaltiger Bildungsort. Dieses Kapitel macht es sich somit zur Aufgabe die Zusammenhangsmuster zwischen Familienleben, Schule und kindlicher bzw. jugendlicher Lebensführung zu ergründen. Die lebensweltliche Einbettung und Rückwirkung der Schulkultur ist mehr als eine pädagogische Unterstützung schulischer Sozialisationsprozesse. Schule bzw. Schulkultur intendiert eine Anregung von Bildungsprozessen und gibt Gelegenheit für lebensstil- und habitusbezogene Aneignungs- und Vermittlungsprozesse. Deshalb gilt es, das Spannungsverhältnis zwischen Familienkulturen und Schulkultur mit seinen Ambivalenzen und Reibungspunkten zu berücksichtigen, um Differenzen bewusst werden zu lassen und pädagogisch

bearbeitbar zu machen. Vor allem im Hinblick auf die ungleiche Verteilung von Bildungsressourcen in Familien stellt sich ein Passungsproblem. Im Schulsystem werden bestimmte Interessen, Einstellungen und Wertorientierungen erwartet und verlangt, die mit bestimmten Ausprägungen des kulturellen und sozialen Kapitals zusammenhängen und als Voraussetzungen für den Erwerb von schul- und schließlich auch berufsbezogenen Kompetenzen gelten. Dazu zählen beispielsweise sprachliches Ausdrucksvermögen oder Fähigkeiten wie Selbstdisziplin, Konzentration und Zusammenarbeit. Somit ist die ‚Passung‘ zwischen dem Habitus der Familie und dem Habitus der Schule eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg. Die PISA-Studie (2001) hat diesbezüglich gezeigt, dass eine geringere kulturelle und soziale Ressourcenausstattung dazu beiträgt, dass die betreffenden Kinder in die Risikogruppe der leistungsschwachen Schüler (z.B. der schwachen Leser) geraten.

Als Vorausbemerkung für das Lesen dieses Kapitels, scheint es hilfreich darauf hinzuweisen, Schule nicht als einen in sich geschlossenen, von der Umwelt abgeschotteten Bildungsort zu verstehen, sondern vielmehr als einen zu fassen, von dem auch ungeplante und unbewusste Effekte im Zusammenspiel mit den anderen Bildungsinstanzen zu vermuten sind. Erst unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Bildungsorten lassen sich Maßnahmen entwickeln, die geeignet sind, die Förderung von Basiskompetenzen bei allen Kindern und Jugendlichen zu unterstützen. Es kommt darauf an, die vielen Bildungsorte der Kinder in ihrem komplexen Zusammenwirken in den Blick zu nehmen und nicht nur über die Reformbedürftigkeit der Institution Schule zu reden, sondern gleichzeitig auch über notwendige und in vielerlei Hinsicht verbesserungsbedürftige Kooperation aller am Bildungsgeschehen beteiligten Instanzen und Personen nachzudenken.

In der Präsentation der vorwiegend quantitativen Forschung ließen sich bereits starke Verknüpfungen zwischen Familie und Schule, vor allem in Bezug auf den Bildungserfolg, ausmachen. Unklar bleiben dabei jedoch die genauen Einflusspfade schulischer und familiärer Mikroprozesse, der Stellenwert direkter schulischer Unterstützungsleistungen der Eltern, Eltern-Kind-Interaktionen oder die Bildungsaspirationen der Eltern – mithin die Mechanismen, die zu mehr oder weniger guten Passungen zwischen den Systemen mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen führen. Ergänzen sich diese so zentralen Lebensbe-

reiche für Kinder im Sinne einer „Ko-Produktion“ oder sind eher gegenseitige Irritationen die Regel? Spezifizierend ist dann zu bearbeiten, für welche Gruppen von Familien diese idealtypischen Passungsverhältnisse unter welchen Bedingungen gelten und drittens richtet sich das soziologische Interesse dieses Kapitels auf Verschiebungen dieser Passungsverhältnisse, die durch aktuelle soziale Veränderungsprozesse in Gang gebracht werden.

Um in das Differenztheorem von Schule und Familie einzuführen, wird damit begonnen, die mit dem Schuleintritt für Familie und Kinder neue Situation aus Sicht des Kindes nachzuzeichnen. Mit dem Schuleintritt entstehen neuartige Konstellationen sowohl für Kinder als auch für das Eltern-Kind-Gefüge: Kinder werden zu Schülern und das Eltern-Kind-Verhältnis wird ergänzt um das Eltern-Lehrer-Verhältnis. Dabei ist von einem familienübergreifenden Kontext auszugehen, denn mit dem Schuleintritt leben Kinder als Schüler auch im System Schule und damit also außerhalb der Familie. Kinder müssen nun den Übergang zwischen Familie und Schule „managen“, d.h. neben zeitlich organisatorischen Veränderungen müssen sie Anpassungsleistungen an die Anforderungen der Schule in Bezug auf Sozial-, Arbeits- und Lernverhalten sowie bezüglich der Leistungsanforderungen erbringen. Damit müssen sie den nicht zu unterschätzenden Übertritt zwischen den verschiedenen Rollen des Kindes und dem des Schülers vollziehen und werden somit in die schwierige Position eines „Grenzgängers“ (Neuenschwander et al 2005, S.14) gedrängt – sie müssen also jeden Tag Grenzarbeit leisten. In der Schule haben sich Kinder überdies in eine neue soziale Umwelt einfügen, die sich – aus idealtypischer Betrachtungsweise – von den affektiv getönten Interaktionsbeziehungen in der Familie unterscheidet.

4.2 Zur Arbeitsteilung von Familie und Schule

Um das Interdependenzverhältnis zu konzeptualisieren, werden Familie und Schule als zwei gesellschaftliche Teilsysteme betrachtet, die füreinander Leistungen erbringen und Ressourcen austauschen. Dieser Annahme folgend wird für Schule und Familie also eine *arbeitsteilige Konstruktion* angenommen: Schule leistet das, was Familie nicht zu leisten vermag und dafür leisten Familien das, woran die Schule ihre Grenze findet. Diese Arbeitsteilung entstand in einem langwierigen historischen Prozess. Schule und Familie werden somit als *zwei*

getrennte soziale Systeme mit eigenlogischen Funktionen und unterschiedlichen Qualitäten gedacht. Um die zum Teil antagonistische Strukturiertheit beider Systeme zu verdeutlichen, wird auf einer theoretisch konzeptuellen Ebene der Versuch einer Kontrastierung vorgenommen, der so nur einen idealtypischen Anspruch haben kann.

Familie als primäre Sozialisationsinstanz charakterisiert sich darüber, dass sie Bildung, Betreuung und Erziehung in einem nur analytisch voneinander trennbaren Sinne realisiert. In diesem primären Bezugskontext werden die Grundlagen für den Individuationsprozess des Kindes gelegt – ist doch in Familie prinzipiell jedes Thema kommunikationswürdig (Luhmann 1990; Burkart 2005). Das System Familie ist sowohl am Aufbau von Identität als auch an der Entwicklung kognitiver, sozialkognitiver bzw. interaktiver Kompetenzen beteiligt. Kinder lernen hier alltägliche Anforderungen selbständig zu meistern. Mit all diesen Vorleistungen schafft die Familie die Voraussetzungen, auf denen das Lernen im Bildungssystem aufbaut (vgl. u.a. Busse/Helsper 2004, S. 439). Der Umgang mit den historisch gewachsenen Unterschieden zwischen Familie und Schule ist eine familiale Aufgabe und hängt eng mit den jeweils wahrgenommenen Aufgabenzuschreibungen zwischen den beiden Systemen zusammen.

Die *Schule* dagegen qualifiziert, selektioniert und integriert als sekundäre Sozialisations- und Erziehungsinstanz. Das heißt, sie sorgt für die Basis berufsrelevanter Fähigkeiten, sie ordnet die Schüler durch ein umfassendes Prüfungs- und Berechtigungssystem ein in eine Stellung in der Leistungshierarchie und sie schafft soziale Identität und politische Teilhabe. Zudem wirkt sie auf die Schüler im Sinne der kulturellen Teilhabe und Identität (Enkulturation). Sie folgt dem Auftrag Lernprozesse zu initiieren und zu beeinflussen, die von der Familie nicht ausgelöst werden können, aber im Sozialisationsprozess und vor allem im Qualifikationsprozess eine hohe Bedeutung besitzen. Denn Familien sind aufgrund ihrer Ressourcen alleine nicht in der Lage, die Sicherung einer zukünftigen sozialen Platzierung ihrer Kinder zu übernehmen bzw. sie mit einer beruflichen Positionierung zu versehen. So definiert als das ‚Andere‘ der Familie repräsentiert Schule affektiv neutrale Haltungen bzw. eher universalistische Haltungen der Lehrer gegenüber den Schülern. Kinder interagieren hier in einem von der Familie abweichenden Handlungsfeld, welches sich um eine individuell zu erbringende Leistung und deren universalistische Bewertung zent-

riert. Im Mittelpunkt steht das Einfügen in die „Rolle“ als Schüler (vgl. u.a. Kramer/Helsper, 2000). Diese idealtypischen Darstellungen zeigen deutlich, dass sich hier eine grundlegende Differenz zweier Räume aufspannt. Dem intimisierten, hoch emotionalen und ein die ganze Person umfassenden *Beziehungsverhältnis* steht eine universalistische, distanziertere und um selbst zu erbringende Leistung zentrierte *Institution* gegenüber.

Verstärkend kommen unterschiedliche räumliche Arrangements in Schule und Familie hinzu, unterschiedliche Zeitstrukturen, strukturell angelegte Kommunikationsunterbrechungen zwischen Schule und Familie, die Jugendlichen Freiräume ermöglicht und die Intransparenz der Familie für die Schule und umgekehrt. (vgl. Tyrell, 1985)

4.2.1 Heterogene „Passungsverhältnisse“

Diese idealtypische Kontrastierung vereinfacht die komplexe und ausdifferenzierte Beziehungsdynamik zwischen den Systemen Schule und Familie.⁵² Faktisch zeigen sich vielfältige Interpenetrationen bzw. eine starke Kopplung familiärer und schulischer Prozesse. Dies offenbart sich beispielhaft in der Hausaufgabensituation, in der die Schule eine Unterstützung und Betreuung durch die Familie voraussetzt. Bedingt durch derartig gegenseitige Vereinnahmungsversuche von Schul- und Familienmilieu, wird bei jedem Thema eine neue Klärung der jeweiligen Aufgaben und Funktionen erforderlich. Diese Notwendigkeit einer wechselseitigen Bezugnahme von Familie und Schule lässt sich mit dem Begriff des ‚Passungsverhältnisses‘ kennzeichnen, welches im Prozess der Ausformung eines Beziehungszusammenhangs interaktiv ausgebildet wird. Dabei muss von einer Vielfalt von Varianten dieses Passungsverhältnisses ausgegangen werden, die sich jedoch auf zwei ‚Passungen‘ verdichten lassen: Zum einen die Form einer harmonisch ergänzenden Synthese, zum anderen eine eher diskrepante Korrespondenz beider Systeme.

⁵² Im Prinzip könnte die Heuristik der Untersuchung von Familie und Schule auch von den Gemeinsamkeiten ausgehen. Aufgrund der systemtheoretischen Perspektive, die bevorzugt auf Differenzen abhebt und der sie stützenden Forschung, wurde hier die Suche nach Unterschieden als Ausgangspunkt gewählt.

Harmonie durch Differenz

Bei Betrachtung der harmonischen ‚Passung‘ bzw. gelingenden Ko-Produktion muss zunächst deutlich werden, welche Bedingungen und Kriterien für ‚Harmonie‘ bzw. ‚Gelingen‘ herangezogen werden. Eine ergänzende Ko-Produktion realisiert sich in einer Zusammenarbeit, welche die je spezifischen Eigenlogiken der beiden Systeme mit Blick auf gelingende Bildungsprozesse kombiniert. Dafür zeigt sich gegenseitige Informiertheit als wichtigste Basisvoraussetzung (vgl. Neuenschwander et. al 2005, S. 185 ff.) Aus empirisch deskriptiver Sicht bedeutet dies, dass Eltern die Lehrpersonen ihrer Kinder über das häusliche Lernverhalten oder Besonderheiten im Verhalten in Kenntnis setzen. Zugleich sollten Lehrer im Gespräch mit den Eltern sowohl über den Leistungsstand und Fördermöglichkeiten bei Defiziten als auch über den Lehrplan sowie Schulereignisse informieren und Erwartungen abstimmen. Der Fokus einer ‚gelingenden Passung‘ wird damit auf die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule gelegt, die ein gemeinsames Anliegen verfolgen: die optimale Förderung der nachwachsenden Generation. Aufbauend auf dieser kontinuierlichen Kommunikation kann die Entwicklung und Ausbildung von gegenseitigem Verständnis und Vertrauen als ein weiterer Maßstab herangezogen werden. Auch dieser Prüfstein bedarf erneut der wechselseitigen Kommunikation, die in diesem Fall eher informell angelegt sein muss (z.B. bei Schulanlässen), um so, vor allem aus Elternsicht, gewisse Stabilitäten in einer andererseits so ausgeprägten Beziehungsdynamik ausbilden zu können. Insbesondere der Elterneinbezug in (Schulreform-)Projekten oder Schulanlässen kann erheblich dazu beitragen, dass der Aufbau dieser stabilen Beziehungen im Sinne von Vertrauen in Schule und Lehrer vorangetrieben wird.

Folgt man einer in diesem Sinne verstandenen gelingenden Kooperation bzw. einer durch eine hohe Affinität bedingte Ko-Produktion von Familie und Schule und bezieht dabei die dargestellte konstitutive Differenz von Schule und Familie ein, so generiert genau diese Differenz eine gelingende Ergänzung: Die Familie wird zum Stützsystem der Schule und umgekehrt kann sich die Familie auf schulische Leistungen stützen.⁵³ Demzufolge wird der „These ei-

⁵³ Voraussetzung einer solchen harmonischen Passung ist die prototypisch konstruierte bürgerliche Kernfamilie, die ideal unterstützend bei der schulischen Lernmotivation, bei der Betreuung von Hausaufgaben oder bei emotionalen Belastungen wirkt.

ner Harmonie durch Differenz“ (Busse/Helsper 2000, S. 208) nachgegangen in der Annahme, dass sich die beiden sozialisatorischen Instanzen gegenseitig tragen und ergänzen. Dieses Passungsverhältnis war in einer Industriegesellschaft höchst funktional. Aufgrund verschiedenster Entwicklungen hat nun aber das Bildungssystem in der „Wissengesellschaft“ eine noch stärkere Bedeutung für den Lebenserfolg der Einzelnen erlangt. Daher verbinden sich mit diesen Arrangements derzeit auch problematische Züge. In der gegenwärtigen Gesellschaft ist es infolge der zunehmenden Bedeutsamkeit höherer Schulabschlüsse für Familien mehr denn je erforderlich, in ihre Kinder als einer Art „schulischem Bildungsprojekt zu investieren“ (Kramer/Helsper 2000, S. 207) und ihnen durch häusliche Bildungs- und Erziehungsarbeit eine Bildungsatmosphäre zuteil werden zu lassen. Diese verstärkten Investitionsanforderungen an Eltern können insofern problematisch werden als die Gefahr besteht, dass die Familie zu starke Anpassungsleistungen gegenüber der Schule erbringt und damit zum ‚verlängerten Arm‘ der Schule wird. Die Schulleistungen können so zu einer hohen emotionalen Belastung der Familienbeziehungen führen; ebenso wie die hohen Ambitionen der Eltern einen starken Druck für die Kinder mit sich bringen.⁵⁴ Mit den verstärkten Stützungsleistungen, die Familien gegenüber der Schule erbringen müssen, zeigt sich zugleich, wie stark die schulischen Anforderungen und Inhalte in die Familie hineingetragen werden, wie sehr die Schule immer mehr zu einem familiären ‚Innen‘ wird. Der Schule kann aus diesem Blickwinkel eine hohe Interpenetrationskraft gegenüber der Familie zugesprochen werden (vgl. Tyrell, 1985). Neuere Resultate der Schul- und Kindheitsforschung belegen dies, indem sie aufzeigen, dass die Kooperationsinteressen der Lehrer mit den Eltern weniger auf die Schülerpersönlichkeit insgesamt gerichtet ist, sondern auf die spezifischen schul- und leistungsbezogenen Themen und sie arbeiten teilweise sehr plastisch das Hineinreichen der schulischen Leistungsanforderungen in die familialen Interaktionen heraus. (s. insbes. Hössl/Vossler 2005) Die familiären Stützungsleistungen zeigen zudem eine weitere Leistung der Familie, die sich im Mittragen der Qualifikationsfunktion der Schule manifestiert. Zum einen leistet die Familie einen *indirekten* Beitrag durch die häuslichen Lernbedingungen, welche die Voraussetzungen

⁵⁴ Die elterliche Ambitioniertheit steht natürlich in engem Zusammenhang mit ihrer Schichtzugehörigkeit bzw. ihrem Bildungsstand. Bei Eltern aus bildungsfernen Schichten oder mit Migrantensstatus können die verstärkten Anforderungen an Eltern auch dazu führen, dass sie ihre Kinder bei deren Bildungsbemühungen nicht unterstützen und der Schule gleichgültig gegenüber stehen.

für das schulische Lernen der Kinder schaffen. Zum anderen ist die Familie bereit die Qualifikationsfunktion der Schule *aktiv* mitzutragen, was sich am Beispiel der elterlichen Hausaufgabenbetreuung verdeutlicht. Dazu können Daten der Zeitbudgeterhebung 2001/01 herangezogen werden, die eine Analyse der so genannten „elterlichen Hilfe“ in ihrem zeitlichen Umfang vornimmt. Dabei hat sich gezeigt, dass „Mütter und Väter, die über die Hausaufgabenbetreuung ihre Kinder in ihrer schulischen Situation aktiv zu unterstützen versuchen, insbesondere im Grundschulalter und in den ersten Jahren danach zeitlich am höchsten belastet sind.“ (Enders-Drägässer/Sellach/Libuda-Köster 2004, S. 152) In Zahlen ausgedrückt reicht der Zeitaufwand für die Hausaufgabenbetreuung an Werktagen von 10 bis 220 Minuten. Durchschnittlich sind es 43 Minuten Zeitaufwand, was relativ hoch erscheint (vgl. ebd.). Die „familiäre Schularbeit“ (vgl. Busse/Helsper 2004, S.450) gilt als derjenige Bereich schulischer Lernarbeit, der am unmittelbarsten in die Familie hineinwirkt und der sich vor allem sehr konfliktbeladen ausformen kann. In den problemzentrierten Interviews unserer qualitativ angelegten Pilotstudie zeigte sich, dass Hausaufgaben Anlass für familiären Streit und Disput sein und damit die familiären Beziehungen belasten können (vgl. Kap. 4.3). Andererseits erscheinen Hausaufgaben sowohl für Eltern, Lehrer als auch für die Schüler selbst als unabdingbar für die Übung und Festigung des schulisch Gelernten. Im Zusammenhang mit der Hausaufgaben-situation kommt insbesondere den *elterlichen Verhaltensweisen* eine Schlüsselrolle zu, das zeigen in eindrucksvoller Weise die Ergebnisse einer Untersuchung von Schweizer Wissenschaftlern.⁵⁵ Ihren Forschungen zufolge gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen häufigen Konflikten wegen der Hausaufgaben mit den Schulleistungen der Kinder (Neuenschwander et al 2005, S. 97 ff bzw. 127ff.). Entscheidend ist dabei die Reaktion der Eltern, die schlechten Leistungen häufiger ergebnisorientiert begegnen, d.h. sie drohen Strafen an oder versprechen Belohnung. Damit einhergehende starke Instruktions- und Kontrollhaltungen der Eltern führen zu einer eher hinderlichen Grundhaltung für den schulischen Lernerfolg. Kinder sind hier lediglich bestrebt, ihre Umgebung zufrieden zu stellen. Demgegenüber

⁵⁵ In dieser Studie von Neuenschwander et al (2005): „Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen“ wurden im Jahr 2002 klassenweise Befragungen von 1153 Schülern aus 64 Klassen sowie 1023 Eltern und 183 Lehrkräften durchgeführt. Die Stichprobe ist repräsentativ für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern.

resultiert aus dem Suchen nach Lösungsmöglichkeiten bei so genannten autonomieunterstützenden Eltern mit anregender Haltung und emotionaler Zuwendung eine positive Grundhaltung zum schulischen Lernen.⁵⁶ Anhand dieser empirischen Befunde zeigt sich nicht nur die komplexe Verzahnung familiärer und schulischer Kontexte, sondern auch welchen Stellenwert familiäre Bedingungen für das Verhalten und die Leistungen der Kinder im Schulkontext besitzen. Schließlich ist aus genuin familienwissenschaftlicher Perspektive zu bemerken, dass familiäre Wandlungsprozesse die zugewiesene Funktion eines Stützsystems zumindest relativieren, weil beispielsweise die steigende Müttererwerbstätigkeit sowie der generelle Komplexitätsschub des Familienalltages sowie gestiegene Ansprüche an ein ‚eigenes Leben‘ die Verfügbarkeit und auch die motivationalen Hintergründe für die ko-produktive Zusammenarbeit einschränken können – wie und in welchen Konstellationen sie dies tun, wäre eine weitere lohnende Forschungsfrage.

