



Deutsches
Jugendinstitut

Familiale Bildungswelten

Theoretische Perspektiven
und
empirische Explorationen

Alma
von der Hagen-Demszky

Materialien zum Thema
Familie und Bildung I

Oktober 2006

Alma von der Hagen-Demszky

Familiale Bildungswelten

Theoretische Perspektiven und empirische Explorationen

© 2006 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Abteilung Familie
Nockherstr. 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-0
Fax: +49 (0)89 62306-162
E-Mail: vdhagen@aol.com

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	7
1	Einleitung	8
2	Die Vielfalt von Bildung in der Familie im Lichte ausgewählter Untersuchungen	11
2.1	Kultureller Transfer in familialen Generationenbeziehungen: Das Marburger Projekt um Peter Büchner und Anna Brake	11
2.2	Ungleiche Kindheiten: Annette Lareau	14
2.3	Über Familienmahlzeiten zur Arbeitswelt: Amy Paugh	16
2.4	Narrationen der Sozialwelt: Elinor Ochs und die Soziolinguistik	19
2.5	Zwischenfazit	24
3	Auf dem Weg zu einem Working Modell familialer Bildungsprozesse:	
	Definitionen und konzeptionelle Grundlagen	26
3.1	Klärung der verwendeten Begriffe	26
3.1.1	Familie	26
3.1.2	Bildung, Erziehung, Sozialisation	28
3.1.3	Bildungsort, Bildungswelt, Lernwelt	34
3.2	Einbettung der Familie in institutionelle Umwelten	35
3.2.1	Kinderkrippe	38
3.2.2	Kindergarten	39
3.2.3	Schule	41
3.3	Typologien elterlicher Erziehungspraktiken und -einstellungen: Ein Vergleich	45
3.3.1	Vom ‚Befehlshaushalt‘ zum ‚Verhandlungshaushalt‘	46
3.3.2	Von ‚Straßenkindheit‘ zu ‚Terminkindheit‘	49
3.3.3	Von ‚hausfrauisierten‘ zu ‚professionalisierten‘ Müttern	51
3.4	Bildungsrelevanz ausgewählter Aspekte elterlicher Erziehungshandelns	54
3.4.1	Sprachsozialisation	54
3.4.2	Gender: Nicht ‚Eltern‘, ...	58
3.4.2.1	...sondern Mütter...	59
3.4.2.2	...und die Väter?	61
3.4.2.3	Nicht ‚Kinder‘, sondern Söhne und Töchter	64
3.4.3	Soziale Platzierung	65
4	Familiale Lebensführung und Bildung‘: Ein Vorschlag zur Neuorientierung der Debatte	68
4.1	Das Konstrukt alltägliche Lebensführung	68
4.2	Verschränkung von Lebensführungen	69
4.3	Familiale Lebensführung	73

4.3.1	Lebensführung als Praxis und Sinn	75
4.3.2	Familiale Lebensführung als Praxis und Sinn	76
4.3.3	„Doing Family“ als familialer Sinngebungsprozess	78
4.4	Die Bildungsrelevanz familialer Lebensführung	79
4.4.1.1	Fürsorge (Care), Sozialisation und Cultivation im Rahmen der familialen Lebensführung	80
4.4.2	Fürsorge, Sozialisation und Cultivation als Praxis und Sinn	82
4.4.3	Soziale Ungleichheit und familiäre Bildungsprozesse	83
4.5	Familiales Bildungsgeschehen in der alltäglichen Lebensführung: Resümee	84
5	Pilot-Studie „Familiale Bildungswelt“	86
5.1	Methodische Anlage	86
5.2	Ausgewählte Ergebnisse: Familiäre Bildung als Transfer von Kompetenzen	89
5.2.1	Transfer kultureller Kompetenzen	89
5.2.2	Instrumentelle Kompetenzen	94
5.2.3	Soziale Kompetenzen	96
5.2.4	Personale Kompetenzen	100
5.3	Fallbeispiel: Eine Familienmahlzeit als „verdichtete Bildungsepisode“ der familialen Lebensführung	104
5.4	Thesen und Forschungsdesiderate	112
5.4.1	Methodische Überlegungen: Notwendigkeit der Triangulation	112
5.4.2	Theoretische Grundlagen: Familiäre Lebensführung und Milieu	113
5.4.3	Inhaltliche Thesen	114
5.4.3.1	Die grundlegende Bedeutung der Familie in der Bildungsbiographie	114
5.4.3.2	Institutionelle Einbettung der Familie von Anbeginn	115
5.4.3.3	„Double Bind“ zwischen Leistung und Glück	116
5.4.3.4	Bildungsrelevanz der sozialen Identität der Familie	117
5.4.4	Fazit: Die wichtigsten Forschungsdesiderate	118
6	Schlussbetrachtung: Perspektiven für Forschung und Praxis	120
	Literaturverzeichnis	126
	Anhang	139

Vorwort

Annäherungen an die ‚Familie als Bildungsort‘ – so lautete das Thema des sechsmonatigen Gastaufenthaltes am DJI in München in der Abteilung ‚Familie und Familienpolitik‘ unter der Leitung von Frau Dr. Karin Jurczyk. Das vielfältige Thema sollte durch Literaturrecherche chartographiert und systematisiert werden. Bald mussten wir merken, dass fast jedes Teilgebiet der Soziologie (von verwandten Wissenschaften wie Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Psychologie nicht zu sprechen) näher oder entfernter etwas mit diesem Themenkomplex zu tun hat. Zur Untersuchung des Verhältnisses von *Bildung und Familie* gehören – nur um einige zu nennen – Forschungsfelder wie Familiensoziologie, soziale Ungleichheit, Entwicklungspsychologie, Kommunikation, Sprachentwicklung, Migration oder Bildungstheorie dazu. Die Literaturrecherche ergab daher einerseits, dass das vorhandene empirische und theoretische Wissen zum Thema Bibliotheken füllt, andererseits dass gerade die Mikroprozesse familialen Bildungsgeschehens sehr wenig empirisch erforscht sind. Über die ‚Familie als Bildungsort‘ wissen wir viel und wenig zugleich. Über das konkrete und alltägliche ‚Wie‘ des familialen Wissenstransfers gibt es sehr wenige Informationen.

Die Fülle der Literatur führte zur Notwendigkeit einer eigenen kleinen *Datensammlung*. Insgesamt 12 Interviews mit Familien und Experten sowie 4 Beobachtungen wurden durchgeführt. Die Komplexität des Themas und die zur Verfügung stehende knappe Zeit ermöglichte es nicht, eine ausführliche Studie durchzuführen. Die Pilotstudie hatte zum Ziel, in der Argumentation sich nicht lediglich auf die Ergebnisse anderer stützen zu müssen, sondern auch Thesen aufgrund eigener Daten entwickeln zu können.

Das vorliegende Papier wäre ohne die Hilfe von Dr. Karin Jurczyk und Dr. Andreas Lange nicht entstanden. Ihnen, und dem DJI gilt mein besonderer Dank für diesen ertragreichen Aufenthalt. Danken möchte ich zudem meinen Kolleginnen Margret Xyländer und Dr. Michaela Schier für anregende Diskussionen. Frau Beatrix Zepf unterstützte uns mit Rat und Tat in den kleinen alltäglichen Problemen. Auch ihr möchte ich danken.

1 Einleitung

Erziehung, Bildung und Sozialisation sind derzeit öffentlich intensiv diskutierte Themen. Das Interesse der Öffentlichkeit richtet sich in Fernseh-, Rundfunk- und Zeitungsbeiträgen auf Bildung und Erziehung. Sowohl Erfolge und Misserfolge in der *Erziehung*, als auch *Bildungserfolge* und -chancen werden erörtert. „Immer weniger sind die Familien offenbar in der Lage, ihre Erziehungsaufgaben zu erfüllen. Eines der großen Probleme der Moderne ist der mit den soziokulturellen Wandlungen einhergehenden tendenziellen Funktionsverlust der Familie als traditionelle Sozialisationsagentur.“ (Büttner/Finger-Trescher 1995: S. 230) Die Vielseitigkeit der Diskussionen führte mitunter zur nicht trennscharfen Verwendung der Begriffe von Bildung, Erziehung und Sozialisation. Das vorliegende Papier richtet das Augenmerk auf die *Familie als Sozialisations- und Bildungsinstanz* und argumentiert theoretisch wie empirisch im Gegensatz zum obigen Zitat dafür, dass die *Familie in Deutschland immer noch die bedeutendste Hintergrundvariable im Prozess des interpersonellen Transfers von kulturellem, persönlichem und sozialem Kapital* ist¹. Trotz der Konzentration der öffentlichen Debatte auf die Bildungsinstitutionen Kindergarten, Schule oder Hochschule ist in Deutschland nach wie vor die Familie die wichtigste Einflussgröße der Bildungsbiographie des einzelnen Individuums. Eine Fülle von – internationalen – Studien weist den Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und dem Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen nach (s. auch Xyländer 2006 als Überblick; Xyländer/Demszky/Lange 2006 i.V.) Unabhängig davon, ob der Bildungserfolg an klassischen Schulnoten, an der Wahl der Weiterführenden Schule, an Quoten des Abiturabschlusses oder an ‚weicheren‘ Variablen wie etwa an sozialen Kompetenzen gemessen wird: Immer wieder bestätigt sich die überragende Rolle des familiären Hintergrundes (vgl. Lareau 2003, US Department of Education 2001, Baumert, Schümer 2001, Baumert et al 2006).

¹ Die Bedeutung von Familie im Bildungsprozess hängt von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab und ist eng an Strukturen der sozialen Ungleichheit gekoppelt. Daher sind zeitliche und geographische Variablen bedeutend: In anderen Ländern, zu anderen historischen Zeiten und unter anderen institutionellen Bedingungen fällt der Einfluss der Familie kleiner oder größer aus. Die Art und Weise der Organisation der Bildungsumwelten und -institutionen kann die sozialen Ungleichheiten zwischen den Familien entweder ausgleichen oder gar verstärken. Die These ist daher als kritisch formulierte Arbeitsthese zu verstehen, die durch spätere Forschung revidiert und konkretisiert werden soll.

Bildung *und* Familie oder Bildung *in* der Familie sind keine neuen Themen in der soziologischen und pädagogischen Forschung. Im Gegenteil: Die Soziologie hat die Familie als bildungsrelevante Größe bereits in den 70er Jahren entdeckt – und später fallen gelassen. Markante Unterschiede in der Bildungskarriere und Bildungserfolg leiteten auch damals die Aufmerksamkeit auf die Familie und ihren Einfluss, der *vor* und *hinter* offiziellen Bildungsinstitutionen steht und im *Verborgenen* wirkt. Damals wie heute vermutete man, die teilweise schwer erklärbaren Unterschiede des individuellen Bildungsverlaufs auf familiäre Faktoren zurückführen zu können. Die Forschung versuchte diejenigen Faktoren herauszufiltern, die zum Erfolg oder Misserfolg der Kinder in der Schule beitragen und wandte sich Themen wie Sprachentwicklung, Unterstützung von Neugier und Ausdauer in der Problemlösung sowie sozialem Verhalten zu (vgl. Büchner 1994).

Die in den 70er Jahren initiierten und durchgeführten Forschungsanstrengungen wurden im Laufe der nachfolgenden Jahre und Jahrzehnte jedoch aufgegeben bzw. in spezialisierte Nischen abgeschoben (Grundmann / Bittlingmayer/Dravenau/Edelstein 2006). Die Fragestellung ist derart komplex, dass sie die Forschung *methodisch*, teils wegen fehlender Daten, teils wegen unterkomplexen Auswertungsstrategien überforderte. Engmaschig miteinander vernetzte, verborgene, oft latente und nicht-explizierte Prozesse müssen identifiziert und entschlüsselt, Wechselwirkungen und Ambivalenzen berücksichtigt werden. Auch *theoretisch* waren die Debatten oft fruchtlos, zumal bereits die zwei grundlegenden Begriffe wie Bildung und Familie schwer zu definieren sind und viele Angriffspunkte bieten. Selbst *politisch* war das Thema umstritten: Inhaltliche und begriffliche Bedenken, ob etwa die Leistungen von Unterschichtkindern als ‚schlechter‘ oder nur als ‚anders‘ zu bezeichnen sind und ob ein defizit-kompensatorischer Ansatz in der Erziehung angemessen sei, erschwerten die Arbeit (vgl. Büchner 1994; Grundmann u.a. 2003).

Das vorliegende Papier greift daher ein *klassisches soziologisches* und derzeit zugleich *hoch aktuelles* Thema auf, dessen Bearbeitung nach anfänglicher intensiver Zuwendung aufgrund methodischer und konzeptueller Gründe aus dem Kernbereich der Soziologie wanderte. Vor diesem Hintergrund soll das vorliegende Papier dazu anregen, den Rückenwind durch den ‚PISA-Schock‘ produktiv für eine fundierte Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Familie und Bildung zu nutzen.

Der Begriff ‚familiale Bildungswelt‘ suggeriert auf den ersten Blick einen Individualismus. Auch in vielen Verlautbarungen des öffentlichen Diskurses werden die Kompetenzdefizite von Kindern und Jugendlichen als Versagen von individuellen Familien gebrandmarkt und moralisiert. Abhilfe soll dann durch die „Belehrung“ und Wertevermittlung geschaffen werden. Das Papier soll jedoch dezidiert auf die *soziale Bedingtheit* von familialen Prozessen der Genese von Kompetenzen und vor allem Bildung aufmerksam machen: Familiäre Reproduktion vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, sondern in einem gesellschaftlich geformten Sozialgefüge, welches durch Phänomene vertikaler sozialer Strukturierung, also Muster sozialer Ungleichheit immer noch wesentlich geprägt ist. Da familiäre Reproduktionsstrategien wesentlich von der gesellschaftlich *ungleichen Verteilung* von Chancen und Kapitalien beeinflusst sind, ist der Faktor ‚soziale Ungleichheit‘ im familialen Bildungsgeschehen essentiell. Ein Schwerpunkt des vorliegenden Papiers ist daher die Darstellung der direkten als auch der indirekten Auswirkungen der ungleichen Verteilung von Kapitalien und Kompetenzen beim innerfamilialen Wissenstransfer. Neueste Forschungen haben auf die teils dramatischen Auswirkungen von Kinderarmut hingewiesen. Jedes siebte Kind lebt in Deutschland heute in relativer Armut, jedes dritte Kind erlebt Armut in der Familie (vgl. AWO 2006). Nicht nur materielle Nachteile, sondern besonders kulturelle und soziale, aber auch gesundheitliche Unterversorgung ist bei armen Kindern häufiger als bei nicht-armen Kindern. Die Bildungsbiographie armer Kinder zeigt die weit verzweigten und komplexen Auswirkungen der Unterversorgung: Nicht etwa der Migrationshintergrund der Familie an sich, sondern ihre materielle und kulturelle Unterversorgung ist verantwortlich für den repräsentativ schlechteren Bildungserfolg der Kinder.

2 Die Vielfalt von Bildung in der Familie im Lichte ausgewählter Untersuchungen

Trotz des mehrfach bestätigten Zusammenhangs zwischen familiären Hintergrundvariablen und dem Bildungserfolg der Kinder (vgl. Baumert/Artelt u.a. 2003; Betz 2005, 2006; Bradley/Corwyn 2002; Sirin 2005; Waterman/Baumert 2006) ist relativ wenig über die tatsächlichen *Umsetzungsstrategien* in Familien bekannt. Die sog. Transmissionsprozesse, also der konkrete Umtausch der sozialen und kulturellen Kapitalien in Bildung in soziale und persönliche Kompetenzen konkret sind noch weitgehend unbegangenes Forschungsterrain. Einige neuere qualitativ-ethnographische Studien, vornehmlich aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum, beschreiben Aspekte der familiären Transmissionsprozesse besonders plastisch (vgl. Paugh 2005, Reay 2005). Sie erschließen den Zusammenhang zwischen Familie und Bildung sowohl theoretisch als auch methodologisch aus einem anderen Blickwinkel als der Mainstream der deutschsprachigen, vor allem quantitativ orientierten Forschung und liefern so wichtige Fingerzeige für die komplexen innerfamilialen Interaktionen und Aushandlungen.

2.1 Kultureller Transfer in familialen Generationenbeziehungen: Das Marburger Projekt um Peter Büchner und Anna Brake

Das Forscherteam von Peter Büchner und Anna Brake untersuchte in einem erst neulich abgeschlossenem Projekt den intergenerationellen Transfer von kulturellem Kapital in Familien, darunter des ‚information literacy‘ (vgl. Büchner, Brake 2005). Ausgangspunkt der Forschung war die alarmierende Verbreitung von ‚*Bildungsarmut*‘ unter Kindern und Jugendlichen, insbesondere bezogen auf ein erweitertes Bildungsverständnis im Sinne von Lebensführungs- und Alltagskompetenz. Wie auch die PISA-Studie gezeigt hat verfügen 10% der 15 Jährigen nur über eine mangelhafte menschliche Basiskompetenz (vgl. Büchner, Brake 2005, Baumert et al 2006). Weder die Schule als Institution noch die Familie ist imstande, diese Bildungslücken zu beheben. Für Büchner stellen diese Zahlen die Frage nach der Transmission und Transformation von Bil-

dung und Kultur in der Mehrgenerationenfamilie und dem Wechselverhältnis zwischen familialer und schulischer Bildungswirklichkeit. Ein besseres Verständnis dieses Wechselspiels kann zur Linderung von Bildungsarmut beitragen und die kulturelle und soziale Teilhabe und Anschlussfähigkeit der Gesellschaftsmitglieder erhöhen. Denn Bildungsarmut – so die oft geäußerte Vermutung – werde sozial in der Generationenfolge der Familie vererbt – doch wie, ist nach Ansicht von Büchner, noch weit ungeklärt. Wie sehen die Mechanismen der Vermittlung und Aneignung von Kultur und Bildung aus, wie werden sie im alltäglichen Zusammenleben von mehreren Generationen einer Familie aktualisiert? Die Erhebung untersuchte „bildungsbiographisch bedeutsame Gelegenheitsstrukturen“ von Familien, in der „sich die Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur primär über praktisches, körperlich-sinnliches und mimetisches Tun im Rahmen der milieuspezifisch geprägten Interaktion mit anderen Familienmitgliedern vollzieht“ (Büchner, Brake 2006: S. 359). Büchners Team untersuchte die Reziprozität des Gebens und Nehmens im Familienalltag, beschränkte sich also nicht nur auf die einseitige ‚Weitergabe‘ von Bildungsgütern von ‚oben‘ nach ‚unten‘ in der Generationenfolge. Ihr Bildungsverständnis ist alltags- und anwendungsorientiert: Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang Bewältigungsstrategien für die konkrete Lebenspraxis. Der Begriff des ‚*information literacy*‘ umschreibt die *Selbstregulation des Wissenserwerbs* und die *Kompetenz der Informationsbeschaffung*. In vielen Alltagssituationen ist es notwendig zu *erkennen*, dass die Beschaffung neuer Informationen notwendig ist, die geeigneten Informationen zu *suchen* und zu identifizieren, Suchstrategien zu entwickeln, die *Quellen* nach ihrer Zuständigkeit, Ergiebigkeit und Authentizität zu beurteilen und die gesammelten Informationen strategisch *einzusetzen*. Unter ‚*information literacy*‘ wird ein ganzer Komplex von Fähigkeiten und Kompetenzen zusammengefasst, die gerade in unserem sich rasant veränderndem Informationszeitalter für das alltägliche (Über)Leben notwendig sind.

Diese und ähnliche Dimensionen von Grundbildung im Sinn von ‚Sockelqualifikationen‘ werden nach Ansicht von Büchner in der derzeitigen Debatte um PISA und Bildung im Allgemeinen zu selten berücksichtigt (vgl. Büchner, Brake 2005). Gerade diese Komponenten informeller Bildung werden zu einem großen Ausmaß in Familien ausgetauscht. Am Bildungsort Familie wird die Handhabung solcher Kompetenzen vermittelt und Differenzen zu anderen Familien als Bildungsorten hergestellt – die derart hergestellte *Differenz* wird in

der Schule durch die institutionalisierten Bildungsnormen und Wissenshierarchien zur sozialen und kulturellen *Ungleichheit* umgewandelt. Die Schule wertet manche Formen des Wissens und ihrer Aneignung auf, während sie andere abwertet und stellt damit eine Hierarchie der Wissens- und Aneignungsformen auf.

Das Forscherteam stellt anhand von Fallbeispielen familien-spezifische Formen des ‚information literacy‘ vor und analysiert ihr Passungsverhältnis zu schulischen und anderen institutionellen Umwelten. Die Arbeiterfamilie Fink entwickelte beispielsweise die Praxis des ‚Fragen-Gehens‘ als ihre familien-spezifische Variante der Informationsbeschaffung, die sie über drei Generationen weitergibt und praktiziert. Die Großfamilie und der weitere Bekanntenkreis dienen dabei als Informationsquelle, Basis ist das starke Zusammengehörigkeitsgefühl der Sippe. Das Fallbeispiel zeigt die Probleme, die aus einer für frühere Generationen noch tragfähige Praxis einen Nachteil für die Enkelgeneration werden lässt: Während noch die Großeltern gut mit ihrer Methode der Informationsbeschaffung zurecht kamen, passt diese Kompetenz nicht mehr zu den heutigen Anforderungen der Wissens- und Informationsgesellschaft und erweist sich daher für die Enkel als Handicap, als eine familiäre Erblast. Aus der Diskrepanz zwischen der Familien- und der Schulkultur ist für die Enkelgenerationen ein schulischer Nachteil erwachsen, die aus der kulturellen Differenz soziale Diskrimination werden lässt.

Die Fallbeispiele zeigen die Bedeutung des familialen Bildungshabitus und dessen Kompatibilität mit schulischen Bildungsinstitutionen. Das Generationenlernen in Familien schließt die gezielte gemeinsame *Stilisierung der familialen Lebensführung* ein: Über die Zeit wird Vertrautheit mit den familialen Routinen geschaffen, „Stolz auf das so inszenierte und eingeübte kollektive Geschmackserleben hergestellt“ (vgl. Büchner 2005: S. 182). Ein Ziel solcher familialen Geschmackstilisierungen und -habitualisierungen ist die Herstellung und Aufrechterhaltung der *familialen Identität* und der Grenzziehung zu anderen Familien und deren Geschmacksstilen. Der familiäre Habitus kann jedoch durch seine In/Kompatibilität entweder zur Ressource oder zur Restriktion werden. Familial habitualisierte Anwendungsmuster des information literacy und anderen informellen Bildungsformen weisen in manchen Fällen eingeschränkte Kompatibilität mit den schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen auf – was zu sozialen Benachteiligungen führen kann. „Je größer also die Bildungsnähe (oder Bildungsferne) eines Elternhauses zu den in der Schule

geltenden Bildungsnormen ist, desto günstiger (ungünstiger) wird sich das auf die Gestaltung des Wechselverhältnisses zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen auswirken und damit auch die Entwicklung der Chancenstruktur für den gesamten individuellen Bildungserwerbsprozess beeinflussen.“ (Büchner 2005: S. 185) Eine innovative Bildungspolitik, die Allgemeinbildung – auch im Sinn einer ‚information literacy‘ – an alle heranbringen will, muss familiäre Unterschiede zunächst *erkennen*, als dann auch *an-erkennen* und ausgleichen.

2.2 Ungleiche Kindheiten: Annette Lareau

In einer aufschlussreichen Feldstudie hat das Forscherteam um Annette Lareau von 1990 bis 1995 Erziehungs- und Bildungsprozesse in amerikanischen Familien untersucht (vgl. Lareau 2003). Das Forscherteam wollte *klassenspezifische* Bildungsmuster einfangen und analysierte daher kontrastiv Familien aus der ‚Mittel-‘ und der ‚Arbeiterklasse‘.

Neben zahlreichen Interviews mit Eltern, Lehrern und Erziehern führte das Team intensive Beobachtungen in 12 Familien durch. Im Zentrum standen verschiedenste Familiensituationen bzw. -rituale: das morgendliche Aufstehen, die Vorbereitungen auf die Schule, das Erledigen der Hausaufgaben, Freizeitaktivitäten, Verwandtenbesuche, Elternabende in der Schule und sogar beim Arztbesuch hospitierte das Team. Über einen Zeitraum von mindestens 3 Wochen wurde jede der 12 Familien untersucht. Dadurch wird eine ethnographisch tiefe Einsicht in das Feld möglich gemacht. Die Vielfalt der beobachteten Episoden spiegelt das hier verwandte Theoriekonzept und das Bildungsverständnis wieder: Lareau versteht Bildung in der Familie als ein nicht-separierbares ständiges Geschehen, das nicht auf ausgesuchte Indikatoren wie etwa Hausaufgabenbetreuung oder Vorlesen reduziert werden kann. Nach Lareau ist die Besonderheit familialer Bildungsprozesse, dass sie einen *komplexen* Zusammenhang der Alltagshandlungen darstellen, die den Familienalltag *ununterbrochen* durchdringen.

1. Klassenspezifische Erziehungsstile nach Annette Lareau (2003)

	<i>Concerted Cultivation</i> (Mittelklasse)	<i>Accomplishment of Natural Growth</i> (Arbeiterklasse)
Erziehungsideal	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusste und gezielte Förderung durch eine Vielzahl von Aktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gewährung von Freiräumen • Möglichst Nicht-Einmischen in kindliche Lebenswelten
<i>Alltagsorganisation</i> (≈ <i>Alltägliche Lebensführung</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Durchgeplanter und strukturierter Alltag • Vielfältiges Freizeitprogramm • Nachteil: ‚gehetzte Kinder‘ 	<ul style="list-style-type: none"> • Spontaner Tagesablauf • Kaum organisierte Aktivitäten, viel ‚Rumhängen‘ • Vorteil: entspannte Zeitstrukturen, größere kindliche Entscheidungsfreiräume
Sprachgebrauch	<ul style="list-style-type: none"> • Verhandlungshaushalt • Elaborierter Sprachgebrauch 	<ul style="list-style-type: none"> • Befehlshaushalt • Restringierter Sprachcode
<i>Verhältnis zu Institutionen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichberechtigung • Kritik und Intervention 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterordnung • Machtlosigkeit
<i>Konsequenzen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbewusste, • jedoch ‚gestresste‘ Kinder • endlose Verhandlungen zwischen Eltern/Kindern 	<ul style="list-style-type: none"> • weniger Selbstbewusstsein • besseres Verhältnis zu Geschwistern und Verwandten • weniger ‚freche‘ Kinder

Quelle: In Anlehnung an Lareau 2003: S. 31

Die starken Zusammenhänge zwischen Klassenzugehörigkeit sowie Bildungs- und Erziehungspraktiken sind der Hauptbefund. „Inequality permeates the fabric of the culture“ (Lareau 2003: S. 3) – ‚Ungleichheit durchzieht die Strukturen von Kultur‘. Lareau deckte zwei fundamental unterschiedliche Erziehungs- und Bildungspraktiken auf, die in Abhängigkeit von sozialer Klasse den Familienalltag kennzeichnen.

Lareau begründet den größeren schulischen Erfolg der Mittelschichtkinder durch frühe exzessive *Förderung* seitens der Eltern, wodurch die Kinder nicht nur handfeste Fähigkeiten wie Sport, Musik oder Fremdsprachen erwerben, sondern ein höheres Selbstwertgefühl, das Gefühl des ‚*Empowerment*‘ sowie soziale und kommunikative Fähigkeiten. Lareau argumentiert jedoch energisch dagegen, diese Form der Kindererziehung automatisch als die ‚bessere‘ zu verstehen und hebt bei beiden Varianten sowohl die Vor- als auch die Nachteile hervor. Den größeren ‚Erfolg‘ erklärt sie nicht mit der ‚besseren‘ Erziehung sondern mit dem Passungsverhältnis zwischen Umwelt (Schule) und dem Erziehungsideal des ‚*Concerted Cultivation*‘: Die Schule erwartet diese Form der elterlichen Unterstützung und wertet andere Muster der Erziehung ab. In der Bourdieu’schen Theorietradition sieht Lareau im größeren schulischen und im wahrscheinlich später größeren Erfolg der Mittelschicht auf dem Arbeitsmarkt das Prinzip des *Tausch- oder Marktwertes von Kapitalien*: Die Gesellschaft und ihre sozialen Institutionen entscheiden über die Anerkennung von Kapitalarten, *werten* dabei manche *auf* und manche *ab*. Allein dieser sich permanent verändernde Marktwert und kein ‚objektiver‘ Wertgehalt entscheiden über die Anwendbarkeit von Kapitalien bzw. deren Umsetzbarkeit in Lebenserfolg.