Die These einer Disharmonie durch Entdifferenzierung

Diese soeben angedeuteten problematischen Tendenzen des Harmonieverhältnisses führen die angestellten Überlegungen zur zweiten Variante des Passungsverhältnisses zwischen Familie und Schule, welches sich auf gegenseitige Irritationen des schulischen mit dem familiären Handlungsfeld bezieht, die sich bis hin zu antagonistischen Abstoßungen ausformen können. Wiederum lassen sich hier Bedingungen identifizieren, die als Maßstab für konflikthafte Schnittstellen und Spannungen zwischen beiden Systemen herangezogen werden können. Ausgehend von der dargelegten strukturellen Differenz von Schule und Familie ergeben sich in dieser ‚Passungsvariante‘ also Diskrepanzen. Damit verbinden sich im Besonderen die unterschiedlichen Rollen und Interessen beider Systeme. So muss die Schule beispielsweise bei Selektionsentscheidungen, entgegen der elterlichen Interessen für möglichst hohe Schulabschlüsse ihrer Kinder, leistungsschwächeren Schülern geringere Bewertungen erteilen. In diesem Zusammenhang treten oftmals Missverständnisse zwischen Eltern und Lehrern auf, die als Kriterium eines konfligierenden Verhältnisses einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert beanspruchen. Insbesondere bei Übertrittsverfahren oder auch der viel diskutierten Hausaufgabenbetreuung, so die

⁵⁶ Die Beeinflussung der Schülerleistungen durch Elternmerkmale verliert mit zunehmendem Alter leicht an Bedeutung, sie bleiben aber dennoch wichtig.

empirischen Befunde der erwähnten Untersuchung Schweizer Wissenschaftler, fühlen sich Eltern weniger gut informiert als dies Lehrpersonen annehmen (Neuenschwander et. al 2005, S. 191ff; S. 205 ff). Diese Problematik ist eng mit Grenzverletzungen verflochten, die sich aus dem Versuch gegenseitiger Einflussnahme beider Systeme auf den jeweils anderen Kompetenzbereich ergeben. Diese Kennzeichen einer diskrepanten Beziehung zwischen Schule und Familie sollen nun an Beispielen illustriert werden.

So regelt die Schule als staatliche Institution aufgrund ihrer Zuständigkeit Stundenpläne, Erziehungsmaßnahmen, Einschulung etc. weitestgehend ohne Rücksicht auf die Eltern, d.h. hier versucht die Schule auf den familiären Bereich Einfluss zu nehmen. Andererseits zeichnen sich Tendenzen ab, die Schule mit erzieherischen Aufgaben zu überfrachten, die nicht zu ihrem definierten Auftrag gehören. Immer wieder werden Forderungen erhoben, dass die Schule kompensatorisch Elemente der Familie in sich aufnehmen soll, was der These einer Überanpassung der Schule an die Familie weiteren Vorschub leistet, d.h. hier versucht die Familie auf den schulischen Kompetenzbereich einzuwirken, was mit dem Begriff der Entdifferenzierung treffend beschrieben werden kann. Gerade die Referenz auf die inzwischen so vieldiskutierte Erziehungsverantwortung zeigt markante Spannungen zwischen beiden Systemen. Erziehung gilt – als rechtliche Pflicht und verbreitete Norm – als Aufgabe der Eltern. Zugleich ist Erziehen aber auch Auftrag der Schule, allerdings unterstützt Schule die Familie lediglich in ihrem Erziehungsauftrag und ist in der Verantwortung den Eltern nachgeordnet. Insofern ist hier eine Eingrenzung von Erziehung auf ‚schulische Belange‘ geregelt, so der allgemeine Konsens.⁵⁷ Im Einzelfall jedoch herrscht immer wieder eine unklare Teilung der Erziehungsverantwortung, die sich mit widersprüchlichen Erwartungen bzw. Aufgabenzuschreibungen auf beiden Ebenen verbinden, so dass sich hier ein weiteres Spannungsmoment auftut bezüglich der Aufgabenzuschreibung an das jeweilige System und der faktischen Aufgabenerfüllung, die jeweils defizitär bewertet wird.⁵⁸ Diese unterschiedlichen Vorstellungen, Erwartungen und Einschätzun-

⁵⁷ Die Rechte und Pflichten von Elternhaus und Schule sind im Grundgesetz in Artikel 6, Absatz 2, für die Schule in Artikel 7, verankert.

⁵⁸ Dahinter stehen heftige Debatten über Krisenszenarien, indem beispielsweise die Schule der Familie Erziehungsmängel vorwirft und verstärkt Forderungen verlauten lässt, dass die Familie wieder mehr für die Voraussetzungen der Beschulung sorgen sollte, da die Lehrer überfordert seien,

gen von Lehrern, Eltern und Schülern darüber, wer wofür zuständig ist und was die andere Seite faktisch tut bzw. vernachlässigt, werden in der Untersuchung der Schweizer Wissenschaftler als ein zentraler empirischer Befund herausgestellt.⁵⁹ Sie legten den Schwerpunkt genau auf die Wechselbeziehung zwischen Eltern, Kindern und Lehrern bzw. auf die familiären Bedingungen des Kinderverhaltens in der Schule, wie es sich gegenwärtig in der Schweiz darstellt. So erwarten Eltern beispielsweise, dass die Lehrer eingreifen, wenn Schüler auf dem Schulweg rauchen oder Gewalt anwenden, die Lehrer lehnen dies ab. (vgl. Neuenschwander 2005, S. 238) Die Analysen zeigen damit, dass ein Dissens zwischen Eltern und Lehrern bezüglich des Rechts der gegenseitigen Einflussnahme vorliegt. Erklären lässt sich dieses Phänomen aufgrund der Verschiedenheit der Typen von Systemen, die unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster aufweisen. Eltern, Lehrpersonen und Schüler bewerten aufgrund ihrer unterschiedlichen Rollen, Erwartungen und Erfahrungshintergründe die gleichen Sachverhalte aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Am Beispiel der Hausaufgaben lässt sich sehr schön zeigen, dass die Schule unausgesprochen voraussetzt, dass von familiärer Seite begleitende bzw. betreuende Funktionen übernommen werden. Eltern werden stillschweigend als ‚Ersatzlehrer‘ in Anspruch genommen, was somit als eine ungeklärte Aufgabenzuschreibung gelten kann. Diese weit reichenden schulischen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen führen zu Abgrenzungskämpfen bzw. –strategien auf seiten der Familien, die dies als unzulässigen Übergriff verstehen. Bei Eltern entsteht der Eindruck, dass sich die Schule um Anforderungskriterien drückt und eigentlich schulische Aufgaben an die Familie delegiert bzw. dass Eltern über Gebühr zur Hausaufgabenbetreuung gedrängt werden. Andererseits stellen Familien auch durchaus Ansprüche an die schulische Versorgung ihrer Kinder und versuchen gezielt auf die Schule Einfluss zu nehmen, so dass sich hier gegenseitige Vereinnahmungsversuche offenbaren. Beide Seiten möchten Verantwortung abgeben, trauen aber der Gegenseite nicht zu, dass diese ihre Kernaufgaben angemessen erfüllt. Konflikte zwischen Familie und Schule entstehen also, maßgeblich bestimmt durch deren strukturelle Diffe-

wenn sie die fehlenden familiären Stabilisierungen leisten soll. Das ‚Stützsystem Familie‘ scheint in dieser Ausformung für die Schule brüchig zu werden. Aus familiärer Sicht wird vor allem die Unzufriedenheit mit dem Leistungsprofil artikuliert, wo verstärkt Forderungen nach mehr Sozialerziehung einfließen.

renz, bei unklaren Grenzen, bei Grenzverletzungen und Missverständnissen als auch durch unterschiedliche Rollen und Interessen. Diese Wahrnehmungsmuster können in der Folge Kommunikationsprozesse stören bzw. verhindern, womit die Ausformung einer konflikthafter bzw. antagonistischer ‚Passung‘ demonstriert werden konnte.

4.2.2 Reflexiver Umgang mit der Differenz

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die Differenz von Familie und Schule nicht negiert, sondern als konstitutiv und strukturell gegeben begriffen werden sollte. Die *Schule* als ein historisch evolvierter gesellschaftlicher Teilbereich mit Eigenlogik repräsentiert sowohl gegenüber dem Kind als auch der Familie eine Differenz, die sich v.a. in Anspruchshaltungen ausdrückt: „Ihre Ansprüchlichkeit sollte nicht in Stresserzeugung bestehen, aber die Schule kann gar nicht umhin, von den Schülern Verzicht auf unmittelbare Horizontanschlüsse zu erwarten. Sie sollte diesen Verzicht anregen, ihn erleichtern, zu ihm ermutigen, ihn anerkennen und auch Befriedigungserfahrungen bereitstellen.“ (Ziehe 1999, S. 626) Auch die *Familie* bzw. das Kind in seiner familiären Lebenswelt ist in seiner Rolle als Schüler und damit nur zum Teil in die Schule einbezogen: „Also ist es ebenso den [Kinder und] Jugendlichen zuzugestehen, gegenüber der Schule eine Differenz zu repräsentieren. Schüler zu sein ist nur eine Dimension [kindlicher bzw.] jugendlicher Lebensform.“ (Ziehe 1999, S. 625)

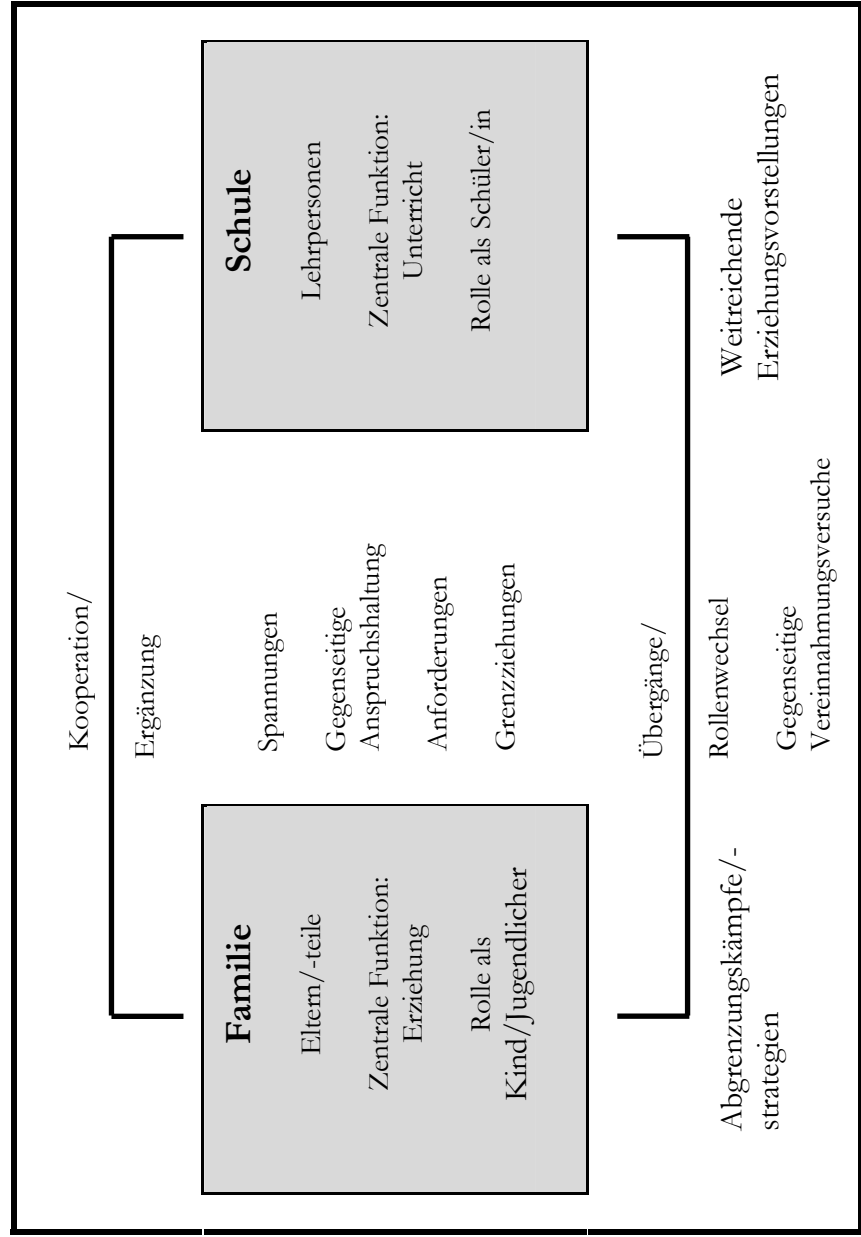
Die Konzeption des Verhältnisses von Schule und Familie begründet sich damit nicht nur empirisch, sondern auch normativ als Differenzverhältnis. Eine einfache Annäherung beider Systeme erscheint nicht fruchtbar, weil sich damit Forderungen nach immer mehr Kompensationsleistungen, vor allem von der Schule, verbinden. Zudem führen jegliche Formen der Überanpassung der Familie an Schule oder umgekehrt zu problematischen Formen der Entdifferenzierung. Gefordert wird deshalb ein *reflexiver Umgang* mit Differenz (vgl. Helsper/Kramer 2000) von Schule und Familie, der sowohl eine distanzierte Zusammenhanglosigkeit zwischen Familie und Schule als auch eine inkonsistente Vermischung zeigt. Solch eine Konstellation lässt sich am Beispiel der Lehrperson bzw. des Lehrerhandelns explizieren, indem der Frage nachgegangen wird, welche Rolle einem Lehrer als professionell Erwachsenen in der Schule zukommt. Der Lehrer nimmt eine Zwischenstellung zwischen den for-

mal-organisatorischen und den familialen Handlungsmustern ein, wie es von Parsons 1959 für die frühen Grundschuljahre erstmals herausgearbeitet worden ist. Einerseits zentriert sich seine Aufgabe um die Vermittlung von Inhalten, den Aufbau von Bildungsstrukturen sowie um die Beförderung lebenspraktischer Autonomie. Andererseits bedarf es notwendigerweise diffuser Orientierungen gegenüber den Ausgangslagen der Schüler, den Lernkrisen und lebensweltlichen Hintergründen. Aber dieser Versuch von Lehrern als Elternersatz zu fungieren führt gerade in inkonsistente Haltungen, das gleiche gilt für formal-rationale Haltungen seitens der Familie. Die reflexive Differenz beinhaltet genau die Fähigkeit den professionellen Kern des Lehrerhandelns nicht familialistisch und nicht bürokratisch zu interpretieren, sondern auf der Grundlage von Distanz diffuse Beziehungen zu ermöglichen, die aber keine Familienersatzbeziehungen sein können. Es geht dabei also um eine bestimmte Qualität des Beziehungsklimas zwischen Lehrer und Schüler, die sich gleichsam als Differenz in der Differenz von Schule und Familie im konturierten sozialen Ort Schule ausbildet. Diese These ist reziproker Art, denn sowohl die Lehrpersonen als auch die Schüler können sich nicht nur in ihre jeweiligen Rollen zurückziehen. Die in der Schule erlebbaren Beziehungen müssen sowohl Erfahrungen der Fremdheit und Distanz ermöglichen und zugleich müssen darin Nähe und Vertrautheit erlebbar sein. Während die Lehrpersonen die Differenz zur Familie erfahren, bedeutet es für die Schüler in erster Linie das Erleben einer Generationendifferenz. Im Ort der Schule zeigen Schüler Vertrautheit mit organisierten routinisierten Abläufen, mit schulischen Zeitmustern, mit der Peer-Kultur als auch mit den Lehrpersonen. „Gerade diese haben aber auch die wichtige Aufgabe, das Unvertraute, die kulturellen Distanzen zu repräsentieren und zu präsentieren. Denn gerade durch Schule wird kulturelle Differenz der Generationen verkörpert.“ (vgl. Winterhager-Schmid 2000, S. 152)

In der Konsequenz eines Umgangs mit Differenz sollte Schule „Überbrückungsarbeit“ (vgl. Ziehe 1999) leisten, indem sie sich als symbolischer Raum versteht, „der weder nur organisatorisch begriffen werden kann, der aber auch nicht die eingewöhnte Informalisierung des Alltagslebens im Effekt bloß verlängert“ (vgl. ebd., S. 627). Das hieße, dass Schule, in ihrem Forderungscharakter, Angebote unterbreitet, die gerade durch ihre Distanz von Alltagserfahrungen zu neuen und bereichernden Erfahrungen der Schüler beiträgt, die solche eben - im Gegensatz zum familiären Alltag - als nichttrivial erleben. Schule

wird dann zu einer vermittelnden Instanz, in der die Differenzen zwischen der Institution und den beteiligten Individuen respektiert werden. Im Anerkennen und Erstreben dieses Abstandsverhältnisses eröffnen sich somit neue Spielräume für beide Seiten. Resümierend kann an dieser Stelle eine Modellskizze entworfen werden (Abb. 2: Spannungsfeld der Differenz).

Spannungsfeld der Differenz



Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass es bei der Analyse des Verhältnisses von Familie und Schule von Bedeutung ist, zwischen den latenten und manifesten Beziehungen zu differenzieren. Die direkt sichtbaren Wechselwirkungen zwischen Schule und Familie sind immer zu verstehen als Ausschnitt eines latenten Interdependenzverhältnisses. Diese Latenz führt zu einigen methodologischen Überlegungen, die als Ertrag dieser eher theoriegeleiteten Darstellung gefolgert werden. Insgesamt kann für die zukünftige Forschungspraxis festgehalten werden, dass eine stärkere Konzentration sowohl auf schulische als auch auf familiäre Mikroprozesse gleichermaßen notwendig erscheint, um das prozesshafte Zusammenspiel von Schule und Familie erfassen zu können. Dabei sollte sich aus der Akteursperspektive und aus der Blickrichtung der ethnographischen Schülerforschung auf die so genannten intermediären Orte fokussiert werden an denen sich Schule und Familie durchdringen (Bsp.: elterliche Hausaufgabenbetreuung, Familienbesuche der Lehrer). Ebenso verspricht die Konzentration auf die Schülerperspektive erheblichen Erkenntnisgewinn, da hier die Einflüsse beider Systeme vereint sind und zum Teil konflikthaft ausgetragen werden. Mit diesen Anstößen zu methodischen Vorgehensweisen kann die komplexe Vernetzung der Schulkultur und der Familie auf der Ebene der Schülerbiographie erfasst und zugleich die Spannung dieses Wechselverhältnisses berücksichtigt werden.