2.3 Über Familienmahlzeiten zur Arbeitswelt: Amy Paugh

Amy Paugh untersuchte in der Tradition der Sprachsozialisationsforschung ‚Spill-Over- Effekte‘ von der Arbeitswelt auf das Familienleben anhand von Gesprächen bei gemeinsamen Familienmahlzeiten (vgl. Paugh 2005).

Als *theoretischen Ausgangspunkt* wählt die Untersuchung das Konzept der Sprachsozialisation. Kinder werden demnach über Sprache nicht nur an den tatsächlichen Sprachgebrauch und deren grammatikalische Regeln herange-

führt, sondern mit sozialen Normen der Gemeinschaft vertraut gemacht (vgl. Ochs 2001). Über Sprache werden Novizen in Praktiken eingeführt, mit Hilfe derer sie am Alltag der sie umgebenden Gemeinschaft teilnehmen können (vgl. Paugh 2005). Durch ‚Sprachsozialisation‘ wird Kindern also nicht nur die Sprache selbst vermittelt, sondern die Regeln des Zusammenlebens.

Aus *methodischer Perspektive* ist die Studie interessant, weil sie über rekonstruierende Erzählungen oder Laborergebnisse hinausgeht und den *konkreten Alltag* der untersuchten Familien einzufangen versucht. Nicht die in der Spracherwerbsforschung übliche Methode der Labortests wurde also angewendet, auch nicht allein die soziologisch-qualitativ verbreitete Methode der Interviews, sondern Beobachtungen in der natürlichen Umgebung der Familien. Es wurden 32 Abendessen in 16 Doppelverdienerhaushalten in Los Angeles auf Video aufgenommen und diskurs- und narrationsanalytisch untersucht. Gemeinsame Mahlzeiten wurden als ein Kristallisationspunkt ausgesucht, bei denen alle Familienmitglieder beisammen sind sowie miteinander interagieren und kommunizieren. Die Fragestellung lautete, wie oft, in welcher Form, mit welchem Inhalt und von wem initialisiert Themen aus der Arbeitswelt der Eltern am Familientisch aufgegriffen und diskutiert werden.

Paughs *Ergebnisse* bestätigen die bereits zuvor bestehende Einsicht, dass Kinder überraschend viel von den Arbeitsverhältnissen ihrer Eltern wissen (vgl. Galinsky 1999, Paugh 2005). Sie fand jedoch darüber hinaus eine breite Varianz in der Präsenz des Themas: Das Kontinuum reichte von Familien, in denen *regelmäßig* Arbeitsthemen aufgegriffen bis zu Familien, bei denen am Tisch *nie* über die Arbeit gesprochen wurde.

Weitaus interessanter als die reine Verteilung des Aufgreifens von Arbeitsthemen sind jedoch Paughs Erkenntnisse über die konkrete Ausgestaltung der Narrationen über Arbeit am Tisch. Die Autorin zeigt, dass in der Regel (zu 68% der Fälle, vgl. Paugh 2005: S. 63) die Eltern die Narration initiierten und auch leiteten und die Kinder dabei lediglich als ‚Mithörer‘ (Overhearer) fungierten. Damit zeigt sich, dass Kinder ihre Informationen über die (Arbeits)Welt in erster Linie nicht aus Gesprächen entnehmen, die an sie adressiert und zugeschnitten wurden, sondern durch Mithören von Erzählungen.

Die Bilder über die Arbeitswelt sind geschlechtsspezifisch gefärbt: Über die Arbeit der Väter wird in der Familie weitaus öfter gesprochen (49%) als über

die Arbeit der Mütter (32%, vgl. Paugh 2005: S. 63). Obwohl es also von niemandem in dieser Art und Weise ausgesprochen wird, bekommen die Kinder subtil mitgeteilt, wessen Arbeit die eigentlich ‚wichtigere‘ Arbeit ist.

Neben der geschlechtsspezifischen Perspektive bekommen die Kinder darüber hinaus weit reichende inhaltliche Informationen über die Arbeitswelt und die dort herrschenden Regeln und Normen. Narrationen, deren Form die Erzählungen über Arbeitsthemen am Tisch meist annehmen, haben meist etwas Ungewöhnliches, Unerwartetes oder Problematisches als Ausgangspunkt, die „in some way violated, challenged, or exceeded their expectations about appropriate work conduct or emotional displays“ (vgl. Paugh 2005: S. 64). Durch die Anlage der Erzählung als ‚Regelverletzung‘ werden den Kindern die unausgesprochenen Regeln des Arbeitslebens sowie die Standpunkte, Erwartungen und Theorien der Eltern über bestimmte Fragen bei der Arbeit dargeboten.

Inhaltlich behandeln die impliziten Erwartungen in erster Linie Vorstellungen über Arbeitsmoral und erforderliche Kompetenzen, was es etwa bedeutet, ‚gute‘ Arbeit zu leisten, ein ‚guter‘ Chef oder Angestellter zu sein. Ethische Verhaltenscodes, was also Kollegialität, Glaubwürdigkeit oder Professionalität bedeutet, werden ebenfalls transportiert.

Zusammenfassend betont die Autorin die Vielfalt der Fähigkeiten und Kompetenzen, die Kinder durch die Teilnahme an Familiengesprächen erwerben. *Erstens* eignen sie sich *kommunikative Fähigkeiten* (skills) an, wie etwa Gesprächseinleitung und -führung, narrative Fertigkeiten, Hoffähigkeit oder Relevanz von Themen oder kommunikative Konfliktlösungsstrategien. *Zweitens* bekommen sie *konkrete Informationen* über die Beschaffenheit der Arbeitswelt und über die dort herrschenden Regeln, wie etwa die eingeforderten Verhaltensweisen und Kompetenzen, Vorgehensweisen und Hierarchien. *Drittens* erfahren sie über solche Gespräche *nebenbei* über ihre heutige und zukünftige Stellung in der sozialen Welt und über Erfahrungen, die in der Zukunft auf sie warten.

‚Sprache‘ ist das bedeutendste Medium, das sowohl Sozialisations- als auch Bildungsprozesse in Familie transportiert und generiert. Sprache ist nicht nur ein Mittel des Mit-Teilens, sondern ermöglicht erst das Miteinander-Leben. Viele Regeln und Normen des sozialen Miteinanders werden – oft auch unausgesprochen und subtil – implizit durch Sprache transportiert und lösen auf

diesem Weg bei Kindern grundlegende Bildungsprozesse aus. Die Soziolinguistik hat seit Jahrzehnten die Formen der Sozialisation und durch Sprache untersucht – da es dabei auch immer um familiäre Bildungsprozesse geht, werden grundlegende Erkenntnisse dieser Fachrichtung kurz skizziert.

2.4 Narrationen der Sozialwelt: Elinor Ochs und die Soziolinguistik

Sprache ist *die* bedeutendste Determinante von Bildung². Durch Sprache kann ein Individuum einerseits mit anderen *interagieren*, andererseits ermöglicht und strukturiert erst die Sprache das *Denken*. Die Relevanz der Familie bei der Sprachentwicklung von Kindern ist primär: Die Familie ist nicht nur die *erste* Instanz der Sprachsozialisation, sondern auch später ihre *permanente* Begleiterin.

Die Soziologie entdeckt nach und nach dieses Forschungsfeld und kann bei ihren Untersuchungen viel von der langen Tradition der Linguistik und ihrer Unterdisziplinen Sozio- und Psycholinguistik sowie der entwicklungspsychologischen Spracherwerbsforschung (s. Grimm/Weinert 2002) profitieren. Der Ansatz der Soziolinguistik, die auf eine bald ein hundert Jahre alte Tradition³ zurückblicken kann, besteht darin, dass *Sprache* und *Sozialorganisation* einer Gemeinschaft nicht als voneinander getrennte Sphären betrachtet werden dürfen: Nicht nur auf der Ebene der Gemeinschaft, sondern auch auf individueller Ebene sind beide Sphären aufeinander angewiesen. *Sprache* und *soziale Integration* des Individuums *bedingen sich gegenseitig*. Ohne Sprache ist weder Denken, noch Handeln und Interagieren mit anderen möglich – und umgekehrt, ohne Interaktion und Handlung kann keine Sprachentwicklung erfolgen (vgl. Gumperz 1996).

Die Linguistik sowie die interdisziplinäre Spracherwerbsforschung beschäftigt sich seit Jahrzehnten mit der binnen- und außerfamiliären *Sprachentwicklung von Kindern* (vgl. Ochs, Schieffelin 1983). Dabei hat sie sich von der anfänglichen Sichtweise, dass die kindliche Sprachentwicklung ‚egozentrisch‘ verläuft

² Siehe Punkt 4.3.2.1

³ Franz Boas (1911) und Edward Sapir (1927) beschäftigten sich schon am Anfang des 20. Jahrhunderts mit der sozialen Verwobenheit von Sprache und Sprachentwicklung, siehe Gumperz 1996.

und Kinder wenig auf aktive Zuhörer und Mitgestalter angewiesen sind, sich nicht in Dialogen beteiligen und tiefere kommunikative Inhalte nicht entschlüsseln können, immer weiter entfernt (vgl. Piaget 1926, Ochs, Schieffelin 1983). Das Bild der vom ‚monologisierenden‘ Kind hat sich in Richtung eines bereits sehr früh (sprach)kompetenten Säuglings verschoben (vgl. Gopnik et al 2003). Dazu haben insbesondere die Pionierarbeiten von Bruner (1983) zu der Bedeutung konventionalisierter sozialer Formate beim Sprachgebrauch sowie die Forschungen zur umfassenden „Sozialkompetenz“ des Säuglings (s. als Überblick Dornes 2000, 2003) beigetragen.

Die Soziolinguistik beschreibt diese Linien spezifizierend detailgetreu, wie Zug um Zug die Entwicklung des kindlichen Spracherwerbs in sozialen Kontexten verläuft. Obwohl sich die grundsätzliche Fragestellung der Linguistik von soziologischen Fragestellungen, etwa nach der Bildungsbedeutsamkeit von Familie methodisch unterscheidet, liegt im Studium soziolinguistischer Erkenntnisse viel Potenzial für die Soziologie. Gerade für die Intention dieses Papiers, nach *bildungsrelevanten Aspekten im Familienalltag* Ausschau zu halten, kann die Bedeutung der *Sprache* als bedeutendstem Medium des interpersonellen Austausches nicht genug betont werden. Einige Thesen und Gedanken der Soziolinguistik werden daher hier skizzenhaft erläutert.

Elinor Ochs untersucht im Sinne der Sprachsozialisationsforschung familiäre Narrationen⁴ (vgl. Ochs 2001). *Narrationen* bezeichnen eine spezielle Form von Erzählungen, die durch Berichte über Lebensereignisse einen logischen Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herstellen. Zudem beziehen die Narratoren ihre Zuhörer in die Gestaltung der Narration mit ein: Narratoren und Ko-Narratoren bestimmen den Verlauf der Narration gemeinsam, wodurch dieser oft zu neuen und unverhofften Wendungen gelangt. Typischerweise weiß der Narrator am Anfang seiner Erzählung nicht, wohin sie führen wird.

Der tiefere Sinn solcher gemeinsam gestalteten Erzählungen ist die Evaluation sozialer Ereignisse: In den Narrationen berichten, erläutern und bewerten Mitglieder einer Gemeinschaft, so auch einer Familie, ungewöhnliche oder

überraschende Vorkommnisse. Die Analyse der Handlungen von anderen hat dabei einen tieferen Sinn, da auf dieser Weise die (teilweise nur impliziten) *Regeln und Normen des Zusammenlebens zur Diskussion* gestellt werden, wobei diese sowohl Bestätigung als auch eine leichte Revision erfahren. Narrationen sind für Ochs daher „prosaic social arena for developing frameworks“ (Ochs 2001: S. 2) eines gemeinsamen sozialen Rahmens und damit *sinn-stiftende Prozesse*, deren Bedeutung in ihrer Prozesshaftigkeit liegt: Die Sinn- und Normvorstellungen einer Gemeinschaft, sei es eine Familie oder eine größere Gemeinschaft, etwa eine Nachbarschaft, werden durch Narrationen offen gelegt, verfestigt und variiert.

Die linguistisch tiefe und genaue Analyse kann für die soziologische Erforschung *familiärer Prozesse* Anstöße geben. Durch die Genauigkeit des Blicks werden *Mikroprozesse* zwischen Akteuren beleuchtet, die mit einer grobmaschigeren Methode unbemerkt bleiben würden. In diesem Sinn lenkt Ochs beispielsweise die Aufmerksamkeit auf Hierarchiestrukturen, die sich in den eingenommenen Rollen bei Narrationen manifestieren. Initiator, Ko-Autor(en), Zuhörer und Mithörer sind mögliche Beteiligte einer Narration – und jede der Rollen spiegelt auch die (gerade in der Interaktion aktivierte) soziale Position der Person wieder. Durch die Analyse einer Narration auf die Beiträge der Beteiligten können Ungleichheitsstrukturen erhellt werden, die auf den ersten Blick oft nicht ersichtlich waren. Die sprachanalytische Untersuchung familiärer Kommunikationsmuster gibt Auskunft über Machstrukturen, Rollenverhältnisse, familiäre Normen und Gepflogenheiten, die insgesamt das familiäre Kommunikations- und Bildungsklima bestimmen.

Spezielle Charakteristika von Narrationen, so die Dimensionen der *Erzählbarkeit*, der *Eingebettetheit* und des *moralischen Inhalts*⁴ erhellen die sozialen und kulturellen Normen und Gewohnheiten von Gemeinschaften – von Familien über Nachbarschaften hin zu gesellschaftlichen Gruppen. Gerade diejenigen Narrationen, die mehrere Ko-Autoren haben, sich mit kaum mitteilbaren Inhalten befassen, die in gerade ablaufende Aktivitäten eingebettet sind sowie moralisch und emotional hoch geladen sind, wurden nach Ansicht von Ochs auch in der Sprachanalyse kaum erforscht. Gerade jedoch solche *beiläufig*

⁴ Narrationen sind neben Kommentaren, Fragen, Aufforderungen und Lautspielen nur eine von vielen

ablaufenden und emotional-moralisch inhaltsträchtigen Narrationen wie *Beschwerde*, *Entrüstung* oder *Hesitation* erlauben Einsichten in tiefe und ansonsten verborgene Schichten des Soziallebens. *Euphemismen* etwa geben Auskunft über Tabuthemen einer Gemeinschaft – das, worüber nicht direkt gesprochen werden darf, wird oft in schöne Worte verpackt. Entrüstete, stockende oder immer wieder abgebrochene Erzählungen behandeln meist Themen, die am Rande des Erzählbaren liegen: Diese Narrationen erhellen sowohl die ‚Hoffähigkeit‘ von Themen als auch Vorstellungen über *Privatheit* und *Öffentlichkeit* und den Grenzziehungen zwischen ihnen. *Moralische Urteile* in Narrationen – ob latent oder explizit – geben Einsichten in die Moralvorstellungen der Gemeinschaft, darüber, welches Verhalten moralisch akzeptiert oder abgelehnt wird und stellen damit moralische Alltagsphilosophien dar.

Ochs beschreibt im Laufe ihrer nun auf mehr als drei Jahrzehnte rückblickenden Forschungsarbeiten *familieninterne* Prozesse, durch die Kinder in ihre sprachliche und soziale Umwelt eingeführt werden. Auch sie selbst konnte in ihren eigenen Forschungen aufzeigen, dass Kinder schon im Babyalter, eigentlich schon ab der Geburt auf ein sprachliches und soziales Gegenüber für ihre Entwicklung angewiesen sind. Ganz im Gegenteil zur Piagetschen Vorstellung von der endogen verlaufenden Entwicklung lernen Kinder erst durch die Spiegelungen der Erwachsenen sich selbst und ihre soziale Umgebung kennen (vgl. Ochs, Schieffelin 1983, Mead 1969).

Ochs hebt die Bedeutung von *sozialen Ungleichheitsfaktoren* im Prozess der Sprachsozialisation von Kindern hervor. Kinder werden *in* und *durch* soziale Narrationen sozialisiert: Auf der einen Seite lernen sie das Gewebe der *Narrationen* selbst kennen, andererseits werden sie durch die Erzählungen in das Regelwerk ihrer *sozialen Gemeinschaft* eingeführt. Genauer gesagt handelt es sich dabei stets um mehrere Gemeinschaften, die sich teilweise überlappen oder gar miteinander konfliktieren: Um die Gemeinschaft der Kernfamilie, der erweiterten Verwandtschaft, der Nachbarschaft, der Klasse, des Geschlechts, der Ethnie usw. Die Kinder werden in der Familie in eine *spezielle* und *partielle* Gemeinschaft sozialisiert, deren Regeln mit späteren Sozialisationsinstanzen, in erster Linie der Schule, womöglich in Konflikt geraten. Kinder aus ethnischen

Formen des sprachlichen Austausches, die auch schon kleine Kinder beherrschen (vgl. Ochs 1983).

Minderheiten oder unterprivilegierten Schichten erfahren eine andere Sprachsozialisation, als privilegierte Schichten – ein Umstand, der meist zu Bildungsbenachteiligung führt⁵. Bildungsnahe Schichten ermuntern, erläutern, unterstützen, intervenieren und hinterfragen die Narrationen ihrer Kinder weitaus öfter, als Eltern aus bildungsfernen Milieus – ein Aspekt, auf den auch die vorgestellte Studie von Lareau hingewiesen hat. Ochs' Beobachtungen zeigen, dass Kinder schon im frühen Alter *kultur- und milieuspezifische Narrationskompetenzen* zeigen: Entsprechend den milieuspezifischen Vorstellungen über kindliche Verhaltensnormen zeigen Kinder mehr oder weniger *Eigeninitiative* bei der Auslösung eigener oder fremder Narrationen, trauen sich mehr oder weniger *Nachfragen* oder dürfen die Narrationen von Erwachsenen unterschiedlich oft *unterbrechen* (vgl. Ochs 2001, S. 63). In der Dimension der *Erzählbarkeit* von Themen liegen ebenfalls erhebliche kulturspezifische Unterschiede in der Sprachsozialisation von Kindern: Während manche Milieus und Kulturen ihre Kinder dabei ermuntern, auch problematische Themen anzusprechen oder über ihre eigenen Gefühle und Gedanken zu reden und dabei fiktive Geschichten zu erzählen, legen andere Kulturen die Betonung darauf, was man alles *nicht* ansprechen sollte.

Durch die familiären Narrationen werden Kinder nicht nur in die *Gegenwart* und in die *Vergangenheit* der Familie eingeführt, sondern auch in ihre eigene – von den Ungleichheitsstrukturen nicht unberührte – *Zukunft*: „Narration of personal experience provides critical information about what children can expect to experience over the course of a lifetime.“ (Ochs 2001: S. 111) Ochs betont in diesem Zusammenhang, dass auf dieser Weise den Kindern nicht nur die Welt *eröffnet*, sondern auch *verschlossen* werden kann: Eltern legen durch Narrationen ihren Kindern ein – je nach dem positives oder negatives – *Zukunftsbild* in die Wiege, das zwar abgeändert werden kann, aber trotzdem eine starke Ausstrahlung aufweist.

⁵ Zum Thema ‚klassenspezifischer Sprachgebrauch‘ siehe Punkt 4.3.2.1

2.5 Zwischenfazit

Die skizzierten Untersuchungen sowie das Konzept der soziolinguistischen Sprachsozialisationsforschung haben zeigen können, dass intergenerationeller Erfahrungsaustausch, Sozialisation und Bildung in der Regel *latent* und *beiläufig* in Familien abläuft: Kinder erfahren etwas über die Strukturen der Sozialwelt aus ‚nebenbei‘ aufgeschnappten, nicht an sie gerichteten und sicherlich nur teilweise verstandenen Informationsbrocken. Diese Informationsfragmente sind wichtige Bausteine für das Bild, das sich Kinder von den gesellschaftlichen Verhältnissen machen.

Während die Studie von Paugh die Prozesse des *Informationstransfers* beleuchtete, richtet Lareau die Aufmerksamkeit auf die Folgen familiärer Informationsstrategien und ihren Auswirkungen auf der Ebene von *Handlungen*: Kinder aus der Mittelschicht erwerben aufgrund der elterlichen Erziehungsstrategien und der Praxis der alltäglichen Lebensführung ein Gefühl des ‚Empowerment‘ und interagieren in institutionellen Arrangements mit ranghöheren Gegenübern gewissermaßen auf Augenhöhe. Das ermöglicht es ihnen, ihre Interessen wirkungsvoll zu artikulieren. Überdies bringen sie vieles an kulturellen und sozialen Kapitalien mit, die direkt anschlussfähig an die schulischen Vorstellungen und Erwartungen sind. Alle drei Analysen zeigen, wie das familiäre Gesamtarrangement von Alltagsgestaltung, Interaktion, Routinen und Informationstransfer, kurz die familiäre Lebensführung die Sichtweisen und Handlungen der Kinder nachhaltig beeinflusst.

Den qualitativ ausgerichteten Studien ist ihr integrierter ‚Blick‘ auf familiäre Bildungsprozesse gemein: Kinder lernen nicht nur, oder gar nicht in erster Linie in definierten Lernsituationen, in denen Eltern oder andere Erwachsene gezielt ihnen etwas ‚beibringen‘ wollen. Pädagogische Ansätze haben bereits öfters zeigen können, dass Kinder viel ‚nebenbei‘ und am Vorbild und Beispiel der Erwachsenen lernen (vgl. Holtstiege 2004, Bornstein 2006). Eltern können ihren Kindern nicht sagen: ‚Jetzt hör mal nicht hin, das ist nicht für Deine Ohren gedacht!‘ oder ‚Schau nicht hin, so sollst Du es nicht tun!‘, weil Kinder trotzdem hinhören und hinschauen und die so gesammelten Informationen (mindestens) so viel Gewicht haben als die absichtsvollen ‚Belehrungen‘.

Aus den exemplarisch vorgestellten Studien sollte festgehalten werden, dass Bildung und Erziehung in der Familie nicht auf *einzelne Episoden* oder Elemente des Familienalltages *reduziert* werden kann, sondern sich *permanent* und *allgegenwärtig* im Familienalltag vollzieht. Brake (2006: 81ff) reflektiert auf der Basis des Marburger Projektes sehr subtil diese Permanenz und Allgegenwärtigkeit von ‚Familienbildung‘, die oftmals dazu führt, dass die Bildungshandlungen und Prozesse den Beteiligten kaum bewusst sind. Sie fügt diesen Gedanken in das Bild von Unterwasserströmung und Oberflächenwellen, die es in der Rekonstruktion familialer Transferprozesse und -strategien zu berücksichtigen gilt. Die Wirkungsweisen von Bildungsstrategien, so ihre Forderung auf Grundlage der eigenen Studie, sind unbedingt auf der Ebene der „banalen Alltagsorganisation“ zu untersuchen. Dabei verweist sie in ihren Falldarstellungen und ihrer Bilanz nachdrücklich darauf, dass sich das Bildungsgeschehen in der Familie nicht in rationalen Planungsprozessen erschöpft und dass es vor allem die vor-reflexiven, nicht direkt abrufbaren Strategien sind, die das Bildungsgeschehen nachhaltig steuern – damit aber plädiert sie für eine Anreicherung des Diskurses um Familie und Bildung um das zentrale Element der Bourdieuschen Bildungssoziologie – gemeint ist das Schlüsselkonzept des Habitus. Verbindet man nun die Vorgehensweisen der drei qualitativen Studien mit zeitdiagnostischen Belegen für eine zunehmende Präsenz des Bildungsthemas qua Medien und daran anschließenden Diskussionen in den sozialen Netzwerken von Eltern, dann erscheint es geboten, bei zukünftigen Forschungsanstrengungen einen vertiefenden Blick auf das Wechselspiel von Habitus, aktualisierter Bedeutung von Bildung und alltäglichen Konsequenzen hieraus zu werfen.

3 **Auf dem Weg zu einem Working Modell familiärer Bildungsprozesse: Definitionen und konzeptionelle Grundlagen**

Nachdem im vorangehenden Kapitel einige interessante empirische Untersuchungen, die sich mit familiären Bildungsprozessen beschäftigen skizzenhaft nachgezeichnet wurden und erste zusammenfassende Schlussfolgerungen in Richtung der Weiterentwicklung des Diskurses und der Forschung um Familie und Bildung angestellt worden sind, sollen in diesem Kapitel Begriffe *definiert* und *Konzepte* theoretisch vertieft werden. Ziel des Kapitels ist es, eine gemeinsame Diskussionsbasis zu schaffen und das weite Forschungsfeld einzugrenzen.

3.1 **Klärung der verwendeten Begriffe**

Für das weitere Verständnis sollen in einem ersten Schritt Arbeitsdefinitionen der grundlegendsten Begriffe vorgeschlagen werden. Beide Grundbegriffe des Projektpapiers, sowohl ‚Familie‘ als auch ‚Bildung‘ weisen eine lange Begriffsgeschichte auf. Diese erschöpfend aufzuarbeiten, kann hier nicht geleistet werden; es soll jedoch Klarheit darüber geschaffen werden, was *in diesem Papier* unter Familie, Bildung, Erziehung und Sozialisation verstanden wird.

3.1.1 Familie

Schon der Begriff der ‚Familie‘ ist alles andere als eindeutig und ist mit vielen Konnotationen und unausgesprochenen Ideen verbunden, wie etwa ‚Wärme‘, ‚Zuneigung‘ oder ‚Heim und Herd‘ (vgl. Gillis 1997). Diese teilweise romantische Aufwertung des Begriffes ist jedoch sozialgeschichtlich betrachtet so ‚neu‘ wie der Begriff ‚Familie‘ selbst, der erst im Laufe des 18. Jahrhunderts geläufig wurde. Davor hat man vom ‚Haus‘ gesprochen: Erst im Zuge der kapitalistischen Entwicklungen löste sich die Produktion aus dem Gefüge des ‚ganzen Hauses‘ (vg. Rosenbaum 1990) und die Lebensbereiche erfuhren eine Differenzierung in Privatsphäre (Familie) und Öffentlichkeit (Wirtschaft sowie poli-

tische und gesellschaftliche Sphäre). Erst in den Vorstellungen der bürgerlichen Kernfamilie werden die heute noch gültigen Dichotomien erschaffen, die die ‚Familie‘ als Hort der Wärme und der Emotionen und die Erwerbsarbeit als Territorium wirtschaftlich-kaltem Kalküls interpretieren (vgl. Terlinden 1990).

Parallel zur Verbreitung der bürgerlichen Familienform wird das Kind als zu ‚Erziehendes‘ entdeckt (vgl. Aries 1975). In diesem Zusammenhang bekommen die Mütter die Aufgabe zugeteilt, für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder Sorge zu tragen. Mit der dichotomisierenden Zweiteilung in Privatheit und Öffentlichkeit wird die geschlechtsspezifische Rollenverteilung einbetoniert: Die Mütter sind für die häuslich-emotionalen Aufgaben, die Väter für die wirtschaftlich-öffentlichen Aufgaben zuständig. Obwohl im Zuge der Umstrukturierungen auf dem Arbeitsmarkt für Frauen vermehrt die Doppelbelastung von Familie und Arbeit zur Regel wird, ist ihre dominante Rolle bei den Erziehungs- und Bildungsaufgaben der Kinder weiterhin unverändert (vgl. Goldmann 2005, Bellmann 2006).

Der Wandel der Familienformen scheint sich in jüngster Zeit durch die Verbreitung (post)moderner Familienformen, wie etwa die Patchwork-, Eineltern- oder Einkindfamilien sowie gleichgeschlechtliche Partnerschaften beschleunigt zu haben. Seit Jahren wird die Frage diskutiert, ob die veränderten *Familienformen* als Indikator für die Tiefe des *gesellschaftlichen Umbruchs* angesehen werden können und welche langfristigen Folgen für das Aufwachsen unter den neuen Bedingungen zu erwarten sind (vgl. Büchner 1994, Herlth u.a. 2000). Nach der anfänglichen eher moralisch entrüsteten Diskussion konnten jedoch Studien empirisch nachweisen, dass nicht die aktuelle Familienform, sondern vielmehr der konkrete praktische und emotionale *Erziehungsalltag* das Aufwachsen beeinflussen (vgl. Lange, Lüscher 1996, Francesconi et al 2006). Es konnten keine direkten Auswirkungen weder von der Zahl der Geschwister oder dem Familienstand der Eltern (zusammen oder getrennt lebend) auf die emotionalen oder schulischen Befindlichkeiten, auf den schulischen Erfolg oder gar Delinquenzverhalten der Kinder nachgewiesen werden (vgl. Sampson, Laub 1993, Bofinger 1994, Francesconi et al 2005). „Alle diese Untersuchungen zeigen übereinstimmend, dass für die schulischen Leistungen weniger die äußere Form einer traditionellen Kernfamilie als deren Erziehungswerte und das Erziehungsklima von Wichtigkeit war.“ (Bofinger 1994: S. 152) Lange und Lü-

scher kommen zudem zum Ergebnis, dass nicht nur kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Familienform und Leistung oder Befinden besteht, sondern auch *Modernisierung* und Individualisierung von Kindheit nicht linear mit der *Familienform* zusammenhängen. „Weder Familienform noch Sozialstatus der Eltern(-teile) können somit als eindeutige Bestimmungsfaktoren einer Individualisierung der Kindheit identifiziert werden.“ (Lange, Lüscher 1996: S. 240) Konventionelle Familienmuster können zu individualisierten Kindheiten und neue Familienformen zu traditionellen Aufwachsmustern führen. „Kinder erfahren Familie nicht abstrakt, sondern in Gestalt mehr oder weniger gelingender oder ressourcenaktivierender sowie sinnstiftender Interaktionen mit ihren Eltern und Geschwistern.“ (Lange, Lüscher 1996: S. 241)

In diesem Papier wird daher die Grundsatzdiskussion um veränderte Familienformen ausgeklammert und unter *Familie* ganz pragmatisch das *jeweils relevante alltägliche Netzwerk von meist mindestens zwei Generationen* verstanden. Gemeint ist, dass ‚Familie‘ nicht als festgelegte Definition von Außen auferlegt wird, sondern die konkreten Familienverhältnisse der jeweiligen Individuen als Ausgangspunkt dienen: Familie ist das, was für die Betroffenen *ihre* Familie ist⁶.