4.3 “Doing difference between family and school”

Überträgt man die Überlegungen zum Spannungsfeld der Differenz zwischen Schule und Familie auf die alltäglichen Praktiken von Müttern, Vätern und ihren Kindern, dann zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den beiden Systemen in einer Vielzahl von Situationen ‚bearbeitet‘ werden müssen. Im Folgenden werden diese Mikroprozesse als ‚doing difference‘ bezeichnet. Anknüpfend an das Konzept der „Alltäglichen Lebensführung“ (Projektgruppe Alltägliche Lebensführung 1995, Jurczyk 2002, Voß 1991) und die Weiterentwicklung in Richtung „Familiale Lebensführung“ (Jürgens 2001)⁶⁰ wird also der Austausch zwischen den beiden Systemen auf der Ebene von sozialen Praktiken im Alltag näher betrachtet, wobei es vor allem um die gegenseitigen Trennungen und Öffnungen – eben das ‚doing difference‘ – gehen wird. In diesem Zusammenhang kann die These aufgestellt werden, dass im Familienalltag die Differenz von Familie und Schule hergestellt und bearbeitet wird. Nach dem Konzept der „Alltäglichen Lebensführung“ kann die Differenzbearbeitung bzw. das Nivellieren der Differenz zwischen Familie und Schule als ein wichtiger Teil der familialen Herstellungsleistung betrachtet werden. Um das näher zu beleuchten, muss zunächst nach den Anlässen gefragt werden, in denen Differenz virulent wird. Sie wird immer dann bewusst, wenn die Schule Signale aussendet, z.B. bei Zeugnissen, Hausaufgaben, Verweisen, Schulereignissen etc. Besonders deutlich wird das im Rückmeldungs- und Wahrnehmungsprozess in den ersten Schuljahren, wenn die Schule z.B. bei Verbalzeugnissen oder Hausaufgaben den Eltern Informations- und Vermittlungsfunktionen überträgt.

Differenzbearbeitung beinhaltet immer die zwei grundsätzlichen Dimensionen von Lebensführung, nämlich praktische und sinnbezogene Aspekte. (vgl. Demszky von der Hagen 2006) In der Dimension der Praxis treten vor allem Fragen nach der räumlichen und zeitlichen Einbettung schulbezogener Aufgaben in den Vordergrund, d.h. *wie* sind sie organisiert, *wer* übernimmt die Aufgaben. Dazu gehört auch, dass in der Familie ausdrücklich ‚schulfreie‘ Territorien und Zeiten markiert werden, oftmals in aufwendigen Kommunikations-

⁶⁰ Siehe dazu auch ausführlich A.v.d.Hagen-Demszky (2006) „Familiale Bildungswelten“ (DJI-Arbeitspapier)

und Aushandlungsprozessen zwischen Eltern und Kindern. Auf der Sinnebene bedeutet dies, dass die Eltern in ihren Vorstellungen von einem ‚guten Kinderleben‘ deutlich versuchen, zwischen dem Qualifikationsaspekt der Schule und dem Kern des eigenen Familienlebens zu unterscheiden. Zu bemerken ist, dass die Aufgabe der Grenzziehung und Differenzbearbeitung zumeist eine Domäne der Mütter ist, vor allem was die Hausaufgabenbetreuung angeht, womit sich zugleich eine Aufgaben- bzw. Rollenverteilung verbindet.

Eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem ‚doing difference‘ besteht darin, übergreifende Typen der Differenzbearbeitung in Familien zu unterscheiden. Dabei kristallisieren sich idealtypischerweise drei Formen heraus. In der Form der *„indifferenten Externalisierung“* schulischer Belange unterstützen Eltern ihre Kinder bei deren schulischen Bildungsbemühungen nicht und stehen der Schule gleichgültig gegenüber. Rekurrierend auf ein noch laufendes Forschungsprojekt von Jutta Ecarius⁶¹ kann man solche Eltern einem bestimmten Typus zuordnen, der als eher indifferent gilt und mehr oder weniger bewusst einen Teil der Erziehungsaufgabe an die Lehrer delegiert. In der Form der *Integration* wird die Schule in den Familienalltag ‚hineingeholt‘, was sich vor allem an den elterlichen Unterstützungsleistungen offenbart. Hier ließe sich gemäß der Typisierung von Ecarius der Typus Eltern identifizieren, der seinen Erziehungsauftrag sehr ernst nimmt. Dabei scheinen die Strategien von zentraler Bedeutung, die Familien entwickeln, um Schule in den Familienalltag zu integrieren. Dazu zählt zunächst das Bereitstellen einer das Lernen anregenden Umgebung, das zur Verfügung stellen von Büchern, kulturellen Gütern und sonstigen Lernmaterialien (Schreibtisch etc.). Durch eine solche Herstellung günstiger Lernbedingungen und –umgebungen lassen Eltern ihren Kindern eine bestimmte Bildungsatmosphäre zuteil werden. Dazu gehören ebenso die Unterstützung bei den Hausaufgaben und das gemeinsame Lernen mit den Kindern. Indem Familien schulische Belange in den Familienalltag integrieren zeigen sie damit auch ein Mittragen der Qualifikationsfunktion der Schule. Insbesondere im Zusammenwirken mit den Erwartungen der Eltern an die Erfüllung der Qualifikationsaufgabe der Schule ergibt sich eine je eigene Rol-

⁶¹ J. Ecarius (2006): „Konflikte in Familie und Schule um die Erziehung der Kinder: Wer hat welche Erziehungsbefugnisse?“ Sie untersucht hier die Wahrnehmungen der Erziehungs- und Bildungsfunktion von Familie und Schule in Gruppendiskussionen mit Eltern, Kindern und Lehrern.

lendifinition im Umgang mit Kind und Schule, wie sie in der Bereitschaft zum Ausdruck kommt, das Kind zu unterstützen. Das heißt Familien interpretieren ihre Aufgaben, die ihnen von bestimmten gesellschaftlichen Institutionen vermittelt werden, wozu die Differenzbearbeitung ein integraler Bestandteil ist. In den elterlichen Verhaltensweisen und Erziehungsstilen wird das besonders deutlich, indem sie ihre Kinder Autonomieunterstützung (z.B. bei Hausaufgabenbetreuung) erleben lassen und gemeinsam mit ihnen nach Lösungsmöglichkeiten suchen. Konträr dazu können Eltern auch starken Leistungsdruck erzeugen bzw. starke Instruktions- und Kontrollhaltungen vermitteln oder das Strafe-Belohnungs-Modell anwenden. Zur elterlichen Unterstützung gehört auch eine emotionale Basis, die jenseits unmittelbarer Lernförderung eine Grundlage optimaler schulischer Lern- und Leistungsentwicklung ist. Dazu gehört auch, dass Eltern sich für die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder interessieren, dass sie in diese involviert sind und sich um das kümmern, was ihre Kinder in der Schule erleben. Dieses „Schulinteresse der Eltern“ (Stecher 2006) zeigt sich darin, dass Eltern ihre Kinder regelmäßig danach fragen, wie es ihnen in der Schule ergangen ist, welche Sorgen es in der Schule hat, ob das Kind gern zur Schule geht oder Angst hat etc. Auch das Kind seinerseits vermittelt Erfolgs- bzw. Misserfolgs-erlebnisse in der Schule über die Familie. Zur Unterstützung der Schule durch Familie gehören auch ganz elementare alltägliche Dinge wie z.B. das zur Schule gehen oder die Schultasche packen. Eine dritte Form, die sich quasi als eine Mischung aus der indifferenten Externalisierung versus der Integration von Schule in den Familienalltag ergibt, kann als ‚*motivierter Auslagerung*‘ bezeichnet werden. Besonders deutlich zeigt sich dies am Beispiel der (oftmals finanziell aufwendigen) Nachhilfe. Die Eltern sind an der (in diesem Fall materiellen) Unterstützung des Schulerfolgs ihres Kindes interessiert sind, zugleich definieren sie es jedoch auch außerhalb ihres Aufgabebereichs und verlagern es aus dem Familienalltag.

Mit den Ausführungen konnte deutlich gemacht werden, dass Bildungserwerb und Schule ein zentrales Thema der ganzen Familie ist und den Eltern dabei die Aufgabe zukommt, ihre Kinder bei der täglichen Lernarbeit zu unterstützen. Schule und Lernen konnte damit als eine Familienaufgabe herausgestellt werden, die nicht nur im Mittelpunkt familiärer Kommunikation steht, sondern das tägliche Handeln der Familie als Ganze - nicht nur die Kinder selbst - ergreift.

4.4 Pilotstudie: „Familie und Schule als hochkomplexes Interdependenzverhältnis“ – 3 Fallgeschichten

4.4.1 Methodische Vorbemerkungen

Um mit der Fülle der Literatur und der darin vertretenen zahlreichen Hypothesen umgehen zu können, erschien eine eigene kleine Erhebung aus mehreren Gründen sinnvoll. Zum einen half das Formulieren einer leitenden Fragestellung bei der Systematisierung und Eingrenzung des Forschungsfeldes auf besonders relevante Aspekte familialen Bildungsgeschehens. Zum anderen gab es Hilfestellung und wertvolle Ideen beim Formulieren von Forschungsdesideraten. Für das Erkenntnisinteresse erhellend zeigte sich, dass in den Interviews (zumindest) einige der theoretischen Annahmen aus Sicht der direkt ‚Betroffenen‘ vor Augen geführt und dadurch sehr ‚plastisch‘ und nachvollziehbar wurden. Dies lässt sich als eine der zentralen Motivationen für eine eigene Pilotstudie herausstellen, denn so war es möglich sich quasi in das Thema und seine vielfältigen Verzweigungen direkt ‚hineinfühlen‘ zu können bzw. ein besseres Verständnis für familiäre Bildungsprozesse und die damit verwobenen Zusammenhänge zu erhalten. Des Weiteren existierten Vorannahmen und Vermutungen zum Thema „Familie und Bildung“, die so einer praktischen Überprüfung ausgesetzt werden konnten. Schließlich verband sich damit auch die Hoffnung forschungspraktischer Anregungen für künftige Untersuchungsansätze.

Insgesamt konnten 12 Interviews mit Familien(mitgliedern) und Experten mittels eines zuvor erarbeiteten Leitfadens durchgeführt werden.⁶² Zu letzteren zählten eine Grundschullehrerin, eine Gymnasiallehrerin, drei Personen einer Hausaufgabenbetreuung sowie eine Kindergärtnerin. Für die verschiedenen Gruppen von Befragten wurden zwei verschiedene Leitfäden erarbeitet. In den Interviews mit *Familien* interessierten vor allem die Bildungselemente und –episoden im Familienalltag, wobei der Einbettung der Institution Schule be-

⁶² Die Leitfäden für die verschiedenen Gruppen von Befragten (Familien/Experten) finden sich im Anhang. Der Leitfaden für Familien wurde für Kinder im Alter von 1-12 Jahren konzipiert und entsprechend des Alters der Kinder in den befragten Familien angewandt. Der Expertenleitfaden wurde für die Befragung von Lehrern eingesetzt.

sonderes Gewicht zukam. Gefragt wurde nach der elterlichen Gestaltung und Auffassung der Bildungsaufgabe im Alltag, nach der Organisation der Hausaufgabenbetreuung und dem Kooperationsgrad und Erwartungshaltungen an die Schule. Das Anliegen fokussierte sich auf das ‚Einfangen‘ der familialen Sicht auf Bildung in der Familie und der Sicht von Familie auf Schule, welche die elterlichen Sinngabungs- und Deutungsmuster sowie Erwartungshaltungen einschließt. In den *Experteninterviews* mit Vertretern ‚klassischer‘ Lerninstitutionen wie LehrerInnen und HausaufgabenbetreuerInnen konzentrierten sich die Fragen auf institutionelle Bildungsvorstellungen und –definitionen, auf das vorhandene/nichtvorhandene Kooperationsverhältnis zwischen Familie und Institution und damit verbundene problematische Zusammenhänge. Zentral war auch dabei die Frage nach Eigenwahrnehmungen, Erwartungshaltungen und Deutungsmustern sowie eigene und zugeschriebene Aufgabenwahrnehmungen und –definitionen, um diese Ergebnisse mit denen der Familien vergleichen und daraus Schlussfolgerungen für eine gelingende Ko-Produktion von Familie und Schule gewinnen zu können.

Die Interviews dauerten zwischen eineinhalb und zwei Stunden und wurden in der häuslichen Umgebung der Familien bzw. in den schulischen Räumlichkeiten der betreffenden LehrerInnen organisiert. Anschließend wurden sie auszugsweise transkribiert und in einer themenorientierten Auswertung in Anlehnung an Schmidt (2003) analysiert. Bedingung für die Auswahl der Familien war das Vorhandensein von Kindern im Haushalt im Alter von 1 bis 12 Jahren, wobei mein Teil der Befragungen, entsprechend der Fokussierung auf das Verhältnis zwischen Familie und Schule, sich auf Schulkinder ab 6 Jahren konzentrierte.⁶³ Bei der Befragung von Eltern oder Elternteilen wurden als relativ innovative methodische Vorgehensweise so genannte *Impulskarten* angewandt. Den Interviewpartnern wurden dabei zu einem bestimmten Thema, wie z.B. ‚Bildungsverständnis‘ oder ‚Medienkompetenz‘ verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die sie je nach eigenem Empfinden in eine entsprechende Rangfolge bringen oder angefangene Sätze vervollständigen sollten.⁶⁴ Die

⁶³ Zu den Ergebnissen im Kontext vorschulischer Bildung und Erziehung: Vgl. „Familiale Bildungswelten“, 2006 (Arbeitspapier A. v. d. Hagen-Demsky)

⁶⁴ Die Impulskarten finden sich ebenfalls im Anhang.

Kontakte zu den Familien wurden im Schneeballverfahren über die Experten hergestellt.

Einschränkend muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die zeitliche Begrenzung keine umfangreichen Befragungen und in die Tiefe gehenden Auswertungsverfahren zuließ. Somit können hier keine endgültigen Ergebnisse präsentiert und auch kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden. Vielmehr dienen die Interviews der Akzentuierung der bisher nur theoretisch und quantitativ dargestellten Zusammenhänge. Die Erhebung trug also einen äußerst explorativen Charakter, sodass die Ergebnisse auch vor allem der Illustration dienen, wie sie in der folgenden Darstellung besonders ertragreicher Fallbeispiele einfließen soll. Durch eine hohe Dichte an Interviewzitate wird versucht, einen tiefen Einblick in die Gespräche zu vermitteln, die in ihrer Prägnanz oftmals jegliche Deutung erübrigen.

4.4.2 Die familiale Sicht auf Schule: Fallbeispiel „Familie Neubauer⁶⁵“

„Dann war der Umbruch.“

Die befragte Familie ist aus den neuen Bundesländern vor ca. sechs Jahren berufsbedingt nach München umgesiedelt. Die Tochter ist 11 Jahre alt, in der fünften Klasse an einer Orientierungsstufe (ORI) und eine „gute Schülerin“. Der Sohn ist 14 Jahre alt, besucht die achte Klasse eines Gymnasiums, ist bis jetzt einmal nicht versetzt worden und das ‚Sorgenkind‘ der Familie. Der Vater und die Kinder sind aktiv und regelmäßig in Sportvereinen eingebunden. Der Vater betreut als ehrenamtlicher Fußballtrainer dreimal wöchentlich Kinder und Jugendliche. Auch der Sohn spielt in diesem Verein Fußball. Zusätzlich spielen beide vereinsmäßig Golf. Die Tochter ist einem Eisschnelllaufverein und erhält Gitarrenunterricht in der Musikschule. Die Mutter beschreibt einen ‚stressigen‘ Alltag der Kinder, in der jeder Tag der Woche mit Sport verplant ist. Das ganze Familienleben wird durch den Sport bestimmt. Zusätzlich tragen die Kinder einmal in der Zeitung aus und finanzieren sich so ihr Taschengeld.

⁶⁵ Das Gespräch wurde allein mit der Mutter geführt. Der Name ist geändert.

Der Vater ist voll erwerbstätig und als Programmierer in einer kleineren Firma beschäftigt. Die Mutter (42 Jahre) ist seit eineinhalb Jahren gesundheitsbedingt nicht erwerbstätig, bemüht sich jedoch um eine Umschulung. Ihre gesundheitliche Verfassung ist von psychosomatischen Problemen, Angststörungen und Depressionen geprägt, was sie mit dem unverarbeiteten Selbstmord ihres Vaters in Verbindung bringt. Hinzu kommen Mobbing-Erfahrungen, die sie in der ‚neuen Heimat‘ in München aufgrund ihrer Herkunft aus den neuen Bundesländern erlebte. Auch ihr Mann hatte mit erheblichen ‚Anfeindungen‘ aufgrund ihrer Identifikation als „Ossis“ zu kämpfen: *„Im Fußballverein, manchmal hat man schon, dass jemand zu meinem Mann gesagt hat, ‚scheiß Ossi‘ oder so. Aber bei mir war’s ganz doll auf Arbeit, da war’s extrem. Also da war’n wirklich so’n paar richtig alte Bayern und die haben dann so richtig, ja ihr seid an allem schuld und wenn wir euch nicht gehabt hätten, wären wir schuldenfrei gewesen und alles so was. Aber nur uns. Ich mein’, ich hab’ mit Türken zusammengearbeitet, andre Ausländer, alles, die nich. Die haben nur auf die DDR-Bürger den Hass gehabt. Und da hat man so richtig gemerkt, dass da ein Hass war.“*

Während des gesamten Gesprächs zeigte sich die Mutter sehr in der Vergangenheit und in ihrem ‚früherem Leben‘ in Ostdeutschland und der DDR verhaftet. Der Umzug nach München stellt einen entscheidenden Bruch in ihrer Biographie und dem der Familie dar, denn damit geriet das Familienleben aus den Fugen. Die Mutter, in Ostdeutschland noch selbst berufstätig mit einer eigenen Firma, beschreibt dies so: *„Ich war eigentlich ziemlich glücklich und hab’ dann alles aufgegeben. Bloß mein Mann war eben unglücklich.“* Der Vater hatte in den neuen Bundesländern keine Beschäftigung als Programmierer finden können. Dann fand er eine Anstellung in München und ist zunächst zwei Jahre gependelt und nur alle 14 Tage nach Hause gekommen: *„Und das war halt kein Familienleben und dann immer die Angst, dass auf der Autobahn was passiert oder so“.* Die Familie entschied sich somit den Wohnort zu wechseln, auch weil die ‚Rahmenbedingungen‘ gerade günstig schienen: *„Dann war der Umbruch, der Junge war mit der 4. Klasse fertig und hier geht ja die weiterführende Schule leider schon, muss ich leider sagen, schon ab der 5. Klasse los. (...) Meine Tochter ist gerade in die Schule gekommen, da war das ein Schnitt, den wir gemacht haben.“*

Das Hauptproblem der Familie sind die Schulschwierigkeiten des Sohnes. In seiner ‚alten Schule‘ in Ostdeutschland war er ein sehr guter Schüler gewesen:

„Der hatte nur Einsen und Zweien gehabt. So und dann war die vierte Klasse zu Ende und wir wussten ja nicht, was es hier alles gibt. Wir wussten zum Beispiel nicht, dass es hier 'ne ORI gibt, also so ,ne Schule, wo erst mal geprüft wird, wie's weitergehen soll. Und der hat ,n Durchschnitt gehabt von 1,4 und da haben wir gesagt, der kann auf's Gymnasium gehen. Ja, aber wir wussten nicht, dass es hier ganz andere Schulverhältnisse sind als da oben. (...) In der sechsten Klasse is' er mir gleich sitzen geblieben und jetzt kämpft er sich von Jahr zu Jahr auf dem Gymnasium durch, um das überhaupt zu schaffen. Also wenn wir das damals gewusst hätten, hätten wir ihn nie auf's Gymnasium gegeben, aber ich wusste ja zu dem damaligen Zeitpunkt noch nicht, dass es ,ne ORI gibt. (...) Und hinterher haben wir das böse Erwachen gekriegt. Hinterher haben uns die Lehrer gesagt oder och andere, na was bei euch alles ,ne eins war, war bei uns sowieso nur 'ne drei. (...)Bloß das kann man ja nich wissen, dass innerhalb von einem Land so ne krassen schulischen Unterschiede sind.“

Hier wird deutlich, dass die Eltern diesen entscheidenden Schritt des Wohnortwechsels nicht bis in die Konsequenzen, vor allem für die Kinder, durchdacht haben. Die Mutter berichtet, dass sie ihren Mann beauftragt hatte „sich umzugucken, welche schulischen Möglichkeiten den Kindern zur Verfügung stehen“. Dann haben sie sich für das Gymnasium entschieden, „weil es eben das nächste hier is'“. Damit deutet sich die Rollenverteilung in der Familie an, wo dem Vater die Verantwortung und die wichtigen Entscheidungen für das Wohl der Kinder zugesprochen wird. Allerdings haben beide Eltern keine Informationen über das anders strukturierte Schulsystem eingeholt. Die Entscheidung für den Schulbesuch des Sohnes fiel aufgrund der Nähe zum Wohnort, was darauf schließen lässt, dass auch pädagogischen Konzepten und Orientierungen der jeweiligen Schulen kein besonderer Stellenwert zugemessen wird. Die bisher problemlose Schullaufbahn des Sohnes gab allerdings auch keinen Anlass für ein entsprechendes Problembewusstsein seitens der Eltern. Inzwischen erhält der Sohn finanziell aufwendige Nachhilfe und zusätzlichen Förderunterricht in der Schule⁶⁶.