3.1.2 Bildung, Erziehung, Sozialisation

Als nächstes muss eine Arbeitsdefinition für Bildung festgelegt werden. Bildung hängt mit den verwandten Konzepten *Erziehung* und *Sozialisation* zusammen; die Begriffe überlappen sich stark, doch jeder setzt einen anderen Akzent.

Der Begriff ‚*Bildung*‘ ist von den dreien der komplexeste und ideologiegeladene – zumal hierzulande, wie Bollenbeck (1996) in seiner grundlegenden Studie „Bildung und Kultur“ systematisch herausgearbeitet hat – zugleich, da sowohl in vielen wissenschaftlichen Verwendungsweisen als auch in der Alltagssprache eine normative Nebenbedeutung mitschwingt. Unter ‚*Bildung*‘ wird ‚Allgemeinbildung‘ oder noch akzentuierter ‚höhere Bildung‘ oder ‚Hochkultur‘ verstanden

⁶ Selbstverständlich impliziert der Begriff der Familie immer auch eine institutionelle Dimension, die bspw. auch wichtig ist für familienpolitische Anerkennungen von familialen Leistungen. Da der Fokus dieses Arbeitspapiers aber auf den binnenfamilialen Prozessen liegt, erfolgt eine Konzentration auf die Sichtweise der Familienmitglieder selbst.

Wie Lareau und Weininger gezeigt haben, wird auch in vielen soziologischen Diskursen Bildung und ‚kulturelles Kapital‘ mit ‚höherer Bildung‘ gleichgesetzt und anhand von Indikatoren wie Theater- und Museumsbesuche, Vorliebe für klassische Musik oder Literatur gemessen (vgl. Lareau 2003, DiMaggio 1982).

Der Grundstein für diese Konnotation wurde – als unbeabsichtigte Nebenfolge – durch das klassische Bildungsideal der Neuhumanisten wie Schiller, Herder oder Humboldt mit angelegt (vgl. Humboldt 1960, erstmals 1794). Das bürgerliche Bildungsideal wollte dem Utilitarismus und dem Effektivitätsdenken die Stirn bieten und erschuf als Gegenentwurf den gebildeten Menschen, der durch selbständiges Handeln und Denken zu Freiheit und Urteil gelangen kann. In den Bildungsbegriff sind auch antike Ideen der ‚Menschenformung‘ und ‚Entfaltung‘ als auch ‚Selbstbegrenzung‘ zum Nutzen der Gemeinschaft mit eingeflossen.

Durch die ideelle Konnotation und Gleichsetzung mit ‚höherer Bildung‘ wird Bildungsbeteiligung und -verteilung auch gleichzeitig zu einem gesellschaftlichen *Distinktionsschema*: Entlang der Dimension ‚Bildung‘ trennen sich die bildungs*nahen* Schichten und Milieus (wie etwa das ‚Bildungsbürgertum‘ von bildungs*fernen* Schichten (etwa ‚Arbeitermilieus‘). Spätestens seit Bourdieu ist die gesellschaftliche Ungleichheitsrelevanz von Bildung unbestritten sowie die sozialen Rangordnungskämpfe der unterschiedlichen Gruppierungen um die Anerkennung legitimer Bildungsgüter und -inhalte beschrieben und analysiert worden.

‚Bildung‘ ist eine verdeckte Distinktionsdimension der sozialen Ungleichheit, da sie sich als ‚höheres Kulturgut‘ und damit als macht- und herrschaftsunabhängig repräsentiert. Obwohl es bei der Diskussion um Bildung seit ihren Anfängen auch um Chancengleichheit, Emanzipation der Bürger und Gerechtigkeit geht, trägt sie im Wesentlichen zu Ungleichheit im Gesellschaftsgefüge bei. Prozesse der sozialen Schließung und Exklusion (vgl. Bourdieu 1988), über denen der Zugang zu Bildungsgütern für bestimmte soziale Milieus und Schichten verwehrt wird, wurden ebenfalls ausführlich beschrieben.

Im Gegensatz zu Konzepten, bei denen ‚Bildung‘ mit ‚Hochkultur‘ gleichgesetzt wird, steht hinter einem *neueren Bildungsverständnis* eine andere Vorstellung von ‚Bildung‘: Bildung ist demzufolge *aktive Auseinandersetzung mit Kulturgü-*

tern, die in der Konsequenz zu Reflexivität und Handlungsfähigkeit führt (vgl. Löw 2003).

Wie auch in modernen Konzeptionen der *Sozialisation* wird in dieser Tradition die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt unterstrichen. Während jedoch der Bildungsbegriff den *Wissenserwerb* und vor allem die Subjektentwicklung in diesem Prozess betont, zielt der Sozialisationsbegriff auf – teils auch unbeabsichtigte und unbewusste – *Aneignung der Regeln des sozialen Zusammenlebens*⁷. Der Unterschied zwischen den beiden Begriffen liegt darin, dass ‚Bildung‘ zu einem gesellschaftlichen Distinktionsmerkmal stilisiert und als solches ‚missbraucht‘ wird. Der Sozialisationsbegriff zielt hingegen auf ein allgegenwärtiges und unumgängliches Phänomen, nämlich auf das *soziale Grundwesen des Menschen* und führt daher weder wissenschaftlich noch gesellschaftlich eine distinguierende Nebenbedeutung mit sich.

Ein Beispiel eines Versuches, einen *nicht-normativen Bildungsbegriff* zu entwickeln und auf den Rekurs auf ‚höhere Kulturgüter‘ zu verzichten, stellt die Definition von Bildung durch den College de France unter Mitarbeit von Pierre Bourdieu dar: Bildung ist 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*‘⁸ im Gegensatz zu einem endgültigen Zustand des *Gebildet-Seins*. Durch die *Prozesshaftigkeit* des Begriffes berücksichtigen die Autoren gleichzeitig dem Umstand, dass ‚Bildung‘ immer eine *gesellschaftliche Konstruktion* ist, die sich zeitlich permanent *verändert* und von den gesellschaftlichen *Machtverhältnissen* nicht unbeeinflusst bleibt.

Nicht nur die geschilderte latente Distinktionsfunktion sondern auch neuere gesellschaftliche Entwicklungen wie Globalisierung, Entfremdung und Verdinglichung problematisieren den Bildungsbegriff. In den aktuellen Debatten

⁷ Im Gegensatz zu einem weiter gefassten Sozialisationsbegriff, der die Prägung des Menschen durch seine soziale Umwelt umfasst, ist der hier vertretene engere Begriff eine Arbeitsdefinition, um Unterschiede klarer zu machen.

⁸ Das lebenslange Lernen wird auch im aktuellen Altenbericht der Bundesregierung (BMJFSS 2006) herausgestrichen – nebenbei gesagt ist es ein guter Indikator für den Boom des Bildungsthemas, dass ihm im Altenbericht ein großes Kapitel gewidmet ist.

um Bildung und Bildungsreform wird der Aspekt der Verwertbarkeit von Wissen – nicht zuletzt ausgelöst durch die PISA-Studie – immer lauter. Bildung wird als eine ‚*Ressource*‘ angesehen, die den Wirtschaftsstandort Deutschland attraktiver und zukunftsfähiger gestalten soll. Diskussionen, die überspitzt das „Kind als Rohling des Humankapitals“ (Bernard 2005: S. 237) betrachten, spiegeln eine marktorientierte und utilitaristische Auffassung von Bildung wider: Bildung soll den dauernd wechselnden und global determinierten Erfordernissen auf dem Arbeitsmarkt entsprechen und Kinder und Jugendliche darauf vorbereiten (kritisch dazu Lange 2005).

In Absicht einer nicht-normativen Definition von Bildung lehnt sich das vorliegende Papier inhaltlich an den *Bildungsbegriff des Zwölften Kinder- und Jugendberichts*, wobei Bildung als Transfer von kulturellen, instrumentellen, sozialen und personalen Kompetenzen verstanden wird (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2006). Bildung ist dabei nicht lediglich die einseitige Übergabe von Wissen sondern berücksichtigt auch gegenseitiges Geben und Nehmen: Das Subjekt – also nicht nur das Kind, sondern im Sinne des lebenslangen Lernens auch Erwachsene – bildet *sich* in einem aktiven *Ko-Konstruktions-* bzw. Ko-Produktionsprozess. Kinder und Lernende sind nicht mehr passive *Empfänger* von Bildungsgütern, die ihnen von professionalisierten und dafür ausgebildeten Personen altersgerecht vorbereitet und dargeboten werden. Vielmehr sind auch schon Kinder *aktiv* an der Auswahl und an der Konstruktion ihrer Lerninhalte beteiligt⁹. Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht wird dabei betont, dass Kinder und Lernende hierzu jedoch auf „bildende Gelegenheiten, Anregungen und Begegnungen“ (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2006) angewiesen sind, um sich entfalten zu können.

Diesem Verständnis folgend wird unter inhaltlichen Gesichtspunkten Bildung verstanden als inter- und intragenerationeller *Transfer von Kompetenzen* in vier Bereichen (vgl. Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2006):

⁹ Diese Einsichten wurden durch die neuere Soziologie der Kindheit nochmals verstärkt ins Bewusstsein gerufen. Damit aber steigert sich die Komplexität der Gesamthematik Familie und Bildung.

- *Kulturelle Kompetenzen* sind die wesentlichsten Elemente des gemeinsamen Kulturerbes wie Sprache, Symbole, elementare wissenschaftliche Erkenntnisse, Weltdeutungen, Musik und Kunst.
- *Instrumentelle und motorische Kompetenzen* beinhalten den Umgang mit der menschlichen und natürlichen Umwelt; wie etwa die Nutzung der Technik und der Warenwelt, das Zurechtfinden im Verkehr, Nutzung von notwendigen Geräten, motorische Fertigkeiten wie Sport oder Schwimmen.
- *Soziale Kompetenzen* sind notwendig für die Teilhabe an der Gesellschaft und am Mikro-Milieu des Individuums; sie beinhalten die Kenntnis sozialer Verhaltensweisen und Muster, Kommunikationsregeln, verantwortungsvolles und mündiges Handeln, die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und Kontakterhaltung.
- *Personale Kompetenzen* umfassen die Entfaltung einer eigenständigen Persönlichkeit und den bewussten Umgang mit der Resource ‚Gesundheit‘; Lebensführungskompetenzen, Selbstregulation und –Reflexion, ästhetisch-expressive Fähigkeiten, Geschlechteridentität, Gesundheitsbewusstsein gehören mit dazu.

Bildung ist nach diesem Verständnis viel *mehr* als das, was die Schule vermittelt und anerkennt (vgl. Grundmann et al 2003) und was in PISA gemessen wird (Brake 2003). Er ist weder instrumentell ausschließlich an späteren wirtschaftlichen und beruflichen Verwertungsmöglichkeiten orientiert, noch alleine kognitiv ausgerichtet: Soziale, psychische und körperlich Aspekte gehören ebenso zur Bildung wie Lesen und Schreiben. In diesem erweiterten Sinn ist Bildung die „Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit“ (ebenda S. 109). Zu unterstreichen ist zusammenfassend aus soziologischer und vor allem wissenssoziologischer Perspektive, dass Bildung eine soziale Konstruktion ist, eine relative Größe, über die in Diskursen verhandelt und gerungen wird. Daher macht es wenig Sinn, von einem ein für alle Mal gültigen Bildungsbegriff auszugehen, sondern von pluralen Bildungsverständnissen (Büchner 2006: S. 11). Für Zwecke der Erforschung des Zusammenhanges von

alltäglicher Lebensführung, milieu- und schichtspezifischen Ressourcen und kindlicher Entwicklung wird diesem Ansatz folgend, als Arbeitsbegriff für unsere Zwecke, ein multidimensionaler, nicht-reduktionistischer Bildungsbegriff verwendet, dessen Konstruktions- und Werkzeugcharakter immer mit zu bedenken ist.

Der zweite Begriff der Trias Bildung, *Erziehung* und Sozialisation betont meist die *Einwirkung der Erwachsenen auf die Zöglinge* (etwa bei Durkheim 1972, 1977) und wird als geplante Beeinflussung Heranwachsender definiert (vgl. Helsper 2002). Die Vorbereitung auf die spätere gesellschaftliche Funktion des Heranwachsenden stellt dabei den maßgeblichen Orientierungshorizont 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‘.

Der dritte Begriff, derjenige der *Sozialisation* 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 Sozialisationsbegriff auch die unbeabsichtigten ‚Nebeneffekte‘ von Sozialisation. 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 Umwelten der Person angewiesen – im gesellschaftlich ‚luftleeren‘ Raum könnte sie nicht stattfinden.

Neuere Sozialisationsansätze greifen nicht nur die aktive Beteiligung der Person an seiner eigenen Sozialisation (Schlagwort Selbstsozialisation, vgl. Hurrelmann 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.

3.1.3 Bildungsort, Bildungswelt, Lernwelt

Bildung wird an vielfältigen *Orten* vollzogen, die eine Systematisierung notwendig erscheinen lassen. In diesem Papier wird daher die Unterscheidung des 12. Kinder- und Jugendberichts in Bildungsorten und Lernwelten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006) übernommen.