Interessant ist die Deutung der Mutter bezüglich der Schulprobleme des Sohnes, die die eigentliche Ursache des Wohnortwechsels und damit auch ihre Versäumnisse als Eltern ausblendet. Sie schreibt den LehrerInnen die größte Verantwortung für das ‚Versagen‘ ihres Sohnes zu: „*Und die Lehrer hab ich das*

⁶⁶ An diesem Beispiel/Familienfall lässt sich auf das in Kapitel 4.3. entwickelte theoretische Werkzeug der ‚motivierten Auslagerung‘ verweisen.

Gefühl, denen ist das egal. Die ziehen das durch und ob die Kinder mitkommen oder nicht. Wer nicht mitkommt, hat halt Pech gehabt. Da kriegt man halt dann immer 'ringeschrieben, wechseln Sie in die Realschule und so. Die haben och gar kein Interesse scheinbar. Meine Schwiegermutter war och fast vierzig Jahre Lehrerin. Die hat ne andere Einstellung gehabt. Na die is natürlich in 'nem anderen System Lehrerin gewesen. (...) Ja die Lehrer, die schieben alles auf die Kinder. Die Mathelehrerin hat gemeint, die haben nich mal die Grundvoraussetzungen, die sie hier brauchen.“ Die Mutter berichtet von einer Mathearbeit, in der der Klassendurchschnitt bei 4,3 lag. Sie hat dann auf einem Elternabend die entsprechende Lehrerin damit konfrontiert und sie nach ihren Versäumnissen beim Vermitteln von Lehrstoff gefragt, was zu einem Bruch zwischen beiden Beteiligten führte. Zusammen mit dem Schuldirektor und dem Beratungslehrer versuchte die Mutter vergeblich einen Schulwechsel für ihren Sohn zu erwirken, um aus diesem ‚Teufelskreis‘ ausbrechen und ein wieder ein ‚normales Familienleben‘ herstellen zu können. Als besondere Belastung sieht die Mutter das kommende G8, da ihr Sohn nun zum zweiten Mal versetzungsgefährdet ist. Auf Nachfrage unsererseits berichtet sie auch von Einzelgesprächen mit LehrerInnen, in denen ihr mitgeteilt wurde, dass ihr Sohn „verträumt“ sei und die Klasse insgesamt sehr „unruhig“ ist, was das Lernklima negativ beeinflusst. Erst im weiteren Gesprächsverlauf gesteht die Mutter fast beiläufig und unbewusst ein, dass der Sohn „faul“ sei. Darin offenbart sich die durch ihre persönliche Situation bedingte verzerrte Wahrnehmung und Schuldzuweisung an die Schule bzw. die LehrerInnen. Allerdings finden sich in diesen Schilderungen auch Hinweise auf eine einseitige Kommunikation zwischen Schule und Familie. Es ist die Familie, in diesem Fall die Mutter, die von sich aus die Kommunikationsinitiative ergreift. Die Beziehung zwischen beiden Systemen ist konfrontativ und nicht auf Dialog ausgerichtet. Ein ‚Vertrauenslehrer‘ oder eine Bezugsperson, die sich für diesen speziellen Fall als Ansprech- und Dialogpartner zeigen, werden als Manko empfunden. Die Familie fühlt sich mit den Schulproblemen ihres Sohnes allein gelassen und überfordert. Eine Kooperation zwischen Familie und Schule wird nicht gesehen:

„Die elternfreundliche Betreuung klappt überhaupt nicht. Man hat ganz wenig Kontakt mit den Lehrern. Man muss nach Kontakt suchen und selber. Bei Elternversammlungen kommen auch immer dieselben. Manche Eltern hab’ ich in drei Jahren noch nie gesehen. Und das war bei uns halt alles anders. Wir haben viel zusammen Elternnachmittag gemacht früher, wo ich noch zur Schule gegangen bin. Die Lehrerin kam zu uns nach Hause, immer, also die hat zusätzlich noch Elternbesuche gemacht, was für mich sehr wichtig, was ich

auch heute noch empfehlen könnte und würde, weil nämlich dadurch die Lehrer das soziale Umfeld der Kinder kennen lernen und dadurch überhaupt erst wissen was los ist.“ Sie spielt hier auf ihre eigenen Erfahrungen an, als der Wohnortwechsel und das Einfinden in die neue Umgebung ihren Sohn schwer belastet haben. Nur ein- bis zweimal im Jahr finden Elternversammlungen statt. Deshalb hat eine Gruppe von Eltern einen so genannten ‚Elternstammisch‘ eingeführt und „da erfährt man erstmal was. Die Kinder erzählen ja nicht. Also so was müsste hier viel, viel stärker gestärkt werden. Aber ich habe manchmal das Gefühl, dass die Schulen das gar nicht wollen. Die Schulen wollen nicht, dass man hinter ihre Fassade guckt, weil dann rauskommt, dass vieles nich‘ so läuft, wie man sich das eigentlich wünscht oder das eigentlich sein müsste. Ich denke das wird damit bezweckt, dass man halt da so’n Abstand hat“.

Problemgespräche im intimen Rahmen der Familie, finden nur selten statt. Auf die Frage, ob die Mutter das Gespräch mit ihrem Sohn suche, entschuldigt sie das mit der schwierigen Phase der Pubertät, in der ein Reden problematisch erscheint. Sofort schiebt sie die Verantwortung wieder auf die Lehrer ab, „die nicht in der Lage sind, die Kinder zu motivieren.“ Dies lässt Rückschlüsse auf eine bewusste Herstellung des Familienfriedens zu, indem versucht wird, sich vom Schulalltag zu distanzieren. Gesprächspartner mit ähnlichen Problemen findet die Mutter offenbar im Sportverein ihres Mannes. Dort berichteten ihr andere Eltern, dass nach einem Wechsel auf die Realschule wieder „Ruhe“ eingekehrt sei und „auch der familiäre Frieden is‘ wieder da“. Der Sohn weigert sich vehement mit Selbstmorddrohungen vor einem Schulwechsel. Gründe dafür sieht die Mutter in der Angst des Jungen seine sozialen Kontakte zu verlieren und auf die Hauptschule gehen zu müssen, da er befürchtet, Probleme mit Migrantenkindern zu haben⁶⁷. Der Sohn hat keine beruflichen Zielvorstellungen, was seine Perspektivlosigkeit aufgrund der schwierigen Schulverhältnisse widerspiegelt.

Während des gesamten Gesprächsverlaufs kontrastiert die Mutter die positiven Schulleistungen und Problemlosigkeiten ihrer Tochter mit den schwierigen Verhältnissen ihres Sohnes. Die Tochter ist von Anfang an hier in die Schule gegangen, hat eine Orientierungsstufe besucht und hat jetzt ihr „bestes Zeugnis“ vorzuweisen. Bemerkenswerterweise ist die Mutter mit den LehrerInnen ihrer Tochter an der ORI weit mehr zufrieden: „*Ich habe das Gefühl, die machen*

sich doch mehr ,n Kopf, (...) haben eine andere Einstellung zu den Kindern“. Die Mutter sieht die Erklärung darin, dass die LehrerInnen dort unter einem erhöhtem Druck stehen, da diese am Ende des Jahres eine Erfolgsbilanz vorlegen müssen, wodurch sie mehr Interesse an den Lernerfolgen der Schüler zeigen. Die Mutter berichtet, dass sie sich über die ORI und die Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag auf Elternversammlungen selbst informiert und eine eigene Meinung gebildet hat. Sie äußert eine hohe Zufriedenheit, vor allem weil „man mit den Lehrern dort besser reden kann“. Hier gibt es regelmäßige Veranstaltungen und Treffen. Positiv hebt die Mutter hervor, dass die LehrerInnen die Privattelefonnummern der SchülerInnen besitzen, um auch mit den Eltern gegebenenfalls sofort in Kontakt treten zu können. Das scheint der Mutter ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln. Diese Zufriedenheit speist sich offenbar aus dem größeren Vertrauensverhältnis, welches die Mutter zu den LehrerInnen ihrer Tochter pflegt. Zu berücksichtigen ist dabei natürlich auch, dass mit den LehrerInnen der Tochter auch keine schwerwiegenden Probleme in Gesprächen bearbeitet werden müssen. Das deutet daraufhin, dass gerade bei problematischen Schulverhältnissen der Kinder, sich die Kommunikation allgemein schwierig und ‚unangenehm‘ für alle Betroffenen gestaltet. Die Zusammenarbeit ist von günstigeren Bedingungen geprägt, wenn weniger häufig Maßnahmen beschlossen werden müssen.

Bei der Beschreibung des Familienalltages bzw. der Zeiteinteilung erzählt sie uns, dass nachdem der Sohn von der Schule gekommen und zu Mittag gegessen hat, er zum Vater ins Büro fährt, um dort seine Hausaufgaben zu erledigen:

„Weil da wird er nich abgelenkt, sonst Fernseher, Computer, wie das so ist mit den Kindern. Und da kann halt Mutter hundertmal sagen, setz dich da nich’ ran. Ich mein, der hat seinen eigenen Kopf. Und da im Büro, da hat er halt drei Stunden seine Ruhe und macht halt Hausaufgaben und kann lernen, damit er halt nicht sitzen bleibt. (...) Na ja und mein Mann hat Abitur und studiert, ich hab’ ja bloß zehn Klassen gehabt. Und in der DDR hat man Russisch gelernt und bei uns haben se Englisch Nachmittag angeboten, aber da war die Grenze und die Mauer. (...) Und dadurch hab ich natürlich kein Englisch gelernt. Heute tut es mir leid, weil ich meinen Kindern nich’ helfen kann. Meine Tochter is’ intelligent, die macht das Gott sei Dank alleine, aber mein Sohn bräuchte schon Hilfe.“

⁶⁷ Hier zeigt sich der starke erzieherische Einfluss der Mutter, denn sie bekundet immer wieder ihre Abneigung gegen „Ausländer“.

In diesem Zitat wird ersichtlich, dass der Bildungshintergrund des Vaters als Ursache für seine ‚Zuständigkeit‘ bei den Hausaufgaben und schulischen Belangen gelten kann. Die mangelnde Unterstützung der Mutter bei den Hausaufgaben ihres Sohnes ist ihr „manchmal unangenehm“. Es zeigt auch erneut den Versuch der Auslagerung des Schulalltages, in diesem Fall des von Vater und Sohn getragenen Arrangements der Hausaufgabenerledigung, aus dem Familienalltag. Erst in der Hälfte des Gesprächs zeigt sich deutlich die Rollenverteilung innerhalb der Familie⁶⁸: „Also das ganze Schulische und Technische is’ Sache meines Mannes. Also ich bin hier, auf Deutsch gesagt, die Putze (lacht). Also ich bin das Mütterchen zu Hause und alles andre macht mein Mann halt. Aber alles, was Behördensachen, das mach ich wieder. Aber alles was mit Computer is’, so Hausaufgabenbetreuung und nachmittags.“ Meist komme der Mann sehr spät von der Arbeit nach Hause, „um halt seine Ruhe zu haben“. Die Mutter entschuldigt dies: „Die haben natürlich och Stress. Er hat schon sehr viel zu tun.“ Hier zeigt sich eine Ambivalenz des Vaters. Einerseits integriert er den Sohn und seine schulischen Probleme in seinen Arbeitsalltag, indem er ihn, auch mit einer gewissen Kontrollhaltung, in seinem Büro Hausaufgaben machen lässt. Andererseits nimmt er damit erhebliche Aushandlungsprozesse mit Kollegen auf, um – so scheint es – die Schulprobleme nicht in die Familie hineinragen zu müssen. Hinzu kommt eine Art ‚Selbstschutz‘, in dem er möglichen Gesprächen über derartige Schwierigkeiten des Sohnes aus dem Weg geht, indem er sehr spät nach Hause kommt.

In der Frage nach Erziehungszielen schlagen sich erneut die Ängste der Eltern und speziell der Mutter vor einem sozialen Abstieg ihres Sohnes nieder: „*Auf jeden Fall die Schule schaffen*“. (...) *Für jeden Beruf muss man heute Abitur haben*“. Darin kommt das Bewusstsein über Bildungszertifikate und Bildungsinvestitionen für den Arbeitsmarkt zum Ausdruck. Eine zentrale Motivation der Mutter ist, dass ihre Kinder es „besser haben“ sollen. Dafür sollen und müssen sie gute Leistungen erzielen um nach „ganz oben“ zu kommen. Die Mutter offenbart

⁶⁸ Interessant ist hier, dass die Aufgabenverteilung gerade entgegen der üblichen ‚Genderlinie‘ angewendet wird.

damit einen hohen Leistungsanspruch gegenüber ihren Kindern, die sich aus ihren Ängsten entwickeln.

Als *Fazit* dieser familiären Sicht auf Familie lässt sich der gewichtige Einfluss der Schule auf das Familienleben und den ‚Familienfrieden‘ konstatieren. Beispielhaft ließ sich hier die hohe Interpenetrationskraft der Schule gegenüber der Familie nachzeichnen. Als besonders problematisch stellte sich die ungenügende Transparenz der Schule für Familien heraus, woraus erhebliche Unsicherheiten vor allem für die Eltern resultieren. Ihre Wahrnehmung von Kommunikationsbarrieren gilt dabei als eine der nachhaltigsten Gründe für misslingende Kooperation. Als wichtigste Schlussfolgerung muss deshalb festgehalten werden, dass gerade bei problematischen Schulverhältnissen der Kinder die Stärkung einer Dialogkultur zwischen Familie und Schule vorangetrieben werden muss. Dies gilt besonders für Schichten und Milieus, wie sie sich in diesem Fallbeispiel andeuteten. Wechselseitige Sensibilitäten der Familie für die Schule sowie der Schule für das soziale und familiäre Umfeld der SchülerInnen können ein grundlegender Zugang sein, vor allem wenn eine Familienbiographie wie der hier vorliegenden durch (immer noch präsente) Brüche bestimmt wird. (Systembruch, Wohnortwechsel, Schulwechsel, Brüche mit LehrerInnen/Schule des Sohnes).

4.4.3 Die institutionelle Sicht auf Familie: Fallbeispiel „Gymnasiallehrerin“

„Sie können gegen das Elternhaus ganz schwer irgendwas bewirken.“

Um die Relation zwischen Schule und Familie untersuchen und fokussieren zu können, konzentriere ich mich hier auf einen Kompetenzbereich, da sonst zu viele verschiedene Aspekte hineinspielen, die hier nicht alle berücksichtigt werden können. In der Pilotstudie wurde der zukünftig an Bedeutung gewinnende Bereich der Medienkompetenz herausgegriffen und einer näheren Betrachtung unterzogen. Damit ist vor allem der Umgang mit PC und Internet gemeint, wo zugleich eine Differenzierung bezüglich der Nutzung zwischen ‚Spiele spielen‘ und Informationsbeschaffung erfolgen muss. Begründen lässt sich diese Entscheidung wie folgt: Der bei PISA eingesetzte Index für den Economic, Social und Cultural Status (ESCS) berücksichtigt sowohl sozioökonomische als auch

soziokulturelle Merkmale der sozialen Herkunft. In dessen Konstruktion gehen 3 Variablen ein, von denen eine das Maß für den Besitz von Kultur- und Wohlstandsgütern angibt. Diese bezieht sich auch auf computerbezogene Besitztümer in der Familie und zählt Merkmale wie Computer zum Arbeiten für die Schule, Lernsoftware und Internet-Anschluss zu ihren Indikatoren. Die Forschungsfragen lassen sich dann also wie folgt konkretisieren:

Wie werden familieninterne Prozesse zu „Brücken“ zur Institution Schule, insbesondere im Hinblick auf die Medienkompetenz ihrer Kinder, d.h. inwiefern sind familieninterne Prozesse anschlussfähig für außerfamiliäre Bildungsprozesse (oder eben auch nicht) bzw. welche impliziten und expliziten Erwartungen richtet die Institution Schule diesbezüglich an die Familie und umgekehrt?

Exemplarisch sollen die Erwartungen der Institution Schule an Familie aus der Perspektive einer Münchner Gymnasiallehrerin dargestellt werden. Das Besondere an diesem Interview war die konzeptionelle Ausrichtung des Gymnasiums, in welchem so genannte Laptop-Klassen bzw. ein Notebook-Konzept für Schüler ab der 7. Jahrgangsstufe existieren. Eine Firma hat vor ca. 3 Jahren kostenlos ca. vierzig Notebooks zur Verfügung gestellt, *„um in einer Klasse praktisch das mal auszuprobieren.“* Nach zwei bis drei Jahren, waren diese Notebooks vom technischen Standard aus betrachtet veraltet: *„Dann war es soweit, dass man gesagt hat, so kann man es auf keinen Fall weitermachen. So viel Geld hat ne Schule nicht, dass sie so viele Notebooks anschafft, also geht's eigentlich nur, wenn die Eltern selber die Geräte anschaffen.“* Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Kinder eher aus Familien stammen, die privilegierteren Schichten angehören: *„Wir haben natürlich auch viel Publikum, das ganz gut situiert ist. In anderen Stadtteilen Münchens mit finanziell schwächeren Familien, würde dieses Konzept so nicht funktionieren, „wo die Hälfte der Klasse einen Antrag bei der Stiftung stellt. Das haben wir ja nicht. Das sind einzelne Kinder bei uns.“* Initiiert und entwickelt wurde das Projekt vom damaligen stellvertretenden Schulleiter in Zusammenarbeit mit einer Stiftung, *„...dass jetzt also niemand, der unbedingt gerne da teilnehmen würde da außen vor bleibt, bloß weil er's finanziell nicht schafft dieses Notebook anzuschaffen. Dann ist die Stiftung (..) bereit Zuschüsse zu geben, also für Einzelne, nicht für eine ganze Klasse. Die Kosten belaufen sich auf 1000*

Euro, das klingt schon mächtig im ersten Moment. Auf der anderen Seite, wenn Sie dann überlegen was ansonsten zum Teil alles gekauft wird, dann kann man sagen, bei vielen Familien ist es ne Verlagerung. Dann wird halt vom Klamottenetat oder von irgendwas zusammengeschaubt und wenn dann jemand doch übrig bleibt, der sagt das geht finanziell nicht, dann kann er sich an die Stiftung wenden und kriegt einen Zuschuss.“ Hier wird vorausgesetzt, dass die Anschaffung von Notebooks kein Problem für die betreffenden Eltern darstellt, woraus sich bereits schlussfolgern ließ, dass die Schülerklientel dem eher privilegierten Milieu zuzuordnen ist. Implizit ist in der Aussage auch zu erkennen, dass die Interviewpartnerin den Familien eine ungleichgewichtige Versorgung mit Konsumgütern im Vergleich zu Bildungsinvestitionen ihrer Kinder entgegenhält.

Mit dieser spezifischen und auch relativ innovativen Art des Lernens am Notebook werden auch das hier zugrunde gelegte Bildungsverständnis bzw. die Lernziele definiert, die sich vor allem in Sozialkompetenzen wie Kooperation, Teamwork und Teamfähigkeit identifizieren lassen. Darin artikuliert sich der Anspruch der Vermittlung höherer Lernziele seitens der Schule, die auf die Persönlichkeitsausbildung des Menschen zielen. Folgendes Zitat verdeutlicht das: *„Der Unterricht mit den Laptops erfordert automatisch, dass die Schüler zusammenarbeiten, also irgendwas gemeinsam machen und sich gegenseitig unterstützen. Der eine ist besser in der Technik, der andere ist besser im Finden von Informationen, der Nächste ist besser im Strukturieren, dass man sich also gegenseitig unterstützt und eben hilft.“* Das technische Medium Laptop wird damit selbst zum sozialen Medium sowohl für die Vermittlung von Basiskompetenzen als auch von curricularen Inhalten. Zudem steht nicht das schnelle und effektive Arbeiten mit einem technischen Gerät im Vordergrund, sondern Priorität hat das Lernen der Fähigkeit zur Selbstorganisation. Das heißt: Hier erfolgt bewusst eine positive Besetzung des Laptops und zwar zunächst zur Stärkung der eigenen Fähigkeiten und erst dann für die Ausbildung von Medienkompetenz, um sich darüber schließlich allgemein schulische Kompetenzen anzueignen.