Bildungsorte sind lokalisierbare und stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten Bildungsauftrag (vgl. ebenda: S. 121.). Der wichtigste Bildungsort in modernen Gesellschaften ist die *Schule*, aber auch Angebote der *Kinder- und Jugendhilfe* gehören zu dieser Kategorie. Kindertageseinrichtungen wie etwa Nachmittagsbetreuung oder die Jugend(sozial)arbeit erfüllt explizite Bildungsfunktionen und ist zeit-räumlich abgrenzbar, sowie institutionell organisiert.

Lernwelten sind hingegen zeit-räumlich nicht eingrenzbar, sind weder institutionalisiert noch haben sie einen Bildungsauftrag (vgl. ebenda: S. 121.). Lernwelten sind im Vergleich zu Bildungsorten weitaus fragiler und diffuser und können vielfältigere Erscheinungsformen aufweisen. Obwohl sie keinen Bildungsauftrag im engeren Sinn haben, tragen sie in einem nicht zu unterschätzendem Maße zur individuellen Bildung bei. Beispiele für Lernwelten sind Peergroups, in denen Informationsaustausch und vielfältige Bildungsprozesse – natürlich in einem weit gefassten Verständnis von ‚Bildung‘ – geschehen. Auch die Medien gehören zu der unspezifischen Bildungsform von Lernwelten. Kommerzielle (Freizeit-) Angebote wie Nachhilfestunden, Sport- oder Musikangebote oder Schülerjobs gehören ebenfalls zu dieser Bildungsform.

Die *Familie* kann weder als Bildungsort noch als Lernwelt beschrieben werden und stellt damit einen *Sonderfall* dar. Ohne Zweifel spielt die Familie eine gravierende Rolle in der Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen und ist daher ein bedeutender Bildungsort. Jedoch ist die Familie kein zeit-räumlich abgrenzbares Bildungssetting mit einem expliziten Bildungsauftrag. Trotzdem ist sie im Gegensatz zu Lernwelten eine Institution mit fest gefügter Ordnung. Um die Sonderrolle und herausragende Bedeutung der Familie hervorzuheben, wird sie daher als eigene Kategorie der *Bildungswelt* eingeführt, die Charakteristika von Bildungsorten und Lernwelten in sich vereint (vgl. ebenda: S. 121.).

3.2 Einbettung der Familie in institutionelle Umwelten

Die Familie ist kein für sich geschlossener Kosmos, sondern immer Teil ihrer sozialen und institutionellen Umwelt. Bronfenbrenner¹⁰ entwickelte das Konzept der Ökologie der menschlichen Entwicklung um die Beziehung zwischen dem Individuum und seiner sozialen Umwelt fassen zu können (vgl. Bronfenbrenner 1981). Sein Konzept ist hilfreich, die vielfachen sozialen Beziehungen und Umwelten, in die ein Kind verwickelt ist, aufzuschlüsseln. Aus diesem Grund wurde seine Topologie der Umwelt für die Beschreibung und Analyse kindlicher Entwicklung auch international vielfach angewandt und erweitert.

Bornstein und Cheah (2006) unterschieden in Anlehnung an Bronfenbrenner zwischen folgenden Umwelten des Kindes und seiner Familie:

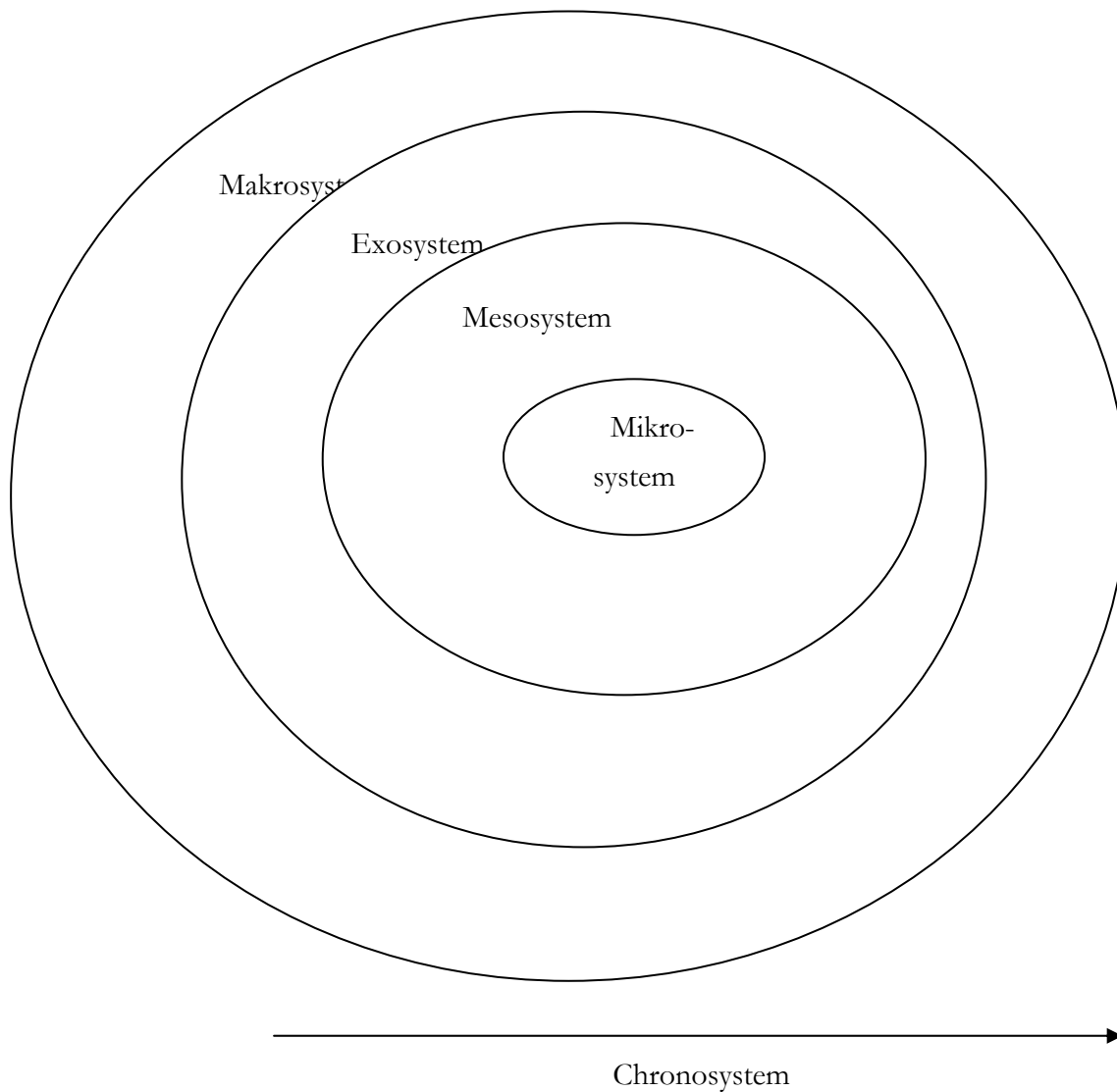
- Das *Mikrosystem* ist das unmittelbare Umfeld des Kindes: Die Kernfamilie von Eltern und Kindern, mit ihren Beziehungen und Rollenmustern.
- Das *Mesosystem* umfasst das Verhältnis zu weiteren Lebensbereichen wie etwa die erweiterte Familie, der Kindergarten oder die Schule, zu der das Kind indirekte Beziehungen aufbaut.
- Das *Exosystem* stellt aus Sicht des Kindes eine externe Umwelt dar, in der es nicht mehr unmittelbar beteiligt ist, das jedoch indirekt trotzdem einen Einfluss auf seine Lebenswelt ausübt, so etwa der Arbeitsplatz der Eltern¹¹.
- Das *Makrosystem* ist die umfassende Umwelteinbettung der Familie: Die jeweilige Gesellschaft mit ihren sozialen, materiellen und ideellen Gegebenheiten, ihren Institutionen, Normen und Regeln sowie dem sozialen Ungleichheitsgefüge.

¹⁰ Zur umfassenden Würdigung der Sozialökologie Bronfenbrenners s. jetzt Lüscher (2006), Moen (2006), Slibereisen (2006), Ditton (2006). Eine lehrbuchartige Darstellung der wichtigsten Gedanken und Konzepte sowie Umsetzungen in deutsche Forschungen findet sich im Sammelband von Grundmann/Lüscher (2006).

¹¹ Auswirkungen der Arbeitssphäre der Eltern, sowie dortige Probleme, Stress oder Erfolge auf den Familienalltag sowie auf das Familienklima wurden empirisch mehrmalig bestätigt (vgl. Bumpus 2006, Galinsky 1999, Klenner 2003, Paugh 2005).

- Mit *Chronosystem* ist die zeitliche Dimension der Umwelten und ihren Wechselwirkungen gemeint: Alle Ebenen der Umwelteinflüsse sind permanenter zeitlicher Veränderung ausgesetzt.

1. Topologie der Umwelten nach Bronfenbrenner (1981) und Bornstein (2006)



Bronfenbrenners Konzeption sollte jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass die Familie in ihre soziale und institutionelle Umwelten gleichsam eingesponnen und ihnen relativ ausgeliefert ist. Vielmehr ist die Familie maßgeblich

daran beteiligt, ihre eigene Welt und die Beziehung zur Umwelt mitzugestalten und gar zu konstruieren. Natürlich sind die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen vorgegeben; die Familie wählt jedoch einen bestimmten *Ausschnitt der Wirklichkeit* aus, die zu ihrer *besonderen Umwelt* wird und auf sie wirkt (vgl. Berger, Luckmann 1972). „Eine Familie konstruiert ihre eigene Welt, was nicht heißen soll, dass sie sich gegenüber allem anderen abschließt, sondern dass sie Entscheidungen darüber fällt, welche Teile der externen Welt zulässig sind und bis zu welchem Grad.“ (Hess, Handel 1975: S. 28) Die externen Einflüsse der Gesellschaft und der sozialen Umwelt werden von der familialen Lebensführung modifiziert: Sie können ihre Wirkung nicht zum vollen Umfang direkt ausüben und wirken nicht unmittelbar auf die Familienmitglieder, sondern über einen bestimmten Filter, und zwar über die praktische und sinnhafte Dimension der familialen Lebensführung. (vgl. Demszky 2006).

Gerade in ihrer Funktion als ‚Filter‘ für externe Einflüsse wird die Bedeutung der Familie als hochkomplexer Bildungsort besonders plastisch. Familien ‚bilden‘ ihre Kinder nicht nur über die intendierten und direkten Bildungshandlungen und im Rahmen ausdrücklich als solcher markierter „Bildungsepisoden“, sondern auch indirekt durch die Filterung der außerfamiliärer Einflüsse: Kinder erfahren die Außenwelt zunächst durch die Brille ihrer Eltern, bevor sie eigene Erfahrungen sammeln und eigene Urteile fällen können. Gerade diese ‚Filterung‘ der Umwelteinflüsse und der darin transportierte indirekte Transfer von Werthaltungen ist ein wesentlicher Teil der familiären Bildungsleistungen, denen Bourdieu mit Hilfe des Begriffes des Habitus auf die Spur zu kommen versucht (vgl. Bourdieu 1988, 1997).

In den folgenden Punkten werden einige der wesentlichen institutionellen Umwelten der Familie herausgegriffen, die den bildungsrelevanten Familienalltag beeinflussen.

3.2.1 Kinderkrippe

Etwa 10 % der Kinder in Deutschland unter drei Jahren werden regelmäßig außerfamilial betreut (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006: S. 294), rund 70% sind Mitglieder einer Bildungsinstitution¹² (vgl. Beelmann 2006). Die Zahlen belegen, dass bereits in einem sehr frühen Lebensalter Bildung in der Familie von außerfamiliären Bildungsinstitutionen ergänzt wird. Das Verhältnis zwischen Familie als Bildungswelt und außerfamiliären Bildungsorten ist alles andere als eindeutig: Es ist ergänzend und konfliktierend zugleich. Besonders für Kinder in diesem frühen Lebensalter wird es heftig sowohl wissenschaftlich als auch öffentlich diskutiert, ob bei der außerfamiliären Betreuung für die Kinder die positiven oder die negativen Einflüsse überwiegen.

Die *Befürworter* der außerfamiliären Betreuung betonen die Bildungsbedeutung institutioneller Lernorte und stützen sich auf Forschungsergebnisse, die die Bedeutung regelmäßigen und institutionalisierten Kontakts zu *Gleichaltrigen* in sehr frühem Lebensabschnitt untersuchten (vgl. Nicolopoulou 1996, vgl. Krappmann 1993, 1994). Besonders für die *Sprachentwicklung* von kleinen Kindern in den ersten drei Jahren sei der Kontakt nicht nur zu Erwachsenen, sondern zu *Kindern* in ihrem Alter und auf ihrer Entwicklungsstufe sehr förderlich. Sprachwissenschaftliche Beobachtungen belegten, dass sich in Kindergruppen eine ‚narrative Eigendynamik‘ entwickelt, die von den Erwachsenen möglichst in ihrem Ablauf ungestört gelassen werden sollte. In den Gruppen entwickelt sich eine Art ‚*common culture*‘ des Erzählens, das sich grundsätzlich von dyadischen oder triadischen Situationen von zwei oder mehreren Kindern unterscheidet und einen nicht zu unterschätzenden Mehrwert für die Entwicklung des Kindes liefert. „The social context of development cannot be reduced to simple aggregations of dyadic (or triadic) interactions; they consist above all of cultural and institutional frameworks that need to be grasped and analyzed as genuinely *collective* realities.“ (Nicolopoulou 1996: S. 388)

Die *Gegner* außerfamiliärer Betreuung unter drei Jahren stützen sich ebenfalls auf Forschungsergebnisse: Manche Untersuchungen legten nahe, dass eine frühe institutionelle Betreuung von Kindern¹³ die Persönlichkeitsentwicklung

¹² So etwa Spielgruppen, Vereine oder Freizeitangebote.

¹³ Also in einer Kinderkrippe, nicht etwa durch eine Tagesmutter.

und die Mutter-Kind-Bindung negativ beeinflussen können (vgl. NICHD 2002). Sehr früh, d. h. bereits vor dem 24 Lebensmonat und zeitlich umfangreich fremdbetreeute Kinder tendierten etwas stärker zu Verhaltensproblemen und waren gesundheitlich anfälliger (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, Belsky 2006, NICHD 2002). Eine gute pädagogische Qualität der Betreuung und günstige Erzieher-Kind-Schlüssel konnten jedoch negativen Tendenzen entgegenwirken.