In dem Notebook-Konzept des Gymnasiums wird ein bewusster Einbezug der Eltern in den schulischen Kontext angestrebt. Zu einem gesonderten Termin werden die Eltern in die Schule eingeladen, wo die SchülerInnen die Chance

erhalten Projekte zu präsentieren. In diesen Projekten sollen die SchülerInnen verschiedene Rollen einnehmen (z.B. Gruppenleiter). Eine Befragung hat ergeben, dass die SchülerInnen nach eigenen Aussagen dabei sowohl inhaltliche als auch „sekundäre Sachen“ lernen – z.B. Termine einhalten, Tipps der Lehrer beachten sowie einen eigenen Beitrag in eine Gruppe bzw. ein Ganzes einzubringen, was sich letztlich auf alle auswirkt. Die SchülerInnen lernen so, sich als Teil eines großen Ganzen zu betrachten und dabei dennoch ihre individuelle ‚Leistung‘ zu würdigen. Die Idee der Ergebnispräsentation vor den Eltern zeigt den Versuch einer Kontaktaufnahme zu Eltern und Familie, allerdings scheint es über diese bloßen Annäherungsversuche nicht hinauszugehen: *„Ich mein, ob man das jetzt wirklich in jeder Jahrgangsstufe, ist nämlich schon auch noch mal zusätzlicher Aufwand, weil so einen Abend müssen sie auch noch mal vorbereiten. Das ist schon noch massiv Zusatzarbeit. Aber ich denke in der siebten ist es schon sinnvoll, weil die Eltern sich zu Hause auch überlegen, was macht der eigentlich die ganze Zeit mit dem Gerät. Ich seh’ den da spielen, macht der auch mal was Gescheit’s? Und bei diesen Projektpräsentationsabenden sind die Eltern eigentlich immer ganz beeindruckt. Die wollen ja das alles positiv sehen in der Regel.“* Hier schwingt eine ambivalente Haltung gegenüber der Einbeziehung der Eltern mit. Zum einen betrachten die Lehrer es als „Mehrarbeit“, die sie ihrem Auftrag nach nicht leisten müssen. Andererseits ermöglichen sie den Schülern sich vor ihren Eltern positiv zu präsentieren und sie beteiligen die Eltern unmittelbar am Lernvorgang und –erfolg ihrer Kinder. Dabei wird auch deutlich, dass die Eltern dem Notebook-Konzept äußerst positiv gegenüberstehen und es damit offensichtlich als wesentliche Kompetenz ihrer Kinder betrachten, mit PC und Internet umzugehen und diesen vor allem effektiv und lernorientiert zu nutzen. Zum anderen wird seitens der Schule vorausgesetzt, dass Eltern sich für die PC-Nutzung ihres Kindes interessieren und dies auch steuern bzw. kontrollieren. Bezüglich einer Kooperation von Schule und Familie lässt sich jedoch der Tenor herausstellen, dass eine besonders intensive und regelmäßige Eltern-Lehrer-Interaktion auch rein formell gar nicht zu bestehen scheint. Klassenelternabende finden zu Beginn des Schuljahres statt, „danach nicht unbedingt, da is’ es so: No news are good news“. Sowohl die Projektpräsentationabende wie auch die Elternabende scheinen einseitig ausgerichtet und zielen auf keinen Dialog mit den Eltern, sondern intendieren die Darstellung positiver Ergebnisse. Offensichtlich besteht auf beiden Seiten kein großes Diskussionsbedürfnis, was darauf schließen

lässt, dass es ein ‚stilles Übereinstimmungsabkommen‘ mit dem schulischen Lehrplan und Lehrmethoden gibt.

Wird die Analyse des Interviews auf die selbst gedeutete Aufgabenteilung von Familie und Schule beim Erlernen von Medienkompetenz gerichtet, dann zeigt sich zunächst, dass in diesem speziellen Fall eine Kohärenz zwischen Institution und Familie besteht was die häuslichen Zugangsvoraussetzungen bzw. die familiäre Ausstattung mit PC und Internet betrifft. Allerdings scheinen Gradabstufungen zu existieren, in denen die Elternhäuser unterschiedliche Vorstellungen über den Umgang mit PC haben:

„Sie sehen nämlich schon große Unterschiede, auch wenn bei uns knapp 100% angeben würden, dass sie zu Hause einen PC oder was stehen haben. (...) Was aber die Jugendlichen damit tun können, ist schon grob unterschiedlich, welche Vorstellung sie mitbringen. Hier lernen sie nicht, wie das Ding funktioniert, wie das seine Befehle weitergibt oder so, sondern hier lernen sie höchstens, wie man auf dieser User-Ebene die Sachen benutzen kann, die man grade möchte. Aber manche haben keine Vorstellung von Festplatte oder von Ordnung oder das es da Ordner gibt oder dass man das irgendwie strukturieren kann. Also diese Voraussetzungen sind schon sehr unterschiedlich und das gleicht sich im Verlauf des ersten Jahres ziemlich an, so dass sie nach ein, zwei Jahren bei den Kindern niemanden mehr haben, der gar keine Vorstellung hat. Sie haben niemanden mehr, der noch nie Power-Point oder was Vergleichbares gemacht hat, der keine Vorstellung davon hat, dass ein Beamer nur ein Projektionsgerät ist und der Beamer selber gar nix tut zum Beispiel.“

Die Schule sieht sich hier also in der Ergänzung zur Familie und zum Teil auch als Kompensationsinstanz für die unterschiedlich erbrachten familiären Voraussetzungen hinsichtlich der Medienkompetenz und Vertrautheit mit Computer. Die Schule erkennt damit zugleich an, dass manche Eltern trotz oder auch gerade wegen ihrer positiven Haltung zum PC ihren Kindern problematische Auffassungen und Einstellungen zu Mediennutzung vermitteln, was sich vor allem bezüglich der PC-Spiele zeigt: *„Wenn die Kinder zu Hause mit Medien allein gelassen werden, hat es auch die Schule schwer da gegenzusteuern. Das ist schon Aufgabe der Eltern, grundlegende Haltungen und Einstellungen zu entwickeln. Ich benutze ein Medium, um etwas draus zu gewinnen, ich lass mich nicht davon steuern oder beherrschen, sodass ich nicht mehr aus dem Haus geben kann.“* Indirekt machen die Aussagen deutlich, dass die SchülerInnen ein gewisses Vorverständnis zumindest in Bezug auf die Bedienung eines Computers mitbringen sollten bzw. dass die Schule dies seitens

der Familie fast selbstverständlich erwartet: „(Vieles) hängt halt auch wieder an dem, was zu Hause geboten wird an Unterstützung und an Anleitung und dann werden sie halt manche haben, die den Computer nur zum Spielen nutzen und nicht auf den Gedanken kommen, dass man mit dem auch ganz viele andre Sachen machen kann und sie werden Elternhäuser haben, die da halt drauf schauen und drauf achten, dass der auch sinnvoll genutzt wird“.

Die Interviewpartnerin schreibt der Familie damit einen „sehr hohen Stellenwert“ zu:

„Ich meine sie können gegen das Elternhaus ganz schwer irgendwas bewirken. Wenn sie ein völlig chaotisches Elternhaus hätten, dann ist es sehr schwer als Schule das auszugleichen oder umgekehrt, wenn sie ein supergut funktionierendes Elternhaus haben, kann die Schule so schlecht gar nicht sein, dass das Kind versagt, also das ist sicher ganz wichtig, aber ein bisschen einen Ausgleich kann man schaffen, glaub ich. Also man kann`s nicht aufheben oder so, aber grad` in dem Bereich. Es gibt ja andre Sachen im sozialen Bereich, da hat man viel weniger Chancen irgendwas zu ändern, weil die sozialen Kompetenzen die sind ausgebildet in dem Alter, wo die zu uns herkommen, mit 11 Jahren. Aber in so `nem Bereich, wie technische Sachen oder mal dazulernen, dass es Sachen gibt, von denen ich zu Hause noch nichts gehört hab`, da ist durchaus was möglich.

Interessant ist hier die (unbewusste) Wortwahl des „gegen das Elternhaus“, woraus man schließen könnte, dass Schule und Familie sich in einer Art Konkurrenzverhältnis sehen. Weiterhin sieht sich die Institution Schule nicht in der Lage, familiäre Fehlleistungen zu kompensieren bzw. sie sieht darin auch nicht ihre Aufgabe. Familiäre Erziehungsleistungen werden als feststehende Komponente bewertet und (in diesem Alter) bereits als abgeschlossen betrachtet, womit die Schule keinen Einfluss mehr nehmen kann. Das bezieht sich allerdings allein auf die Erziehungsleistung hinsichtlich der Ausprägung von Persönlichkeit. Mediale Kompetenzen scheinen in ihrer Bildungsauffassung gestaltbarer, beeinflussbarer und variabler zu sein als soziale Kompetenzen. In diesem Zusammenhang legt die Gesprächspartnerin auch ihr Erziehungsverständnis dar: „Erziehung ist, wie Eltern mit ihren Kindern reden, wie sie mit ihnen Termine ausmachen etc. In Erziehung kommt zum Ausdruck, ob ich mein Kind respektiere, ob ich es als eine eigene Persönlichkeit sehe oder ob das Modell ‚Befehl-Gehorsam‘ praktiziert wird“.

Bei dezidiertem Reflektieren der Interviewpartnerin über die Aufgabenteilung zwischen Schule und Familie, kommt sie zu der entscheidenden Schlussfolgerung, dass alle grundlegenden Einstellungen „automatisch“ stark von der Familie geprägt seien. Diese Auffassung ist bemerkenswert, denn es zeigt erneut den Stellenwert, den die Schule der Familie zuschreibt – eine Art familiärer „Stempel“, der dem Kind eingedrückt worden ist und für die Institution Schule veränderungsresistent erscheint. Die personale Formung liegt in der Verantwortung der Familie. Zugleich wird mit dieser Auffassung eine erneute Abstandseinstellung bzw. Relationierung seitens der Schule ersichtlich, die offenbar als Erklärung für eine mangelnde Partnerschaft beider Orte betrachtet werden kann. Die Schule kann Familie nicht ersetzen, nur ergänzen: *„Schule kann nur ein bisschen verstärken, ein bisschen umlenken, ein bisschen gegensteuern, aber eigentlich kommt es von zu Hause und etwas anderes wollen wir auch nicht, wir leben in einer Demokratie“*. Dies zeigt sich vor allem im Falle von dysfunktionalen Familien: *„Denen können wir hier schon ein bisschen was bieten, also wenn sie die Schule nicht hätten, wären sie ganz verloren, weil sie hier doch 'ne Bezugsperson finden und 'n Freundeskreis finden und 'n festen Ordnungsrahmen, wo sie halt hingehen können. Aber da sieht man halt was fehlt, wenn Familie nicht funktioniert und das ersetzen kann 'ne Schule schwer.“* Die Prioritäten der Familie werden ihr bei der Ausbildung personaler Kompetenzen durch Erziehungsstile zugeschrieben. Zugleich werden dabei die ergänzenden (nicht leistungsbezogenen) Funktionen der Schule wie soziale Beziehungen, Stärkung des Sozialverhaltens und fester Orientierungspunkt explizit. Dem Modell Familie=Erziehung, Schule=Bildung folgt die Interviewpartnerin somit in dieser Einfachheit dennoch nicht, denn sie schätzt auch personale Beziehungen von großer Wichtigkeit ein, gerade auch in der Schule, weil sich diese auch immer auf den Lernprozess auswirken.

Als *Fazit* dieser institutionellen Sicht auf Familie lässt sich konstatieren, dass vor allem die Eltern-Lehrer-Interaktion hinsichtlich der viel diskutierten Erziehungspartnerschaften ausbaufähig und notwendig erscheint, da dies sowohl Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder als auch auf Lernfortschritte zeigt. Positiv zu bewerten sind die pädagogischen Orientierungen der Lehrer, die sich nicht nur auf leistungsbezogene Komponenten beziehen, sondern die Schule

auch als Erziehungsumwelt in Ergänzung zur Familie betrachten. Darüber hinaus zeigten sich reformpädagogische Wirksamkeiten, indem über das situierte Lernen mit dem Laptop, einer damit verbundenen offenen Unterrichtsorganisation und offenen Schüler-Lehrer wie Schüler-Schüler-Interaktion, ein bedeutender Einfluss auf das schulische Lernen per se festgehalten werden kann.

4.4.4 Intermediäre Orte – Fallbeispiel „Hausaufgabenbetreuung“

„Wir sind irgendwas dazwischen.“

Einer der ersten Interviewpartner stellte ein Verein dar, der in einem problematischen Stadtbezirk in München eine Hausaufgabenbetreuung an der Orientierungsstufe der fünften und sechsten Klasse anbietet. Aus Schilderungen der Befragten sind es hier vor allem Kinder aus sozial schwachen Familien und dramatischen Familienverhältnissen, denen sich der Verein gegenübergestellt sieht: *„Die Eltern sind arbeitslos, haben sich gerade geschieden oder sind dabei, sich scheiden zu lassen. Wir haben auch total krasse Sachen, auch total wirre Sachen, alles was man sich so vorstellt. Wir müssen schauen, dass wir damit irgendwie zurechtkommen.“* Hinzu kommt die Interkulturalität – ca. 40 bis 50 Prozent der Kinder und Jugendlichen sind Migranten. Vor dem Projektstart im Herbst 2004 hatte der Verein bereits zwei Hausaufgabenbetreuungsprojekte, die durch studentische Honorarkräfte betreut wurden. Die Orientierungsstufe erhielt dann zahlreiche Anmeldungen, die durch das so genannte „Tagesheim“ nicht mehr aufgenommen werden konnten. Somit entstand die Idee eines Vereins, der auch finanzielle Aufgaben schneller und flexibler handhaben kann als die städtische Verwaltungsebene. In einem Gruppengespräch konnten die Trägerin des Vereins, die Projektleiterin sowie ein studentischer Tutor befragt werden. Die Betreuung ist aufgeteilt in drei Phasen: Mittagessen, Freizeitphase und Hausaufgabenbetreuung. *„Die Tutoren sind dafür da, dass sie die Kinder quasi betreuen, dass sie alle da sind, am Stück bleiben, aber auch mit denen kommunizieren und bei der Hausaufgabenbetreuung für eine Atmosphäre sorgen.“* Bei der Auswahl der Tutoren werden auch deren interkulturelle Erfahrungen berücksichtigt, da ein gemeinsamer Erfahrungshorizont mit den Kindern und Jugendlichen die zwischenmenschliche Kommu-

nikation unter ‚Gleichen‘ erleichtert. Es wird bewusst versucht, Nähe durch Ähnlichkeit und geteilte Erfahrungen herzustellen.

Im Interview wird der Bildungsauftrag bzw. das Bildungsverständnis im Verein der Hausaufgabenbetreuung relativ klar definiert: „Sie lernen sehr viel, aber nicht im schulischen Sinn, sondern menschlich.“ Der Verein folgt der Auffassung, dass Kinder vor allem durch Menschlichkeit geprägt und dadurch ‚zu Menschen werden‘. Lernen ist nicht nur Schule, sondern auf ein (nicht klar definiertes) späteres Ziel der ‚Menschlichkeit‘ gerichtet.

In der Klärung und Eingrenzung ihres ‚Arbeitsgegenstandes Kind‘ schildern sie ihre eigentliche Problemlage – die Aufgabenteilung zwischen Familie und Schule – die sich als Quintessenz des Gruppengesprächs herausstellen lässt. Dazu ein einleitendes Zitat:

„Die Eltern zahlen den Beitrag und für dieses Geld kaufen sie sich frei von der Verantwortung für diese Kinder. Wenn irgendetwas in der Schule schief läuft sind wir schuld. Für die Eltern ist es natürlich einfacher so. Die Eltern schieben die Verantwortung für die Probleme, die die Kinder haben, auf uns ab. Alles, was sie in ihrem Leben nicht auf die Reihe kriegen, alles, was in ihrem Leben schief läuft, ist viel einfacher zu sagen, dass das sich nicht auf das Kind auswirkt, aber die zwei, drei Stunden, die sie in der Nachmittagsbetreuung sind, das ist die entscheidende Phase.“

Sehr deutlich treten hier die nicht klar abgegrenzten Aufgabenfelder zwischen der Familie und der Nachmittagsbetreuung hervor, die als gegenseitige Schuldzuweisungen und ungeklärte Arbeitsteilung problematisiert werden. Kompetenzen wie Schreiben, Sprechen, Disziplin, aber auch konzentrierte Arbeitshaltung, Zurückhaltung, Sozialkompetenz, die Fähigkeit sich zu organisieren, Wünsche und Anliegen adäquat zu äußern, Zuhören etc. werden als dem familiären Bereich zugewiesene Aufgaben deutlich: „*Das sind Versäumnisse der Eltern, dass die Kinder das nicht können – und der Grundschule. (...) Wir sind gezwungen den Teil der Erziehung, den die Eltern verpasst haben, nachzuholen. (...) Erst in der Hausaufgabenbetreuung haben die Kinder erst richtig gelernt zu arbeiten, vorher konnten sie das gar nicht.*“ Dabei werden die Aufgaben und positiven Entwicklungen und Ergebnisse des eigenen Handelns des Vereins thematisiert. Die Hausaufgabenbetreu-

ung übernimmt somit Aufgaben, denen eigentlich die Familie (oder die Grundschule) nachkommen müsste und springt somit als offenes Hilfsangebot in eine entscheidende ‚Lücke‘: *„Die Familien haben andere Probleme. Die müssen gucken, dass sie überleben, die Finanzen auf die Reihe bekommen. Sie haben keine Zeit, sich um die Kinder oder um die Bildung der Kinder zu kümmern.“* Nach Auffassung der Interviewpartner müsste die Familie bildungsrelevante Aufgaben leisten, wozu sie in diesen speziellen Fällen jedoch nicht imstande ist, d.h. hier bekommt die Familie eine Entschuldigung bzw. ‚Absolution‘. Mit den sozial schwierigen Verhältnissen geht für die Gesprächspartner eine Entlastung und Entlassung der sonst so selbstverständlichen familiären Aufgaben bezüglich der Bildung ihrer Kinder einher. Die alltägliche Anstrengung ums „Überleben“ nimmt eine Vorrangstellung gegenüber der Bildung ein. Bildung wird somit zum Luxus, den sich nicht jeder leisten kann. Dies gilt aber nicht für die ‚normalen‘ Eltern. Für sie bleibt der Anspruch zur Befähigung von Kompetenzen ihrer Kinder bestehen.

Die Familie tritt eine wesentliche Aufgabe, der eigentlich sie nachkommen müsste, an die Hausaufgabenbetreuung ab. Der Verein kümmert sich an Stelle der Familie um die Kinder: *„Insgesamt ist die Kooperation eher niedriger. Man merkt, dass es vielen Eltern reicht...oder dass sie einfach froh sind, dass sie nicht mehr viel machen müssen, dass sie froh sind, dass wir uns um die Kinder kümmern.“* Dennoch wird diesen Familien ein gewisses Verantwortungsgefühl und positives Bewusstsein bezüglich der Bildung ihrer Kinder zugesprochen: *„Es zeigt eine gewisse Einsicht, dass man das Kind da überhaupt anmeldet. Man muss ja 95 Euro dafür zahlen. Das ist schon mal eine gewisse Bereitschaft einzusehen, ja ich krieg dieses Kind, die Erziehung dieses Kindes nicht 100% auf die Reihe und ich gebe dieses Kind in eine Einrichtung.“* Die Hausaufgabenbetreuung avanciert so zu einer Art Notlösung für solche Konstellationen, in denen die Familie versagt.

Um die Nachmittagsbetreuung und die Familien einander näher zu bringen, werden regelmäßig Elternabende veranstaltet. Auf einem der letzten erschienen nur ca. 25 von insgesamt 100 Eltern. Der Großteil Eltern erscheint deshalb nicht, *„weil für sie alles zufrieden stellend läuft“*. Für die Familien ‚funktioniert‘ die Nachmittagsbetreuung ihrer Kinder, so dass solche Veranstaltungen als über-

flüssig bewertet werden. In den Aussagen der Interviewpartner schwingt auch latent mit, dass der zentrale Inhalt der Elternabende sich nicht um die Besprechung positiver Entwicklungen der Kinder zentriert, sondern eine Diskussionsplattform für Probleme darstellt, welche auf wechselseitiger Konfrontation basiert. Von einer Erziehungspartnerschaft sieht man sich hier vor allem aufgrund der ungeklärten Arbeitsteilung noch weit entfernt. Für manche Eltern stellt es eine völlig neue Erfahrung dar, dass sie mit den Betreuern über die Entwicklungen und Probleme ihrer Kinder sprechen können. Als prinzipielle Erklärung für eine mangelhafte Erziehungspartnerschaft führen sie an, *„dass es keine Vereinbarung gibt, welche Arbeit leistet die Schule, was leisten Eltern, was leisten wir. Es läuft nur informell zwischen Tür und Angel.“* Problematisierend kommt hinzu: *„Die Lehrer haben Angst vor den Eltern und vor der Öffentlichkeit. Wenn etwas rauskommt, wird alles aufgeblasen.“* Damit wird ganz klar das Unbehagen bezüglich einer ungeklärten Arbeitsteilung zwischen Familie und Schule und anderen Bildungsorten zum Ausdruck gebracht.

Im weiteren Verlauf des Interviews treten immer stärker die Erwartungshaltungen und Deutungsmuster gegenüber Familie und Schule hervor. Erziehung wird dabei als unhinterfragte Aufgabe der Eltern artikuliert, während die Schule sich einem klar definierten Bildungsauftrag widmet und als Ergänzung zu familiären Aufgaben betrachtet wird:

„Die Eltern haben eine falsche Vorstellung über die Schule und über die Rolle der Schule. Sie denken, Schule kann Erziehung ersetzen. Auch Lehrer und Betreuer erziehen Kinder, nicht nur belehren. Aber Eltern und Familie kann keiner ersetzen. Die Schule kann nicht alles machen. Es sind 700 Kinder! (...) Es gibt wirklich einige Eltern, die nicht sehen, dass sie eine Erziehungsaufgabe haben. Und das sie nicht sehen, dass die Schule nur zur Unterstützung da ist, die vor allem auf den Bildungssektor abzielt. Deswegen ist es gut, dass es Vereine gibt, wie auch wir sind. (...) Unser Hauptpunkt sind nicht die Noten. Unser Schwerpunkt ist Erziehung, persönliches Weiterbringen.“

Dabei wird die intermediäre Position des Vereins zwischen Familie und Schule deutlich. Indem der Verein auch ‚erzieht‘, kann er teilweise die Aufgabe der Familie übernehmen. Zugleich gibt es eine Abgrenzung zur Institution Schule, in der Leistung und Leistungsdruck zentrale Aspekte darstellen. *„Sie funktionieren nach anderen Prinzipien. Lehrer sind es gewohnt zu sagen, wo es langgeht. Sie sind von*

oben herab. “Die Zwischenposition des Vereins wurde besonders in den Selbstthematizierungen nachvollziehbar, in denen sich der Verein in seiner Rolle als ‚Vermittler‘ sieht – zwischen der Position der Lehrer und der der Eltern.

Im Gegensatz zur Schule verfolgt die Hausaufgabenbetreuung ein ‚anderes‘ Konzept, welchem ein professionelles Selbstverständnis zugrunde liegt. Die drei Gesprächspartner entwickelten in gemeinsamer Zusammenarbeit ein Konzept für eine übergreifende Schulordnung, in der Tugenden wie Höflichkeit, Freundlichkeit, Konfliktlösungs- und Gesprächsbereitschaft verankert wurden. Festgeschriebene starre Gesetze und Normen werden abgelehnt, da man gemeinsam die Auffassung teilt, dass sich Kinder nur aufgrund der Sanktionen an Regeln halten würden. Stattdessen wurden mit den Kindern oben genannte Regeln gegenseitig ver- und ausgehandelt, wodurch sich die SchülerInnen ernst genommen fühlten und das Gruppenklima eine erhebliche Verbesserung erfuhr. *„Wir regeln unsere Probleme mit den Kindern anders. Es gibt weniger Sanktionen. Wir versuchen zu reden. (...) Nicht wir gegen die Kinder, sondern Kooperation.“* Die Arbeit des Vereins und seine (Team-) Strukturen werden als demokratischer Entscheidungsprozess dargestellt. Die Interviewpartner offenbarten damit ein anderes Selbstverständnis als die Lehrerschaft. Anders als in der Schule erhalten die Kinder und Jugendlichen nicht nur Lob und Anerkennung für gute Noten und optimale Leistungen, sondern auch positives Verhalten im Sinne sozialer Kompetenzen und sozialen Engagements werden honoriert. Dieses Vorgehen zielt auf eine Gleichstellung bzw. Gleichberechtigung sowohl innerhalb der Schülerschaft als auch zwischen SchülerInnen und Hausaufgabenbetreuung. Die Gesprächspartner sehen diese Vorgehensweise als einen ersten Schritt auf dem Weg zur Reform, jedoch konnte das Konzept noch nicht bis zur letzten Konsequenz umgesetzt werden: *„Die Lehrer fühlen sich durch ein neues Konzept angegriffen (und in ihrer) Autorität untergraben.“*

Als spannendes und weiter zu denkendes *Fazit* dieses Gesprächs lassen sich die impliziten Erwartungen festhalten, welche Leistungen die Familie als Bildungs- und Erziehungsinstanz erbringen müsste. Partiiell existiert eine erstaunlich konkreter Erwartungskatalog an Kompetenzen, deren Übermittlung als Aufgabe der Familie gilt (Kommunikation, Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehun-

gen, Arbeitshaltung, Konzentration, Sprechen, Schreiben, Rücksicht). Hausaufgabenbetreuung und ‚Erziehung‘ im allgemeinen Sinne zählen ebenfalls zu den selbstverständlichen Aufgaben der Familie. Da dies in diesen speziellen Fällen die Familie nicht genügend zu leisten vermag, muss der Verein einspringen, wobei es nicht als Selbstverständlichkeit gelten kann, dass Hausaufgabenbetreuung auch eine institutionelle Aufgabe ist. Auch die Aufgabe und Funktion der Schule in der ‚Erziehung‘ wird nur äußerst eingeschränkt eingeräumt. Schule hat in erster Linie die Bildungsfunktion, die Familie die Erziehungsfunktion. Als besonders interessant ist hier die Selbstverortung und das Selbstverständnis hervorzuheben – eine Position „zwischen“: Zwischen Welten und Kulturen (Migration), zwischen Institution (Schule) und Privatsphäre (Familie), zwischen Generationen sowie zwischen Statuspositionen (Betreuer/Lehrer-Schüler bzw. Betreuer/Lehrer-Eltern). Verstärkend kommt das Selbstverständnis als ‚Familienersatzversorgungseinheit‘ hinzu, woraus gelegentlich eine Art ‚Retter-Ethos‘ resultiert.

4.4.5 Resümee und Handlungsanregungen

In der dargestellten Pilotstudie hat sich das Forschungsinteresse, gegenüber dem Fokus der quantitativen Betrachtungen, verlagert vom sozialen und kulturellen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen hin zu der Frage, wie Eltern und Kinder im Hinblick auf Schule miteinander interagieren und welche Prozesse dabei ablaufen. Insbesondere stellte sich dabei die Unterstützung und Ermutigung der Kinder beim Lernen, Reaktion auf schlechte Leistungen, Hilfe und Arrangements bei den Hausaufgaben sowie Leistungserwartungen heraus, die in ihrem Ausmaß und Qualität je nach Schichtabhängigkeit variieren. Als erste Schlussfolgerung und Handlungsempfehlung kann damit ein ‚Einstellen‘ der Schule auf die unterschiedlichen sozialen Milieus festgehalten werden, was weiterführend mit der Forderung nach einer erhöhten wechselseitigen *Sensibilität* der beiden Systeme füreinander umschrieben werden kann. Hervorzuheben ist dabei ein starkes Bewusstsein der Schule gegenüber dem hohen Stellenwert der Familie im Sinne einer Prägung der SchülerInnen. Allerdings ist diese Anerkennung familialer Leistungen seitens der Lehrer eher ambivalent zu betrachten. Familie und Eltern werden von Lehrern sowohl als vorbereitende, unter-

stützende und parallel wirkende aber auch als teilweise erschwerende Instanzen gesehen. Umgekehrt nehmen Eltern die Leistungserbringung von Schule und Lehrern teils positiv, teils negativ wahr. Erforderlich scheinen hier konkrete Beschreibungen der speziellen *Zuständigkeiten* sowie eine Begrenzung der Verantwortlichkeiten auf das, was das jeweils andere System leisten kann.

Was sich als theoretische Linie durch alle drei Perspektiven durchzieht ist eine Rekonstruktion von Interpretationen auf der einen und Praktiken⁶⁹ auf der anderen Seite. Eltern, Lehrer und Vereinsmitglieder interpretieren die jeweils anderen Bildungsorte. Sie tun dies teilweise sehr differenziert, teilweise aber dienen die Interpretationen der Entlastung. Das heißt, als theoretisches Deutungsmuster formuliert, a) sie legitimieren die Grenzen der eigenen Bildungsfähigkeit/mächtigkeit (insbesondere die Lehrer gegenüber den Familien) und schreiben die Hauptverantwortlichkeit für Defizite dem anderen System zu. Das zweite Deutungsmuster b), das zu erkennen ist, lautet: Differentielle Aufgabenzuschreibung (Wir bringen den Kindern dies bei, die anderen hingegen jenes). Aus familienwissenschaftlicher Perspektive betrachtet ist schließlich die Falldarstellung intermediäre Institution besonders ertragreich, weil hier für bestimmte Familien eine ‚Absolution‘ erteilt wird: Diese Familien müssen primär ihre Subsistenz sichern, wodurch der Verein als ‚Ersatz‘ einspringt.

Als kohärentes wichtigstes Ergebnis der Interviews lässt sich die unzureichende und zum Teil nicht gelingende Kooperation zwischen Schule und Familie herausstellen, die es auszubauen und zu stärken gilt. Dabei stellte sich immer wieder auch implizit die Frage, ob Eltern in Lehrern und ‚Erziehern‘ überhaupt Partner für die Erziehung ihrer Kinder sehen können und/oder wollen und umgekehrt. Die Motive und Anlässe dafür sind vielfältig. Vorherrschend sind beispielsweise informelle Vereinbarungen zwischen Eltern und Lehrern anstelle von klar definierten ‚Verträgen‘. Daraus ergibt sich die wichtigste Handlungsempfehlung des Aufbaus einer *Partnerschaft* in und durch die Zusammenarbeit von Schule und Familie. Beide Systeme sollten sich verpflichtend die Art

und das Ausmaß ihrer Leistungen deutlich machen und ihr Verhältnis zueinander klären. Ein hilfreiches Instrument dazu kann eine *Leistungsvereinbarung* sein, in der die gegenseitigen Aufgaben, Leistungserbringungen, ‚Erziehungsmächtigkeiten‘ ebenso bestimmend sind wie das Ernst nehmen und Aufnehmen der anderen Meinung, um Entwicklungen des eigenen Systems voranzutreiben. Gegenseitige *Transparenz* und Offenheit fördert den derzeit noch nicht gelingenden *Dialog* zwischen Familie und Schule. Keines der Systeme sollte sich aufgrund ‚gefühlter‘ Autoritäten oder bewusst angelegter autoritärer Haltungen einer ‚unterlegenen‘ Position gewahr werden, denn damit verbinden sich Ängste der Lehrer gegenüber Eltern oder falsche (Lehrer-)Vorstellungen der Eltern. Neben der direkten Beteiligung der Eltern muss auch die Einbeziehung und *Mitverantwortung* der SchülerInnen deutlich werden, was für Eltern und Kinder voraussetzt, dass sie ihre Ziele kennen und wissen, was sie zu deren Erreichung tun müssen. Für die Praxis heißt dies nun zusammenfassend: Es geht in der Elternarbeit vor allem um eine Aushandlung von Situationsdeutungen und Interpretationen, um gemeinsame und trennende Elemente bewusst werden lassen zu können. Erst auf dieser Basis kann es dann gelingen, die Praxis zu ändern.

⁶⁹ Damit sind die Beschreibungen der Befragten über die mit gewisser Verlässlichkeit stattfindenden Kontakte gemeint.

5 **Desiderate in Forschung und Theoriebildung**

Als Erkenntnisgewinn dieser Arbeit soll aus der gesichteten Forschungsliteratur als auch aus der eigenen Pilotstudie nun resümierend die Identifizierung von Forschungsdesideraten sowohl aus theoretischer wie empirischer Perspektive erfolgen und damit ein Ausblick auf lohnende zukünftige Forschungsfelder gegeben werden.

5.1 „Lückenhafte“ Theorie

Als „black box“ der bisherigen Forschung sind sowohl Makro- wie Mikrostrukturen herauszustellen. Geringe Kenntnis besteht bezüglich des Zusammenspiels sozialer Makro- und Mikroprozesse, also zwischen dem Bildungssystem und den Familien. In Bezug auf den Kompetenzerwerb in Familie stellen vor allem die tatsächlichen Praktiken im Alltag immer noch ein wenig beleuchtetes Gelände dar.

5.1.1 **Ursachen, Mechanismen und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten**

In der Auseinandersetzung mit vorwiegend quantitativen Studien zum Thema „Familie und Bildung“ ließen sich erhebliche Mängel in der theoretischen Rahmenkonzeption herauslesen. Dies trifft in besonderem Maße auf die bildungssoziologische Grundlagenforschung zu, die sich auf die Klärung der Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten konzentriert. Beim Versuch, die sozialen Mechanismen, Prozesse und Wirkungen zu entschlüsseln, die für die Genese und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten verantwortlich sind, gelangt sie an gewisse Grenzen. Ihre Stärken liegen darin, das Ausmaß und die Veränderung von Bildungsbeteiligung und dauerhaften Bildungsungleichheiten abzubilden. Allerdings fehlt es an theoretisch wie empirisch fundierten *Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft*. Als Desiderat können somit komplexe theoretisch sinnvoll eingebettete Modelle des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten festgehalten werden.

Dieses Manko entsteht durch die selten explizite *Anwendung theoretischer Modelle*. So existieren verschiedene Modelle des individuellen Bildungsverhaltens – wie z.B. die „Rational-Choice-Theory“ – die soziale Mechanismen für die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten identifizieren und analysieren und viel zu selten ihre Anwendung im Zusammenhang mit empirischen Untersuchungen finden. Dabei gerät eine direkte Identifikation der sozialen Mechanismen der individuellen Kosten-Nutzen-Abwägung von Bildungsinvestitionen aus dem Blick.

Als unvollständig erweist sich auch die Klärung der Emergenz *primärer und sekundärer Herkunftseffekte*, die sich bei der Betrachtung des Ausmaßes und der Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten zeigt und sich tendenziell durch institutionell früh ‚erzwungene‘ elterliche Bildungsentscheidungen mit bedingt. Zum einen fehlt es dazu an geeigneten Daten. Zum anderen sind diejenigen Mechanismen noch nicht ausreichend erforscht, die für den Zusammenhang zwischen der Klassenlage des Elternhauses, der schulischen Performanz und der elterlichen Bildungsentscheidung verantwortlich sind. Erschwerend kommt hinzu, dass die Existenz und Funktionsweise primärer und sekundärer Herkunftseffekte bislang empirisch nicht exakt erfasst sind und daher nicht als empirisch bewährte Argumente gelten können. Exemplarisch dafür sind Statuszuweisungsmodelle. Hier bestehen z.B. Unklarheiten über den Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen über die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Orientierungen der Eltern. Oftmals sieht man sich damit einer „black box“ gegenübergestellt, bei der man nicht weiß, welche Mechanismen wirken. Vieles wird als gesichert angenommen, aber die Mechanismen werden nicht direkt gemessen, d.h. man kennt weder ihre Existenz noch hat man ihre Wirksamkeit nachgewiesen. Es scheint eine allgemeine Praxis zu sein, sich dem Phänomen sozialer Ungleichheit von Bildungschancen über kumulierende Einzelhypothesen und Zusatzannahmen anzunähern, was wenig Progressivität für den Forschungsstand als auch für Bildungspolitik und –praxis verspricht. Viel versprechender und notwendiger ist daher die systematische Ableitung empirisch überprüfbarer Hypothesen über das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten und ihrer Kontinuitäten.

Mit der dann möglich werdenden empirischen Rekonstruktion lassen sich bildungspolitische Mechanismen fundiert begründen. Die gängige Praxis der Formulierung plausibler, aber empirisch und theoretisch ungesicherter bildungspolitischer Vorschläge und Empfehlungen, zeigte insbesondere die Debatte im Zuge der PISA-Befunde.

Einer eingehenderen empirischen Überprüfung bedarf auch die *Sortierung und Selektion durch das Bildungssystem*, die weitere mögliche Erklärungen für persistente Bildungsungleichheiten darstellen. Es existieren ferner Forschungslücken bezüglich dessen, wie die Art der vorgeblich sozial neutralen Leistungsstandards und institutionellen und pädagogischen Mechanismen Prozesse der Sortierung nach sozialer Herkunft erzeugt.

Ebenfalls offen ist die Frage nach den *situationalen Mechanismen*, die eine Verbindung zwischen der Makroebene – damit sind gesellschaftliche Kontexte wie Wohlfahrtsstaat, gesetzliche Schulpflicht oder soziale Verhältnisse wie Marktwirtschaft und soziale Positionierung in der gesellschaftlichen Schichtung angesprochen – bzw. der Mesoebene der Gesellschaft, d.h. dem Bildungssystem und seinen Institutionen, und der Mikroebene der handelnden Individuen herstellen.

Ungeklärt ist auch die Transformationsproblematik, also die Verbindungen zwischen Mikro- und Makroebene, und damit die Frage nach den *transformierenden Mechanismen*, mit denen sich die Umwandlung individueller Entscheidungen und Handlungen, wie z.B. Bildungsentscheidungen, in kollektive Phänomene, wie die Persistenz von Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten, vollzieht. Dabei bleiben auch die handlungsformierenden Mechanismen auf der Individualebene weiter im Dunkeln, die den Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit des Elternhauses, der Genese von Bildungsaspirationen und des Bildungsverhaltens betreffen. Hierzu könnte vor allem die Kombination von Lebenslauf und Biographieforschung hilfreich sein.

Zusammenfassend kann also konstatiert werden, dass zahlreiche deskriptive Übersichten existieren, die sich mit dem Thema der Bildungsungleichheiten

zuwenden, allerdings gibt es dazu wenig theoretische Erklärungen, die sich zudem empirisch bewährt haben. Hinzu kommt die mangelhafte systematische Anwendung von Theorien und Modellen der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen. Weitere Defizite zeigen sich bezüglich soziologischer Tiefenerklärungen über Ursachen und soziale Mechanismen. Zudem besteht ein Mangel an empirischen Untersuchungen, die die Mechanismen und Prozesse, welche zu dauerhaften Bildungsungleichheiten führen direkt messen. Als herausragender Befund der Sichtung der Forschungsliteratur zum Thema soziale und bildungsstrukturelle Ungleichheit muss insbesondere die *Multikausalität von Bildungsungleichheiten* in den Mittelpunkt gerückt werden. Es ist eine Vielzahl von Ursachen bzw. eine komplexe Wechselwirkung verschiedener Einflüsse, die für die Entstehung und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten verantwortlich zu machen ist und der oftmals in den empirischen Untersuchungen nicht Rechnung getragen wird. Werden beispielsweise elterliche Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder als zentraler Ursachenkomplex für soziale Bildungsungleichheiten angenommen, so fächert sich dieser in weitere zahlreiche Forschungsfragen auf. Berücksichtigt werden muss dann z.B. die Frage, woran Eltern sich dabei, neben den ökonomischen Ressourcen für Bildungsinvestitionen, orientieren, welchen Stellenwert die Schule dabei einnimmt, welche Rolle die zwischen den Sozialschichten variierenden Bildungsempfehlungen für Bildungschancen und –erfolge spielen oder in welcher Weise die institutionelle Struktur des Bildungssystems dauerhafte Bildungsungleichheiten verursacht etc.