3.2.2 Kindergarten

Der Kindergarten ist –wie Leu (2002) argumentiert – ein wesentlicher Pfeiler der Institutionalisierung der frühen Kindheit. Der *Übergang* von der Familie in den Kindergarten ist ein einschneidendes Ereignis im Leben der Kinder (s.z.B. Beelman 2006). Die ökologisch orientierten Forschungsansätze messen Lebensereignissen, in denen das Individuum einen Übergang in einen neuen Lebensbereich zu meistern hat, *besondere Bedeutung* zu und leitet daraus auch die Forderung ab, Familien wie Individuen hinsichtlich ihrer Transitionskompetenz zu unterstützen. Beim Eintritt in den Kindergarten tritt das Kind aus seinem *primären Mikrosystem* heraus und erweitert seine Umweltbeziehungen (s. dazu Dippelhoffer-Stiem 1995, 1997). Von nun an ist es nicht mehr nur ein Mitglied seines Mikrosystems ‚Familie‘, sondern auch Mitglied einer gesellschaftlichen Institution. Neue Rollen- und Verhaltenserwartungen werden an das Kind herangetragen, die es von nun an selbständig und zumindest für bestimmte Zeitabschnitte losgelöst von seiner Familie erfüllen muss. Nicht nur für das Kind, sondern für die gesamte Familie stellt dieser biographische Übergang einen wichtigen Meilenstein im Leben dar (vgl. Beelmann 2006). Der Eintritt in den Kindergarten als ein ‚sozialer Übergang‘ ist daher eine Phase besonderer Labilität und vermehrter Offenheit, die sowohl die Chance eines *Entwicklungssprungs* als auch erhöhte *Störungsanfälligkeit* mit sich führt.

Der Eintritt in den Kindergarten verändert auch den Alltag der Familie als Ganzes, nicht nur den des Kindes. Die Familie erfährt den ersten gravierenden Kontakt zu einer gesellschaftlichen Institution: In dem Kindergarten werden sowohl die Kinder als auch die Eltern mit gesellschaftlichen und sozialen Erwartungen konfrontiert, etwa organisatorisch und zeitlich (Pünktlichkeit, Zeitstruktur des Alltages), sozial (bestimmte Verhaltenserwartungen sowohl von den Kindern als auch den Eltern) und psychisch (das Kind wird erstmals mit

Entwicklungserwartungen der Erzieherinnen konfrontiert, getestet und eingestuft, muss soziale Verhaltensregeln lernen). Bereits im Kindergarten werden derzeit gesellschaftlich gültige *Normen* und *Erwartungen* für die Eltern sichtbar; etwa in Vorstellungen darüber, was ein drei- (oder vier- oder fünf-) jähriges Kind wissen und können sollte. Die Bildung und Erziehung in der Familie wird vom Kindergarten als gesellschaftliche Institution auf vielfältige Weise mit beeinflusst und von ihm auch kontrolliert. Erwartungen der Eltern an ihre Kinder, etwa bezogen auf Entwicklungsschritte oder Verhaltensweisen, werden vom Kindergarten unter Revision gestellt. Der Kindertageneintritt ist daher im Leben der Familie als ‚kritisches Lebensereignis‘ anzusehen (vgl. Beelmann 2006), bei dem Veränderungen der äußeren Lebenssituation eine neue Person-Umwelt-Balance erfordern und dabei meist psychische Prozesse im Individuum auslösen (vgl. Philipp 1995).

Nicht nur die Familie muss sich nach dem Kindertageneintritt neu organisieren, auch der *Kindergarten als Institution* steht derzeit unter starkem *Veränderungsdruck*. Lange Zeit waren Kindergärten in erster Linie ‚Bewahranstalten‘, die im Zuge der Industrialisierung und Urbanisierung notwendig geworden sind, als durch die langen Arbeitszeiten der Eltern viele Kinder unbeaufsichtigt in den Wohnungen oder auf der Straße aufwachsen mussten. Den ‚defizitären‘ *Ansatz*, wobei der Kindergarten als schlechtere, jedoch notwendige Alternative zur Familienerziehung aufgefasst wurde, konnte das öffentliche Bild des Kindergartens bis heute nicht ganz ablegen (vgl. Löw 2003, Großmann 1990, Colberg-Schrader, Krug 1999).

In den jüngsten Debatten, mitunter ausgelöst durch die Ergebnisse der PISA-Studie, rückt paradoxer Weise die defizit-ausgleichende Funktion des Kindergartens stärker ins Blickfeld: Der Kindergarten als Bildungseinrichtung soll durch *Frühförderung* diejenigen *Defizite ausgleichen*, die die Kinder aus ihren Familien mitbringen. Gerade für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Schichten sei der Kindergartenbesuch daher besonders empfehlenswert, um ihre Nachteile so früh wie möglich aufholen zu können. Im Kindergarten sollen den Kindern kognitive und soziale Anregungen gegeben werden, „die überlastete Eltern in vielen Fällen nicht leisten“ (Krappmann 2001, S. 6). Nachdem also die Perzeption des Kindergartens von

der anfänglich defizitären Sichtweise sich langsam Stück für Stück entfernt hat, kehrt durch den gestiegenen Leistungsdruck diese Funktion quasi ‚durch die Hintertür‘ erneut zurück¹⁴.

Wie wichtig die Qualität der Betreuung im Kindergarten ist, konnten mehrere Forschungen international belegen. Es zeigte sich, dass die Qualität der Einrichtung nachhaltige Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder hat und sich die Unterschiede sogar noch im Schulalter messen lassen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006, Tietze 2005). Die pädagogische Qualität hat nachhaltige Auswirkungen sowohl auf die sprachlich-kognitive Entwicklung als auch auf die sozialen Kompetenzen der Kinder. Kinder aus qualitativ guten Kindergärten wiesen in der Studie von Tietze sogar noch in der Grundschulzeit messbar bessere Schulleistungen, sprachliche und soziale Kompetenzen auf, als Kinder aus einem schlechteren Kindergarten.

3.2.3 Schule

Die beiden wichtigsten Akteure im Erziehungs- und Bildungsprozess im Hinblick auf den allgemeinen Lebenserfolg in westlichen Industriegesellschaften sind *Familie* auf der einen und *Schule* auf der anderen Seite. Der gesellschaftliche *Wandel* hat *beide* Sozialisationsinstanzen bereits erreicht, selbst ihre Differenzierung und gegenseitige Abgrenzung ist das Ergebnis vorangehenden sozialen Wandels (vgl. u.a. Büchner 1994; Fend 2006, Tyrell 1995, s. auch die Zusammenfassung der einschlägigen Literatur bei Xyländer 2006). Obwohl beide Institutionen ähnlichen Einflüssen ausgesetzt sind, begegnen und verarbeiten sie diese auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Die *Autonomie* der Entwicklung der Sozialisationsinstanzen führt zur nicht synchronisierbaren, uneinheitlichen, ungleichzeitigen und oft konflikthaften Unterschiedlichkeit von Verhaltensnormen und Standards (vgl. Büchner 1994). Entwicklungen im Bereich der ‚Schule‘ wirken in die Familien hinein; und gleichzeitig kann die Schule nur damit ‚arbeiten‘, was die Kinder von zu Hause mitbringen. Beide Instanzen

¹⁴ Zur Entwicklung der Diskurse um die Bildungsfunktion des Kindergartens s. Beher 2006, Laewen 2006.

sind auf Gedeih und Verderb aufeinander angewiesen, eine Tatsache, die, wie später im Paper gezeigt wird, von beiden Seiten nicht genügend erkannt wird.

Die Schule ist für die Eltern der eindeutigste Repräsentant des *Einflusses der Gesellschaft* auf die *Erziehung* der Kinder (vgl. Herlitz 1981). Durch die Pflicht, unter der latenten Androhung von Strafe die Kinder in die Schule schicken zu *müssen*, werden den Eltern die *Grenzen* ihres Einflusses und der *Zwang*, sich bei der Bildung und Erziehung ihrer Kinder in gesellschaftlich vorgegebene Rahmen eingliedern zu müssen, vor Augen geführt. Nach dem Eintritt in die Schule muss sich der Tages- und Jahresablauf der gesamten Familie an den Schulzeiten ausrichten, wodurch auch die Freiheit der Eltern massiv eingeschränkt wird.

Neben den *organisatorischen* Rahmenbedingungen sind es die erzieherischen *Inhalte*, die durch die Schule auch das Familienleben beeinflussen. Spätestens ab diesem Zeitpunkt wird der *Leistungsdruck* auch an die bis dato ‚verschonten‘ Kinder herangetragen: Sie müssen die Verhaltens- und Lernanforderungen der Schule erfüllen, bei Fehlanpassung erfahren sie Konsequenzen. Wie Studien zeigen, bedeutet der Schuleintritt nicht nur im Leben der Kinder, sondern im Leben der gesamten Familie einen gravierenden Einschnitt (vgl. Beelmann 2006).

Die Schule übt über ihre Qualifikations-, Selektions- sowie Integrationsfunktion nicht nur auf die Kinder, sondern auf die Familie als Gesamtarrangement großen Druck aus (vgl. Löw 2003). Sie trägt nicht nur dazu bei, Kinder zu *qualifizieren*, sondern sie für unterschiedliche gesellschaftliche Aufgaben zu *selektionieren* und gleichzeitig sie in das soziale Gefüge der Gesellschaft zu *integrieren*. Vielfach wird jedoch kritisiert, dass die Schule ihre Selektions- und Legitimationsfunktion nicht aufgrund ‚objektiver‘ Leistungskriterien, sondern geschlechts- und schichtspezifisch erfüllt und damit wesentlich für die Reproduktion sozialer Ungleichheit verantwortlich ist. Bildungserfolg in der Schule ist an die *Vertrautheit* mit der *Mittelschichtskultur* gekoppelt, wodurch „die Schule heute eine Institution ist, deren Hauptaufgabe auf die Reproduktion der bürgerlichen Gesellschaft ausgelegt ist“ (Büchner 1985, S. 140) Es ist damit die Schule diejenige primäre Instanz, die über Erfolg und Misserfolg der Erziehung und Bildung der Familien entscheidet: Sie fällt gegenüber den Eltern das Urteil, ob sie ihre Kinder genügend und passend auf die Erwartungen der Schule und damit

der Gesellschaft vorbereitet hat oder nicht. Die Erziehung- und Bildungsleistungen der Familie werden zunächst in der Schule¹⁵ gemessen und bewertet.

Das vielfach komplexe und oft konflikthafte Verhältnis von Schule und Familie kann im Rahmen dieses Papiers nur angedeutet werden. Es soll lediglich betont werden, dass die Familie ihre Bildungsleistungen nicht losgelöst von gesellschaftlichen Erwartungen, sondern in Kooperation mit institutionellen Lernorten erfüllt. *Familie* ist nicht nur *an und für sich* ein Bildungsort, sie entfaltet ihre *Wirkungen* im spannungsreichen *Verhältnis zu anderen Lernorten*, darunter in erster Linie zur *Schule*. Gesellschaftliche Erwartungen an Bildung, Bildungsvorstellungen und deren normative Be- und Entwertung werden in erster Linie durch die Schule an die Familien herangetragen. In den Konflikten zwischen beiden Lernorten spiegeln sich gesellschaftliche Konflikte wieder, so etwa in der Aufwertung mittelschichtsspezifischer Bildungsvorstellungen seitens der Schule und in der Abwertung vom curriculum abweichender Bildungsinhalte.

Das unter vielen Aspekten nicht selten konflikthafte Verhältnis von Schule und Familie als Bildungsort spiegelt sich in vielen Details wieder, so etwa in der sinkenden Schulbegeisterung der Kinder: Kinder gehen heute deutlich weniger gern zur Schule. Während 1993 noch rund 60% angaben, gern zur Schule zu gehen, waren es im Jahre 2000 nur noch rund 40% (vgl. IFS 2000). Nicht nur die Freude am Schulbesuch, auch das Vertrauen in die Lehrer und die Zufriedenheit der Eltern ist deutlich gesunken; gestiegen sind nur die Erwartungen der Eltern (ebenda).

Nicht nur die sinkende *Schulbegeisterung*, die *zunehmenden Erwartungen* sowohl an die Kinder als auch an die Lehrer oder die Widersprüche zwischen dem *offiziellen* und dem *heimlichen Lehrplan*¹⁶ (vgl. Illich 1995) weisen auf vielfältige Konflikte hin. Es zeigt sich, dass neben *Kooperation* zwischen Schule und Familie auch *Abgrenzungs-* und *Definitionskämpfe* stattfinden (vgl. Neuenschwander 2005)¹⁶. Es ist gesellschaftlich nicht mehr klar definiert und geklärt, für welche Bildungs- und Erziehungsaufgaben die Familie, und für welche die Schule und andere Institutionen verantwortlich sind. Parallel und teilweise entgegen der

¹⁵ Und später auf dem Arbeitsmarkt.

¹⁶ Auf das Differenztheorem zwischen Schule und Familie geht das Arbeitspapier von Margret XYländer näher ein.

Differenzierung der Erziehungsaufgaben von Schule und Familie finden auch gegenläufige Entwicklungen, so die *Entgrenzung* von Familie und Schule statt. Die Beispiele der Hausaufgabenbetreuung und der außerschulischen Förderung durch die Eltern zeigen die *gestiegenen* Bildungserwartungen an die Familie.

Neben der unklaren Arbeitsteilung und den gestiegenen Erwartungen muss die Familie als Institution auch mit den Rückwirkungen des schulischen Sektors in den privaten Familienalltag hinein fertig werden: Normen und Verhaltensstandards, die von der Schule legitimiert und propagiert werden, üben ihre Wirkung auch in dem Alltag der Familie aus. So fürchtet die Familie um den Verlust an Selbständigkeit in Fragen der Bildung und Erziehung ihrer Kinder und muss feststellen, dass schulische Funktionsprinzipien, wie etwa das Leistungsdenken auch auf andere Bereiche des Kinder- und Familienalltags transferiert werden (vgl. Lareau 2003).