5.1.2 Elternhaus und Bildungssystem / Lebenswelt und Institution

Bezüglich der konkreten *Lern- und Bildungsprozesse in der Familie* scheint die vertiefte empirische Klärung der konflikthaften Zusammenhänge zwischen familiärer und institutionalisierter Bildung von großer Bedeutung. Die Hierarchisierung zwischen Handlungs- und Formalwissen, also zwischen den im Sozialisationsprozess vermittelten Bildungsinhalten und den von der Schule angebotenen Bildungsinhalten, fördert die Verfestigung von Bildungsungleichheiten zu Ungunsten sozial benachteiligter Sozialschichten. Bislang besteht jedoch zu wenig Wissen über die Mechanismen und Prozesse in den Elternhäusern und

Sozialschichten, die zu jeweils spezifischen Wissensbeständen, Bildungsstrategien, Bewertungen von Bildung und Unterschieden im Bildungsverhalten führen.

Als forschungsrelevant offenbart sich im Zusammenhang von Bildungsinstitutionen und –entscheidungen die *Subjektbezogenheit* von Bildung, die bei Sichtung der Forschungsliteratur tendenziell zu kurz kommt. Im Zuge von Längsschnittanalysen sollte demgemäß ein verstärktes Augenmerk auf die Lebens- und Bildungsverläufe gelegt werden, in denen die individuelle Entwicklung von Kompetenzen insbesondere durch die Familie stärker als bisher bearbeitet wird. Dazu muss auch der Erwerb von Bildungspatenten als Eintrittskarte für andere Institutionen des Bildungssystems einbezogen werden. Schließlich gehen auch hier erneut Analysen der Mechanismen und Prozesse individueller wie elterlicher Bildungsentscheidungen ein.

Eine deutlich zu geringe Erforschung erfahren bislang die *sozialen Mikroprozesse*. Bei genauerer Betrachtung der Sozialisation im Elternhaus und ihrer Wirkungen für den Bildungserfolg für die Kinder sind genauere Kenntnisse über den „zirkulären Verlauf des Sozialisationsprozesses“, d.h. der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sowie der Entwicklung von Aspirationen von wesentlicher Forschungsrelevanz. Ebenso wenig Beachtung finden Strategien und Familientraditionen und sozialschichtabhängige Lebenspläne, die Bourdieu als makrosozial orientierte Praxisformen mit seinen Konzepten der Strategien und Bewegungen im sozialen Raum greifbar machen wollte. (siehe jetzt aber Büchner/Brake 2006)

Als Fazit bleibt hier festzuhalten, dass der Stellenwert familiärer und kultureller Hintergründe, individueller Merkmale und institutioneller Selektionen bisher Gegenstand nur äußerst grober Untersuchungen war und daher weiterführende und vor allem tief greifende Analysen zum Zusammenhang von soziokulturellem Hintergrund, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg erforderlich sind, um diese in der Bildungsforschung bislang vernachlässigten Fragestellungen zu klären. Konkret sollte dabei zwischen individuellen (Begabungen, Fähigkeiten), schulischen (Unterrichtsform, Ausstattung) und familialen Faktoren (Erzie-

hung, Bildungsmotivation) differenziert und nach deren je spezieller Einflussnahme z.B. für die Entwicklung von Schülerleistungen gefragt werden. Darin offenbart sich zugleich die Notwendigkeit einer *interdisziplinären Herangehensweise* von Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Erziehungswissenschaft, was sich als eines der wohl fundamentalsten Forschungsdesiderate herausstellt.

5.2 Desiderate in empirischer Forschungspraxis

5.2.1 Methodologische Schwächen in Leistungsvergleichsstudien

In den Schulleistungstudien zeigten sich die theoretischen Konzepte, wie das angelsächsische Konzept der „literacy“ als strittig, um damit Fragen nach der Effizienz von Schule und Bildungssystem zu beurteilen. Ebenso erwies sich die Erfassung kulturellen Kapitals als einseitig. Darüber hinaus werden bei intensiverer Auseinandersetzung drei zentrale Grenzen dieser komparativ-statischen Studien sichtbar. Erstens ist es nicht die Entwicklung der schulischen Kompetenzen (z.B. der Lesekompetenzen) in ihrer Gesamtheit, die bei PISA und Co abgebildet werden, sondern es sind lediglich die Wirkungen von Prozessen in Schule und Elternhaus bis zum Erhebungszeitpunkt. Die konkreten Tätigkeiten und Mechanismen, mit denen der Kompetenzerwerb von SchülerInnen befördert wird, bleiben in den herkömmlich soziologischen und ökonomischen Modellen unspezifiziert. Erschwerend kommt dabei noch die Unklarheit hinzu, wann und in welchem Umfang bzw. ob diese Wirkungen überhaupt eingesetzt haben. Wenn also die Ausgangsbedingungen und der komplexe Prozess der tatsächlichen Entwicklung der Kompetenzen nicht beobachtbar sind, bleibt auch der Wert einer Querschnittsbetrachtung zweifelhaft.

Zweitens zeigen sich auch hier erneut Desiderate an Informationen über *zeitabhängige und zeitveränderliche Mechanismen und Prozesse*, um sozialwissenschaftliche Theorien sowie Hypothesen zur ursächlichen Erklärung von Entwicklungen der schulischen Kompetenzen und von sozialen Disparitäten schulischer Leistungen empirisch zu überprüfen. Die bisher vorgenommen multivariaten Analysen mit reinen Querschnittsdaten führen daher nicht zu klaren Ergebnissen, da Effekte von Variablen vermutet werden, deren Verteilung zum Messzeitpunkt in der Regel nicht mit der Verteilung ihres zeitlich zurückliegenden Wir-

kens übereinstimmt. Darüber hinaus sind die Ergebnisse schwer interpretierbar, weil selektive Verteilungen von Individuen in bestimmten Ausgangszuständen (z.B. Kompetenzen bei der Einschulung) unberücksichtigt bleiben. Offen bleibt deshalb die Frage, welche kurz- und langfristigen Konsequenzen die Bedingungen der Erziehung und Sozialisation im Elternhaus, des Einstiegs in die Primarstufe und der schulische Lernkontext in der Primarschule sowie schließlich der selektive Übergang in die einzelnen Schulformen in der Sekundarstufe I auf die Entwicklung und Verteilung von Kompetenzen haben. Als Konsequenz bleibt daher nur die Auswertung informationsreicher Längsschnittdaten zu folgern, um Herkunfts- und Kontexteffekte empirisch sinnvoll erschließen zu können.⁷⁰

Da Ursache-Wirkungszusammenhänge nicht offen gelegt werden können, sind anhand der PISA-Querschnittsdaten auch keine politischen Empfehlungen im Sinne rationaler Sozialtechnologien ableitbar. Auch aus dieser bildungsreformpolitischen Perspektive bestärkt sich die Erhebung der Entwicklung individueller Leistungen und Kompetenzen im *Längsschnitt* des Bildungsverlaufs von Kindern und Jugendlichen. Um der Herausforderung gerecht zu werden, der Bildungspolitik eine wichtige Handhabe zur Reform des Bildungssystems bzw. des Schulunterrichts zu stellen, müssen Leistungsvergleichsstudien wie PISA zukünftig im Längsschnitt durchgeführt werden (z.B. als Kohortenstudien im Panel-Design).

5.2.2 Unsichere Konstruktion des „kulturellen Kapitals“

Das Konzept des kulturellen Kapitals wurde in dieser Arbeit als eines der zentralsten und zugleich problematischsten identifiziert. Dem ursprünglich von Bourdieu entwickelten Konzept des kulturellen Kapitals wird aus bildungssoziologischer Perspektive entgegengehalten, dass sein Ansatz nicht den Status einer empirisch überprüfbar Theorie besitzt. Dafür wäre es erforderlich, folgende Fragen zu klären: Durch welche Indikatoren ist das kulturelle Kapital einer Herkunftsfamilie zu erfassen? Mit Hilfe welcher Mechanismen und Praktiken erfolgt die Transmission kulturellen Kapitals in der familialen Alltagsin-

⁷⁰ Siehe dazu zum Beispiel die Daten des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts.

teraktion? Wie wirkt sich das auf diese Weise inkorporierte Kulturkapital im Lebenslauf auf bildungsbezogene Selektionsprozesse aus? Diese und andere Fragen konnten bislang in keiner der Studien vollständig geklärt werden.

Bezogen auf die bessere Ausstattung mit kulturellem (und auch ökonomischen und sozialen Kapital) haben Kinder aus den höheren Sozialschichten Startvorteile, die durch das Schulsystem kaum ausgeglichen werden können. Die Erziehung und Weitergabe von allgemeinen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen und die Vermittlung von Sprachgewandtheit, Allgemeinwissen und Sozialkompetenzen sind dabei neben Tugenden wie Höflichkeit und Leistungsbereitschaft wesentliche Komponenten, die auf den höheren Schullaufbahnen nachgefragt werden und zum Bildungserfolg und Differenzen in den Bildungschancen beitragen. Insofern stellt sich die bisher nicht in Augenschein genommene grundlegende Frage, welches kulturelle Kapital in welcher Schule überhaupt Resonanz auslöst. Einen zentralen Untersuchungsfokus sollte dann auch die Art der Lehrerpoptationen bilden, die in den einzelnen Schulen vorhanden sind. Vor dem Hintergrund der niederländischen Studien, wie sie in Kapitel 3.2.2.3 betrachtet worden sind, hat sich gezeigt, dass die Hochkultur eben nicht mehr so mächtig durchschlägt, während sie vor 30 Jahren den Schulerfolg erklärt hat. Ausschlaggebend sind dagegen gemeinsame Unternehmungen der Eltern mit ihren Kindern und eine entsprechende Lesekultur bzw. –sozialisation etc. Grundsätzlich kann als Forschungsdesiderat festgehalten werden, dass der Begriff des kulturellen Kapitals per se näher spezifiziert und entsprechenden Analysen unterzogen werden muss, wobei die Vermittlungsfunktionen zwischen der Familie und den Bildungsinstitutionen wie Schule und Kindertagesstätte den Kern der Untersuchungen bilden sollten. Grundsätzlich ist natürlich ebenso zu klären, in welchem Verhältnis das kulturelle Kapital, das im vorliegenden Arbeitspapier im Vordergrund der Betrachtung stand, zu den anderen Kapitalien steht.

5.2.3 Ausblick: Zur Erweiterung der Forschungsthemen

Im Folgenden seien aus der Querlektüre noch einige wichtige thematische Bündelungen von Forschungsfeldern angeführt. So scheint es aufgrund der massiven Benachteiligung von Jungen in der derzeitigen Konstellation wichtig, bildungsbezogene Sozialisationsprozesse im Wechselspiel mit Eltern und Lehrern näher zu betrachten.

Als weitere wichtige Population, die einer näheren Betrachtung bedarf, sind Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien anzuführen. Angesichts der aktuellen Befunde aus dem Kinderpanel erscheint es notwendig, die genauen kausalen Prozesse zwischen ethnischer Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialem Milieu und den Kompetenzbiographien der Kinder zu erforschen. Dabei geht es auch um mögliche Unterschiede in der Wirksamkeit struktureller Variablen bei einheimischen und zugewanderten Familien. Während sich bei deutschen Familien der sozioökonomische Status der Eltern bestimmend auf die Bildungschancen der Kinder auswirkt, ist bei Migrantenfamilien das Bildungskapital der Eltern ausschlaggebend. Dabei ist insbesondere an die Rolle von Sprachkompetenz für den Bildungserfolg bei zugewanderten Familien zu denken.

Für die Weiterentwicklung einer Theorie familialer Bildungsprozesse erscheint es von besonderer Fruchtbarkeit, Beobachtungen von Bildungsepisoden in Pflege- und Adoptionsfamilien durchzuführen. Unter Rekurs auf Liegle's Tableau der Erziehungsmächtigkeit von Familie (vgl. Liegle 2006) könnten hier wichtige Einsichten in die genuinen Bildungsleistungen von Kernfamilien gewonnen werden – bzw. könnte sichtbar werden, ob in diesen Ersatzfamilien strukturell homologe Abläufe erkennbar werden.

Was die mikrosozialen Abläufe bei der ‚Produktion‘ von Bildung im Zusammenhang von Schule und Familie angeht, fällt auf, dass die jeweilige spezielle Rolle der Väter und der Mütter noch wenig in ihrem gegenseitigen Bezug ins Visier genommen worden ist. Ist es so, dass die Mütter für die Aufrechterhaltung der basalen Schulfähigkeit ihrer Kinder zuständig sind, während die Väter die ‚großen‘ Entscheidungen treffen (z.B. Schulformwechsel etc.)? Auf derselben Linie sind die Großeltern ins Bild zu bringen. Wo liegt ihre besondere

Bildungskompetenz? Und schließlich ist im Kreis der Familie auch an die spezifischen Bildungsvorbilder von Geschwistern zu denken. Man weiß zwar, dass die Anzahl der Geschwister auf den Bildungsoutput generell Einfluss nimmt, aber wenig dazu, wie sich Geschwister gegenseitig ‚belehren‘.

Die kritische Beleuchtung der theoretischen wie empirischen Forschungssituation verweist auf die zukünftig notwendige Ergänzung quantitativer mit qualitativen Vorgehensweisen. So bietet es sich an, besonders abweichende Bildungsverläufe und –konfigurationen – zum Beispiel Kinder aus sozial niedrigen Milieus mit sehr guten Schulnoten – aus quantitativen Untersuchungen in einem Screening-Verfahren qualitativ nachzubefragen. Insgesamt gesehen erscheint eine intensivere und methodisch vielfältige Forschung zum Thema ‚Familie und Bildung‘ wichtige Grundlagen in existierenden Projekten und Publikationen zu besitzen. Gleichzeitig bestehen vielfältige Desiderata deren Erforschung kein rein akademischer Selbstzweck darstellt, sondern wichtige Impulse für die Gestaltung der Bildungspolitik aussenden könnten, um insbesondere die massiven Benachteiligungen von Kindern aus bildungsfernen Milieus abschwächen zu können und deren schon bestehenden Kompetenzen angemessen zu fördern.

- Ahnert, Lieselotte (2005): *Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter*. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*. – München: DJI-Verlag, S. 9-54
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. – Opladen: Leske+Budrich, S. 323-407
- Becker, Rolf (2004): *Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit*. In: Becker/Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht*. – Wiesbaden: VS Verlag
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004): *Bildung als Privileg. Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht*. – Wiesbaden: VS Verlag
- Becker, Rolf/ Schubert, Frank (2006): *Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRSL 2001 und PISA 2000*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 58, Heft 2, S. 253-284
- Berger/Luckmann (1972): *Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. – Frankfurt/Main

- Berger, Peter A./Heike Kahlert (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert.* – Weinheim und München: Juventa
- Bien, Walter/Thomas Rauschenbach/Birgit Riedel (2006 i.E.): *Wer betreut Deutschlands Kinder?* – DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim: Beltz
- Blossfeld, Hans-Peter (1988): *Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längsschnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrieren durch den gesellschaftlichen Wandel.* In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 34, Heft 1, S. 45-64
- Blossfeld, Hans-Peter und Yossi Shavit (1993): *Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern.* In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 25-52
- Bos, Wilfried, Eva-Maria-Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, Gerd Walther (Hrsg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich.* – Waxmann: New York, München, Berlin
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society.* – New York: Wiley
- Bourdieu, Pierre und Jean Claude Passeron (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich.* – Stuttgart: Klett
- Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede.* – Frankfurt/M: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und Klassen.* – Frankfurt am Main., S. 9-23
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo academicus.* Übers. V Bernd Schwibs. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1. Auflage

- Bourdieu, Pierre (1997): *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* – Hamburg: VSA-Verlag, S. 49-78
- Bourdieu, Pierre (1999): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.* – Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brake, Anna (2003): *Worüber sprechen wir, wenn wir von PISA reden?* In: ZSE Jg. 32, Heft 1, S. 24-39
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie.* (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bd. 224). – Kohlhammer, Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMSFSJ) (2005): *12. Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.* – Berlin: BMSFSJ
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMSFSJ) (Hrsg.) (2006a): *Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit.* – Berlin: BMSFSJ
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2006b): *Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. – Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen.* – Berlin: Drucksache 16/2190
- Busse/Helsper (2004): *Schule und Familie.* In: Helsper/Böhme (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung.* – VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWVFachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 439 – 464
- Büchner, Peter/Anne Brake (Hrsg.) (2006): *Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien.* – Wiesbaden: VS

- College de France (1987): *Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft*.
In: Müller-Rolli (Hrsg.): *Das Bildungswesen der Zukunft*. Stuttgart
- De Graaf, Paul M./Nan Dirk de Graaf (2006): *Hoch- und popkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder*. In: Georg, Werner (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. – Konstanz: UVK, S.147-173
- Demszky von der Hagen, Alma M. (2006): *Alltägliche Gesellschaft. Netzwerke alltäglicher Lebensführung in einer großstädtischen Wohnsiedlung*. (Arbeit und Leben im Umbruch, Schriftenreihe zur subjektorientierten Soziologie der Arbeit und der Arbeitsgesellschaft, Bd. 9) – München und Mehring: Hampp
- DiMaggio, Paul (1982): *Cultural Capital and School Success*. In: *American Sociological Review*, 47, S. 189-201
- Ditton, Hartmut (2004): *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von ungleichen Bildungschancen*. In: Becker/Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht*. – Wiesbaden: VS Verlag
- Dravenau, Daniel und Olaf Groh-Samberg (2005): *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung*. In: Berger, Peter A./Heike Kahlert (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*. – Weinheim und München: Juventa
- Durkheim, Emil (1972): *Erziehung und Soziologie*. – Düsseldorf
- Durkheim, Emil (1977): *Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich*. – Weinheim, Basel

- Ehmke, Timo/Thilo Siegle (2005): *ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 8, Heft 4, S. 521-539
- Elschenbroich, Donata (2001): *Das Weltwissen der 7-Jährigen*. – München: Antje Kunstmann
- Enders-Drägässer/Sellach/Libuda-Köster (2004): *Zeitverwendung für Hausaufgabenbetreuung*. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): *Alltag in Deutschland*. Analysen zur Zeitverwendung. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. – Forum der Bundesstatistik, Bd. 43, S. 149 – 159
- Fend, Helmut (1990): *Vom Kind zum Jugendlichen*. – Bern: Huber.
- Fend, Helmut (1997): *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. – Bern: Huber
- Fend, Helmut (1998): *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. – Bern: Huber.
- Fend, Helmut/Knörzer, Wolfgang/Nagl, Willibald/Specht, Werner/Väth-Szusdziara, Roswith (1976): *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. – Stuttgart: Klett
- Francesconi, Marco/ Stephen P. Jenkins/ Thomas Siedler/ Gert C. Wagner (2006). „Einfluss der Familienform auf den Schulerfolg von Kindern nicht nachweisbar.“ DIW-Wochenbericht **73**(13): 165-169.
- Ganong, Lawrence H./ Marilyn Coleman/ Dennis Mapes (1990): *A Metaanalytic Review of Family Structure Stereotypes*. In: Journal of Marriage and the Family **52**: 287-297.

- Gebesmair, Andreas (2006): *Von der 'Kultur für alle' zur 'Allesfresser-Kultur'*
- *Unintendierte Folgen der Kulturpolitik*. In: Soziale Ungleichheit, Kulturelle
Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Ge-
sellschaft für Soziologie in München, 2004. Karl-Siegbert Rehberg
(Hrsg.). – Frankfurt am Main, Campus: 882-897.
- Georg, Werner (2005): *Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im
Lebenslauf*. In: ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und So-
zialisierung), 25. Jahrgang / Heft 2
- Georg, Werner (Hrsg.) (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Eine
empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz: UVK
- Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2004): *Bindungen. Das Gefüge
psychischer Sicherheit*. – Stuttgart: Klett-Cotta
- Grundmann/Groh-Sahmberg/Bittlingmayer/Bauer (2003):
Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In:
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, S. 25-46
- Hansen, Marianne Nordil/ Arne Mastekaasa (2006): *Social Origins and
Academic Performance at University*. In: European Sociological Review
22(3): 277-291.
- Hartmann, Michael (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten.
Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissen-
schaft*. – Frankfurt am Main: Campus.
- Hay, Dale F./ Alison Nash (2002): *Social Development in Different Family
Arrangements*. In: Blackwell Handbook of Childhood Social Develop-
ment. Peter K. Smith/Craig H. Hart (Hrsg.). Oxford, Blackwell: 238-
261.

- Helsper, W. (2002): *Sozialisation*. In: Krüger/Helsper (Hrsg.):
Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungs-
wissenschaft. – Opladen
- Henz, Ursula und Ineke Maas (1995): *Chancenungleichheit durch die
Bildungsexpansion?* In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsy-
chologie. Jg. 47, S. 605-634
- Hinz, Thomas/Jochen Groß (2006): *Schulempfehlung und Leseleistung in
Abhängigkeit von Bildungsberkunft und kulturellem Kapital*. In: Werner Ge-
org (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-
theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz: UVK, S. 199-225
- Hock, Beate/Gerda, Holz/Werner Wüstendörfer (2000): *Frühe Folgen –
Langfristige Konsequenzen. Armut und Benachteiligung im Vorschulalter*. –
Frankfurt/Main
- Hock, Beate/Gerda, Holz/Renate, Simmedinger/Werner, Wüstendörfer
(2000): *Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von
Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. – Frankfurt/Main
- Holz, Gerda/Susanne, Skoluda (2003): *Armut im frühen Grundschulalter*.
– Frankfurt/Main
- Holz, Gerda (2003): *Kinderarmut verschärft Bildungsmisere*. In: Aus
Politik und Zeitgeschichte. B21-22, S. 3-5
- Honig, Michael, Sebastian/ Andreas Lange/Hans-Rudolf Leu (Hrsg.)
(1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsfor-
schung*. – München
- Hössl, Alfred/Vossler, Andreas (2005): *Bildungsverläufe, Misserfolge und
Belastungen während der Grundschulzeit*. – Deutsches Jugendinstitut e.V.
(im Erscheinen)

- Jurczyk, Karin (2002): *Entgrenzungen von Zeit und Gender – Neue Anforderungen an die Funktionslogik von Lebensführung*. In: Wehrich, Margit/Voß, G. Günther (Hrsg.): tag für tag. Alltag als Problem – Lebensführung als Lösung . – Mehring: Hampp, S. 95-115
- Jürgens, Kerstin (2001): *Familiale Lebensführung, Familienleben als alltägliche Verschränkung individueller Lebensführung*. In: Voß/Wehrich (Hrsg.): Tagaus-Tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung. – München: Mehring
- King, Vera/Müller, Burkhard K. (Hrsg.) (2000): *Adoleszenz und pädagogische Praxis*. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. – Lambertus-Verlag, Freiberg im Breisgau
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. – Bielefeld: Bertelsmann
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2000): *SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen*. In: Krüger/Wenzel: Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. – Opladen: Leske+Budrich
- Krappmann, Lothar (2002): *Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. Der Beitrag von Familie, Schule und der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zum Bildungsprozess in Zeiten der Pluralisierung und Flexibilisierung der Lebensverhältnisse*. In: Münchmeier, Richard (Hrsg.): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske+Budrich, S. 33-47
- Krüger/Wenzel (2000): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. – Opladen: Leske+Budrich

- Lange/Lüscher (1996): *Von der Form zum Prozess? Ein konzeptueller Beitrag zur Frage nach der Bedeutung veränderter familialer Strukturen für das Aufwachsen von Kindern*. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16. Jg., Heft 3, S. 229-245
- Lareau/Weiniger (2003): *Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment*. In: Theory and Society, 32, S.567-606
- Lauterbach, Wolfgang/Andreas, Lange (1998): *Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des Übergangs in die Sekundarstufe 1*. In: Mansel, Jürgen/Georg Neubauer (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. – Opladen, S. 106-128
- Liebau, Eckart/Chilla Schmacher/Christoph Wulf (Hrsg.) (2001): *Anthropologie pädagogischer Institutionen*. – Weinheim: Beltz
- Liegle, Ludwig (2006): *Der soziale Ort, an dem sich im Regelfall die ersten Schritte der Menschwerdung vollziehen. Stichworte zu den Perspektiven einer Familienziehungswissenschaft*. In: Neue Sammlung 45, (3), S. 401-422
- Löw, M. (2003): *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. – Opladen: Leske+Budrich
- Majoribanks, Kevin (1982): *The Relationship of Children`s Academic Achievement to Social Status and Family Learning Environment*. In: Educational and Psychological Measurement, 42, S. 651-656
- Majoribanks, Kevin (1987): *Ability and Attitude Correlates of Academic Achievement: Family Group Differences*. In: Journal of Educational Psychology, 79, 2, S. 171-178
- Marjoribanks, Kevin (2005): *Family Environments and Children`s Outcomes*. Educational Psychology, 25, 6, 647-657.

- Müller, Walter und Dietmar Haun (1994): *Bildungsungleichheit im sozialen Wandel*. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg 46, S. 1-43
- Neuenschwander, Markus P./Thomas Balmer/Annette Gasser-Dutoit/Stefanie Goltz/Ueli Hirt/Hans Ryser/Hermann Wartenweiler (2005): *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. – Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag
- Otto/Oelkers (2006): *Zeitgemäße Bildung*. – München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Parsons, Talcott (1959): *The school class as a social system: Some of its functions in the American society*. In: Harvard Educational Review, 29, 4; p. 297-318
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. – Münster/New York, München/Berlin: Waxmann
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* – München/New York, München/Berlin, Waxmann
- Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.) (1995): *Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung*. – Opladen
- Raikes, Helen/ Barbara Alexander Pan/ Gayle Luze/ Catherine Tamis-LeMonda/ Jeanne Brooks-Gunn/ Jill Constantine/ Louisa Banks Tarullo/ H. Abigail Raikes/ Eileen T. Rodriguez (2006): *Mother-Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life*. In: Child Development 77(4): 924-953.

- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.)
(2005): *Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule*. (Bd.4) – München:
Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): *Soziale Herkunft und
Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildung-
ungleichheiten zwischen 1950 und 1989*. In: Kölner Zeitschrift für Soziolo-
gie und Sozialpsychologie 52, 4, S. 636-669
- Schmidt, Christiane (2003): *Analyse von Leitfadeninterviews*. In: Flick/von
Kardoff/Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. –
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH (2. Aufla-
ge), S. 447-456
- Schneider, Thorsten (2004): *Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die
Schulwahl*. In: Zeitschrift für Soziologie, Heft 6, Jg. 33, S. 471-492
- Selcuk R. Sirin (2005): *Sozioökonomischer Status und Schulerfolg: Ein
meta-analytischer Forschungsblick*. Aus: *Review of Educational Research*.
Fall 2005, Vol. 75, No. 3, S. 417-453 (Im Original: Socioeconomic
Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Re-
search)
- Stecher, Ludwig (2001): *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische
Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und
Jugendlichen*. – Weinheim: Juventa
- Stecher, Ludwig (2006): *Schulleistungen als Familienthema.
Grundschülerinnen und Grundschüler in deutschen Familien und in Migrantenfa-
milien im Vergleich*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Jg. 1,
Heft 2

- Thole/Closs/Rietzke (2006): *Bildungsbremse Herkunft. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Vorschulalter*. In: Otto/Oelkers (Hrsg.): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. – München: Reinhardt, S. 287- 315
- Tyrell, H (1985): *Gesichtspunkte zur institutionellen Trennung von Familie und Schule*. In: Melzer, W. (Hrsg.): *Eltern, Schüler, Lehrer*. – Weinheim/München, S. 81-102
- van Ophuysen, Stefanie (2006): *Erlebte Unterstützung im Elternhaus und die emotionale Qualität der Übergangserwartungen von Grundschulern*. In: Agi Schrüner-Lenzen (Hrsg.): *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. – Wiesbaden: VS Verlag: 223-239.
- Voß, Günther (1991): *Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft*. – Stuttgart
- Watermann, Rainer/Jürgen Baumert (2006): *Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen*. In: Baumert/Stanat/Watermann (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61-94
- Winterhager-Schmid, Luise (2000): *Ist die Schule eine Jugendschule? – Schule im Dilemma zwischen Enkulturationsauftrag und jugendlicher Avantgardekompetenz*. In: King, Vera/Müller, Burkhard K. (Hrsg.) (2000): *Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit*. – Lambertus- Verlag, Freiberg im Breisgau
- Xyländer, Margret/Andreas Lange/Alma v.d.Hagen.Demszky (2006): *Bildungsprozesse in der frühen Kindheit – Neue Einsichten zur Bedeutung der Familie und ihre Bedeutung für den KITA-Alltag*. – Buchmanuskript München, DJI

Ziehe, Thomas (1999): *Schule und Jugend – ein Differenzverhältnis*.

Überlegungen zu einigen blinden Stellen in der gegenwärtigen Reformdiskussion. In: Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, H. 4, Jg. 39, S. 619 – 630

Zinnecker, Jürgen und Ludwig Stecher (2006): *Gesellschaftliche Ungleichheit*

im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In: Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. – Konstanz: UVK, S.291 -308

Anhang

Interviewleitfäden

Leitfaden 1: „Familie“

Alltägliche Lebensführung

Tagesablauf	wer, wann, was macht Arbeitsteilung, Zuständigkeiten Kindererziehung (spielen, lernen, Pflege) Gemeinsame Zeiten/Beschäftigungen der Familie Koordination (Personenebene, Familienebene)
Wochen-/Jahresablauf	Tages-/Wochen-/Jahresrhythmen Urlaub
Rituale	Mahlzeiten Hausarbeit Zubett gehen
Freizeit	Lesen Fernsehen, PC

Erziehung

Ziele	Was ist das Wichtigste, was sie ihren Kindern beibringen wollen Was für Menschen sollen sie werden Was sollen sie auf keinen Fall tun → Impulskärtchen
Infogrundlage/ Partnerschaften	Wo informieren Sie sich? Mit wem besprechen Sie Belange des Kindes?
Bildung	
Bildungsverständnis	Schlüsselkompetenzen (Schwimmen etc.) → Impulskärtchen
Wahrnehmung	Ist es Aufgabe der Eltern, die Kinder zu fördern? Wie?
Aufgabenteilung	Ist es Aufgabe der Kita/Schule oder der Eltern, die Kinder auf die Schule zu vorzubereiten

	Hausaufgabenbetreuung
	Verhältnis zu /Kindergärtnern/Lehrern (Sprechtage etc.)
	Lesen, Schreiben, Mathematik vor der Schule
	Förderspiele
	PC-Spiele
Informationsaustausch	Wissen Sie, was in Kindergarten/Schule gerade läuft
Wo informieren sie sich	(Kind, Lehrer, Zeitung) → Impulskärtchen

Persönlichkeitsentwicklung

Persönlichkeitsprofil	Stärken/Schwächen des Kindes
Konfliktkultur	Konflikte/Konfliktlösung
Emotionalität	Wutanfälle, Trotz, Frechsein
Erziehungsstil	Stärken/Schwächen der Eltern in der Erziehung → Impulskärtchen

Sprachentwicklung

Geschlechterrollen	Rolle des Partners
fam. Kommunikationsstil	elaborierter Sprachgebrauch (über Beobachtung) Themen → Impulskärtchen
Leseverhalten	Haben Sie mit ihrem Kind gelesen/vorgelesen? Diskutieren Sie über Bücher?
Spiele	Wortspiele, Reime, Lieder
Sprachförderung	Impulskärtchen (Verbessern Sie ihr Kind?) Betreiben Sie bewusste Sprachförderung?

Medienkompetenz

Materielle Ausstattung	Hat Kind eigenen PC? Gibt es mehrere PC`s?
Einstellung zu Computern	lernförderlich/ergänzend, „unsinnig“
Eigene Nutzung (Eltern)	Wie oft; zu welchem Zweck (Infoanspruch, Unterhaltung)
Nutzung (Kind)	wie oft (regelmäßig, überwiegend, situationsangepasst); zu welchem Zweck (Schule, Spielen)
Art der Nutzung des Kindes	Unterhaltung/Spiele, Infobeschaffung
Pädagogische Anregung	Lernsoftware oder Spiele
Vertrautheit mit Computer	Beurteilung des Umgangs (sicher/unsicher)

Kompetenzerwerb	Wo hat ihr Kind Umgang mit PC/Internet erlernt
Familiärer Einfluss	Glauben Sie, dass ihr häuslicher Umgang mit PC/Internet einen förderlichen Einfluss auf den schulischen Computerumgang ihres Kindes nimmt
Wahrnehmung/ Deutungsmuster	Glauben Sie, dass die Schule Medienkompetenz vermittelt/fördert?/ fester Bestandteil des Lehrplans Was erwarten sie diesbezüglich von der Schule (Aufgaben, Funktionen) Welchen Stellenwert messen sowohl Schule als auch Familie/ Geschwister und Gleichaltrigen beim Erwerb computerbezogener Kenntnisse bei? Wird seitens der Schule vorausgesetzt, dass ihre Kinder mit PC/Internet zu Hause ausgestattet sind? Wie geht Schule mit solchen Kindern um, die diese Voraussetzungen nicht mitbringen? Wie zufrieden sind Sie mit dem schulischen Computereinsatz? Was würden sie gern ändern?

Leitfaden 2: Experten (Lehrer)

Pädagogische Orientierungen der LehrerInnen

- Erziehungseinstellungen gegenüber Kindern und ihrer Erziehung
- Vorstellungen über Erziehungsziele (was ist bedeutsam/nachrangig:
 - a) Sozialkompetenz; Persönlichkeit oder
 - b) Schulleistung (sprachbezogen, mathematisch/naturwissenschaftlich oder künstlerisch-ästhetische Ziele)
- Vorstellungen/Überzeugungen über Schule als Erziehungsumwelt (z.B. Aufgabe der Schule, Disziplin zu vermitteln, Fähigkeit zur Selbstregulation; Fähigkeit Gelernte in anderen Kontexten anzuwenden)

- Vorstellungen bezüglich der Ziele der Schulbildung
- Leistungsbezogene Einstellungen der LehrerInnen (Erreichen guter Noten)
- Kreativitätsbezogene Einstellungen der LehrerInnen

Kooperation/wechselseitige Beziehung zwischen Schule und Familie

- Wie schätzen Sie ihre Beziehung zu Eltern ein?
- Involviertheit von Lehrern (= Bemühungen, Eltern zu beeinflussen in der Art und Weise, wie sie ihre Kinder erziehen und wie sie den schulischen Erfolg der Kinder unterstützen)
- Eltern-Lehrer-Kontakte: typische Austauschmöglichkeiten zwischen Eltern und Lehrern wie formelle Elternabende – wie oft gibt es die; wie ist Teilnahme

Indikatoren von Unterrichtsqualität

- Unterrichtsorganisation / „offener Unterricht“ / situiertes Lernen
- Klassenmanagement
- Klassenklima
- Lehrer-Schüler-Interaktion
- Schüler-Schüler-Interaktion

Medienkompetenz/computergestützter Unterricht

- Wie sieht computergestützter Unterricht an ihrer Schule aus? (gibt es den überhaupt)
- Gibt es einen Informationsaustausch zwischen Eltern und Schule bezüglich computergestützten Unterrichts? – Wie gestaltet sich dieser Informationsaustausch? (Elternsprechstunden mit diesem Thema; Hausarbeiten (indirekte Info für Eltern über Lernprozess des Kindes;)
- Bildungsverständnis – Medienkompetenz als Schlüsselkompetenz
- Wie schätzen Sie den Einfluss des schulischen Computereinsatzes auf die SchülerInnen ein?
- In welchem Umfang bieten Sie computergestützten Unterricht an? – Beabsichtigen Sie dies auszubauen?

Erwartungen an Familie

- Welche Rolle schreiben Sie der Familie bezüglich der Vorbereitung auf den Umgang mit PC/Internet zu? – Stellenwert der Familie beim Erwerb computerbezogener Kenntnisse / Erwartungen
- Spielen häusliche Zugangsvoraussetzungen eine Rolle für den computergestützten Unterricht? – Wenn ja, wie gehen Sie mit benachteiligten Kindern um, die nur eine rudimentäre häusliche Computerausstattung mitbringen?

Impulskarten

In meiner **Erziehung** ist es besonders wichtig, dass mein Kind

- ...erfolgreich wird
- ...zuverlässig ist
- ...selbständig wird
- ...sich gut benehmen kann
- ...viele Freunde hat
- ...ordentlich und pünktlich ist
- ...Selbstvertrauen hat und sich entfalten kann
- ...einen Beruf erlernt, der ein gutes Einkommen sichert
- ...glücklich wird
- ...bestimmte Werte hat und dem Glauben folgt
- ...sich diszipliniert und respektvoll verhält
- ...kreativ ist
- ...tolerant und offen ist

Weisen Sie bitte den Aussagen gemäß ihrer Bedeutung für Sie Noten von 1 bis 6 zu!

Die **Schule** sollte...

- ...die Priorität aufs Lernen legen
- ...auch erziehen und Werte vermitteln
- ...den Kindern beibringen, ihre Arbeit und ihre Zeit zu strukturieren
- ...Wert auf soziale Kompetenzen, Kooperation und Konfliktlösung legen
- ...Disziplin und Benehmen einfordern
- ...mehr Wert auf das Wohlbefinden als auf die Leistung der Kinder legen
- ...elternfreundliche Betreuung anbieten
- ...Eltern verstärkt mit einbeziehen
- ...mehr Sport- und Freizeitmöglichkeiten anbieten

Gibt es in Ihrer Familie regelmäßig **Konflikte** zu folgenden Themen:

- Schule, Noten
- Hausaufgaben
- Freunde, Partner
- Zeiteinteilung (z.B. wann nach Hause kommen)
- Alkohol, Zigaretten
- Taschengeld, Finanzen
- Handy, PC Spiele
- Freizeitgestaltung, Fernsehen
- Ordnung, Aufräumen
- Verhaltensprobleme
- Kleidung
- Respektlosigkeit, Streit

In unserem **Familienalltag**...

- ...kommt es ab und zu vor, dass die Sicherungen bei jemandem durchbrennen
- ...wird (fast) alles gemeinsam ausdiskutiert und ausgehandelt
- ...gehen wir unsere Probleme selbst an und hängen sie nicht an die große Glocke
- ...ist öfters jemand gestresst oder traurig

- ...wird viel zusammen gelacht und gescherzt
- ...fliegen beim Diskutieren manchmal die Fetzen
- ...besprechen wir Probleme auch mit Dritten, z.B. mit Verwandten oder Freunden
- ...weiß jedes Familienmitglied Bescheid, was die anderen gerade beschäftigt
- ...tragen wir Konflikte nicht vor den Augen der Kinder aus
- ...werden besondere Leistungen besonders belohnt
- ...sind wir sehr konsequent
- ...lesen wir gemeinsam und diskutieren über Bücher
- ...weiß jeder, wo sein Platz ist
- ...diskutieren wir auch über Themen außerhalb der Familie, z. B. über Politik
- ...verstehen wir uns auch ohne Worte, wir müssen nicht über alles reden

Weisen Sie bitte den Aussagen gemäß ihrer Bedeutung für Sie Noten von 1 bis 6 zu!

Bildung ist für mich...

- ...gute Allgemeinbildung
- ...ein guter Schulabschluss
- ...Schreiben und Lesen ohne Fehler
- ...fundierte Kenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften
- ...Umgang mit PC und Medien
- ...eine gesundheitsbewusste Lebensform
- ...Sport, wie etwa Radfahren oder Schwimmen
- ...Sinn für Kunst und guten Geschmack
- ...ein Instrument spielen
- ...den Alltag organisieren zu können
- ...Höflichkeit und Respekt

Weisen Sie bitte den Aussagen gemäß ihrer Bedeutung für Sie Noten von 1 bis 6 zu!

Ich finde **PC und Internet**...

- ...stellen eine Gefahr für mein Kind dar
- ...sind für mich als Eltern unkontrollierbar
- ...sind Freizeitsache und zum Spielen vorgesehen
- ...helfen meinem Kind im weiteren Leben
- ...sind nicht meine Sache, sondern die meines Kindes
- ...werden zu wenig in der Schule genutzt
- ...sind eine optimale Ergänzung zu Schule und Hausaufgaben
- ...sollten mehr in der Schule genutzt und der Umgang damit vermittelt werden
- ...sind (auch) Lernwerkzeuge
- ...notwendig, um sich in der heutigen Gesellschaft zurechtfinden zu können
- ...stellen eine wichtige Qualifikation für mein Kind dar
- ...und der Umgang damit sollte ich meinem Kind beibringen
- ...und deren Nutzung überlasse ich meinem Kind