3.3 Typologien elterlicher Erziehungspraktiken und - einstellungen: Ein Vergleich

Bildung, Erziehung und Sozialisation sind ineinander greifende und auch analytisch schwer voneinander trennbare Prozesse – nicht nur in Familien, sondern auch in Bildungsinstitutionen. Mehr noch, auch *Erziehungs-* und *Sozialisationsprozesse* rufen indirekt *Bildungsprozesse* hervor. Kinder werden nicht nur erzogen und sozialisiert, sondern dadurch auch gebildet. Gerade in *Familien* sind diese Prozesse mehrfach miteinander verkoppelt – worin *eine* Besonderheit der Familie als Bildungswelt liegt. Elterliches *Erziehungshandeln* wirkt sich auf das *Bildungsklima* der Familie und auf den Bildungserfolg der Kinder aus. Aus diesem Grund werden in den folgenden Abschnitten einige Aspekte elterlichen Erziehungshandelns und ihre Bildungswirksamkeit diskutiert, besonders deren vermutete Veränderungen und Modernisierungstendenzen.

Nicht nur die *Formen* des familiären Zusammenlebens¹⁷ sondern – worauf dieses Papier größeres Interesse legt – auch die *Inhalte* sowie die damit in engem Zusammenhang stehenden binnenfamilialen Kommunikationsverhältnisse haben sich in den letzten Jahrzehnten messbar geändert. Das Generationenverhältnis¹⁸ durchläuft eine ‚Enttraditionalisierung‘ und Informalisierung der Beziehungsformen: Eine allgemeine Liberalisierung und Lockerung der Umgangsformen, Permissivität des Benehmens und Veränderung der innerfamilialen Machtstrukturen ist feststellbar (vgl. Büchner 1994, Fuhs 1999, Reuband 1997), allerdings mit erheblichen milieuspezifischen Variationen. Diese binnenfamilialen Verschiebungen wiederum haben wichtige Konsequenzen für die Partizipation der Kinder in außerfamilialen Settings, wie Alt / Winklhofer/ Teubner (2005) mit Daten des Kinderpanel nachweisen können.

Das familiale Bildungsgeschehen ist wesentlich von diesen die Milieus differenziell erfassenden Veränderungen beeinflusst. Zudem existieren seit längerer Zeit soziologische, erziehungswissenschaftliche und pädagogische Versuche,

¹⁷ Stichwort Pluralisierung und Individualisierung familiärer Lebensformen, wie etwa die Verbreitung nicht ehelicher Lebensgemeinschaften, Rückläufigkeit der Heiratsneigung, sinkende Kinderzahlen, Verbreitung von Stieffamilien, Alleinerziehenden oder Scheidungswaisen (vgl. Büchner 1994).

¹⁸ Auch allgemein, jedoch besonders in der Familie.

die beobachtbare Vielfalt des Erziehungs- und Bildungsgeschehens einzufangen und auf ein überschaubares Set von grundlegenden Dimensionen zu reduzieren. Ergebnis dieser Versuche sind oft dichotomisierende Begriffskonstruktionen oder *Typologien*, welche die familialen Einstellungen bzw. klassifikatorisch sortieren. Im Folgenden wird ein Versuch unternommen, einige Typologien vergleichend zu kontrastieren und auf diesem Wege Gemeinsamkeiten und Gegensätze auszuarbeiten. Auf diesem Weg soll gezeigt werden, welchen Beitrag der jeweils beschriebene Aspekt des familiären Zusammenlebens für das Verständnis von Bildung hat.

3.3.1 Vom ‚Befehlshaushalt‘ zum ‚Verhandlungshaushalt‘

Die allgemeine *Kommunikationsstruktur*, die in der jeweiligen Familie vorherrscht, ist eine wesentliche Bestimmungsgröße des familiären Bildungsklimas. Aus diesem Grund wird hier daher kurz auf Veränderungen der familiären Kommunikationsmuster eingegangen.

Der allgemeine Trend der Entwicklung der familialen Kommunikationskultur wurde mit den Begriffsschablonen ‚*Befehlshaushalt*‘ und ‚*Verhandlungshaushalt*‘ prägnant auf den Punkt gebracht: Die autoritäre Erziehung des ‚Befehlshaushalts‘ der Nachkriegszeit wurde im Zuge der Modernisierung und Liberalisierung vom ‚Verhandlungshaushalt‘ abgelöst (vgl. de Swaan 1982, Büchner 1994). In den eher mittelschichtspezifischen Verhandlungshaushalten, die sich bei etwa zwei Drittel der Familien durchgesetzt haben (vgl. Büchner, Fuhs, Krüger 1996) herrscht ein permanenter *Begründungs-* und *Rechtfertigungszwang* für Verhaltens- und Normvorgaben. Eltern und allgemein Erzieher können heute nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit wie in der Nachkriegszeit Befehle an die Kinder geben und deren Befolgung erwarten. Vielmehr sind Alltagsgestaltung, Zeitvorstellungen sowie Verhaltens- und Normvorgaben Gegenstand gegenseitiger (und nicht selten anstrengender) Aushandlungsprozesse, so etwa Fernsehzeiten, Zeiten des zu Bett-Gehens oder nach Hause Kommens oder Ernährungsfragen. Verhandlungen, verstanden als kommunikativ-reflexiver Prozess, in dem sowohl Motive als Ziele und Emotionen versprachlicht und zur Diskussion gestellt werden müssen, prägen heute den Alltag vieler Familien. Diese neue Kommunikationsform setzt *Fähigkeiten* und *Kompetenzen* voraus,

die zudem permanent weiterentwickelt und an die jeweils neue Familiensituation angepasst werden müssen. Die Bildungsbedeutsamkeit- und -relevanz dieser Kompetenzen ist nicht zu unterschätzen.

Dieser Punkt zeigt noch einmal mehr das Janusgesicht der Modernisierung, die Ambivalenzen der Modernisierung von Kindheit (Lange 2001): Die *Freiheiten*, die im Erziehungsalltag durch den Wegfall von Traditionen entstanden sind – in diesem Fall die Ablösung unhinterfragter Befehle – lassen eine *Lücke* hinter sich und müssen von allen Beteiligten, also von Eltern, Kindern und Erziehern teuer bezahlt werden.

Auf den *Eltern* lastet der Zwang der Rechtfertigung: Sie müssen ihre Handlungen, ihre Absichten und meist nicht-expliziert auch ihre letzten Erziehungsziele und -ideale begründen und rechtfertigen. Warum ist Salat besser als Pizza? Warum soll der Fernseher ausgestellt werden?

Auch die *Kinder* gewinnen nicht nur Freiheiten, sondern dürfen und müssen für vieles kämpfen: Vom Eis am Strandbad über die Fernsehsendungen bis hin zu Freizeitbeschäftigungen, die sich die Eltern entweder nicht leisten können oder nicht präferieren. Auch seitens der Kinder sind Verhandlungsgeschick und Kompetenzen gefordert. Dabei sind sie nicht nur *gefordert*, sondern teilweise auch *überfordert*: Beziehungs- und Machtstrukturen sind sowohl innerhalb wie auch außerhalb der Familie für Kinder *unüberschaubarer* geworden; Rollen sind uneindeutig geworden, Balancen entgleitet. Die Kinder müssen mit diesen Un-Überschaubarkeiten und Unwegbarkeiten leben und zurechtkommen. Studien konnten zeigen, dass Kinder mit der Anforderung zu Verhandlung, vor allem im außerfamiliären Bereich, nicht mit gleichem Ergebnis zurechtkommen: Während Kinder in bildungsnahen Milieus zu Hause dazu ermuntert und erzogen wurden, auch in institutionellen Umgebung ihre Meinung offen darzulegen und die eigenen Interessen zu vertreten, sind Kinder aus bildungsfernen Milieus darauf nicht genügend vorbereitet und/oder sind dazu (noch) nicht in der Lage (vgl. Lareau 2003).

Dieser Aspekt weist auf die oft unterschätzte Bedeutung von außer-curricularen und nicht mit Bildungstiteln zusammenhängenden Bildungsinhalten hin: Etwa die Fähigkeit, Wünsche zu äußern, Kritik üben und annehmen zu können, gehören zu einem alltagsnahen Bildungsverständnis dazu. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten sind es, die oft quer zu schulischen Bildungstiteln

den Erfolg im tatsächlichen Leben entweder garantieren oder verhindern. Konzeptionelle Überlegungen zur Bildung in der Familie müssen diese Dimensionen besonders berücksichtigen.

Die dritte Akteursgruppe, die von den veränderten Kommunikationsstilen und Beziehungsbalancen wesentlich betroffen ist, sind *Lehrer* und *Erzieher*. Sie müssen die Folgen des sozialen Wandels und der Modernisierung, die von Außen an die Institutionen einwirken, tragen. Der familiäre ‚Verhandlungshaushalt‘ hat Folgen für das Verhalten der Kinder in der Schule: Auch dort erheben Kinder den entsprechenden Anspruch, Verhaltens- und Normvorgaben zur Diskussion zu stellen und sind immer weniger bereit, Vorgaben unhinterfragt anzunehmen. Die Schule ist in ihrer jetzigen Form sehr wenig auf diese Veränderungen eingestellt und will überwiegend an den alten Kommunikations- und Beziehungsstrukturen von Vorgaben einerseits und unhinterfragter Aufgabenerfüllung andererseits festhalten.

Neben den *Ambivalenzen* der Entwicklungen in der Beziehungsstruktur zwischen Kindern und Erwachsenen, die hier unter dem Stichwort ‚Verhandlungshaushalt‘ zusammengefasst wurden, muss zudem auf die *Ungleichzeitigkeit* und *Ungleichmäßigkeit* der Neuerungen hingewiesen werden: Wie bei allen Facetten der Modernisierung muss auch in diesem Bereich betont werden, dass die Entwicklung nicht linear von *einer* zu einer eindeutig bestimmbar *anderen* Form verläuft. Es kann nicht pauschal behauptet werden, dass der ‚Befehlshaushalt‘ vom ‚Verhandlungshaushalt‘ abgelöst wurde. Ungleiche Verteilung, Ungleichzeitigkeiten und gar Rückschritte gehören zum vollständigen Bild.

Studien belegen die parallele Existenz beider Formen: In ihrer Untersuchung führt Lareau die Unterschiede im Kommunikationsklima auf unterschiedliche Zugehörigkeiten zurück (vgl. Lareau 2003). Ihrer Meinung nach praktizieren Familien der *Mittelklasse* einen *Verhandlungshaushalt*, wobei die innerfamiliären Regeln reflexiv zur Diskussion gestellt werden und gegebenenfalls auch in den institutionellen Umwelten interveniert wird¹⁹. Konkret bedeutet das, dass Freizeitbeschäftigungen oder Ernährungsgewohnheiten zusammen mit den Kindern festgelegt werden und Kinder darauf vorbereitet werden,

¹⁹ Siehe ausführlicher Punkt 3.2

bei Arztbesuchen aktiv zu werden und Fragen zu stellen. Nach Lareau praktizieren Familien aus der Unter- oder *Arbeiterklasse* nicht diese Kommunikationsform: Im klassischen Sinn des *Befehlshaushaltes* werden den Kindern Anweisungen gegeben, die sie fraglos ausführen.

Die Einführung der Dimension der *sozialen Ungleichheit* auf der Ebene der Rekonstruktion von Praktiken und Wissen ist ein wesentlicher Beitrag Lareaus zu diesem Thema. Die konkrete Gestaltung der innerfamiliären Kommunikationsgewohnheiten und damit der familiäre Bildungsfaktor variieren je nach sozialer Stellung und den damit gegebenen sozialen, ideellen und materiellen Voraussetzungen. Lareaus Vorschlag ist damit auch ein Erklärungsversuch für die ungleichen Bildungsvorgänge und den daraus resultierenden Chancen für Familien in unterschiedlichen sozialen Positionen. Lareaus dichotome Zweiteilung auf Mittelklasse einerseits und Arbeiterklasse andererseits scheint jedoch etwas vereinfacht, eine feinere Aufschlüsselung nach etwa Milieus wäre wahrscheinlich fruchtbarer, dazu liefert u.a. die Reanalyse der Island-Studie von Grundmann/Dravenau/Bittlingmayer/Edelstein (2006) überzeugende Belege, denn die Autoren zeigen die Fruchtbarkeit einer Differenzierung in Bildungsmilieus auf. In die gleiche Richtung weisen die Resultate von Panyr (2006), die entlang des SINUS-Milieumodells innerhalb einer Schicht markant unterschiedliche Akzentuierungen von Bildungs- und Erziehungsvorstellungen feststellen kann. Zinnecker fand ebenfalls die parallele Existenz von Befehls- und Verhandlungshaushalten vor (vgl. Zinnecker 2000).

3.3.2 Von ‚Straßenkindheit‘ zu ‚Terminkindheit‘

Familien sind nicht nur in der Vorschulphase, sondern auch im Schulalter bedeutende Bildungsorte für Kinder. Neben den kaum bewussten *subtilen* Bildungsprozessen, wie etwa der Sprachsozialisation, leisten Familien heute tendenziell auch eine ganz *konkrete Bildungsfunktion*: In der Gestaltung der freien Zeit neben der Schule können Eltern unterschiedliche Bildungsakzente setzen. So können sie die freie Zeit entweder als tatsächlich *frei zur Verfügung* stehende Zeit den Kindern überlassen, oder diese mit *schulergänzenden Bildungsangeboten* ausfüllen.

Sowohl deutsche als auch internationale Studien zeigen den Trend weg von der offenen ‚*Straßenkindheit*‘ hin zur durchgeplanten ‚*Terminkindheit*‘: Immer mehr Kinder haben mehrere feste Termine in der Woche neben der Schule, die sie *zeitlich, sozial und geographisch integrieren* müssen und dabei oft auf die Unterstützung ihrer Eltern angewiesen sind (vgl. Zinnecker 1990, Zeiher, Zeiher 1994, Büchner 1994, Lareau 2003). Die traditionelle Straßenkindheit, die historisch nochmals ihre Hochzeit in den Kontrolllöchern der Nachkriegszeit hatte, in der altersgemischte nachbarschaftliche Kindergruppen in Eigenregie, also ohne inhaltliche und organisatorische Einmischung der Erwachsenen miteinander auskommen und sich beschäftigen mussten, büßt ihre Vormachtstellung ein, wobei aber die große Bandbreite kindlicher Lebensführungen zu berücksichtigen ist, entlang der soziokulturellen Faktoren wie Region, Schicht und Geschlecht. Die heutigen ‚Terminkinder‘ oder ‚verhäuslichten Kinder‘ werden unter großem organisatorischen Aufwand von ihren Eltern²⁰ von einer ‚Insel‘ ihrer Aktivität zu einer anderen ‚Insel‘ gefahren (vgl. Zeiher, Zeiher 1994). Die Kinder erleben dabei eine Vielzahl von meist alters- und interessenhomogenen Kindergruppen, die in institutionellen Rahmen, also unter organisatorischer und inhaltlicher Fremdregie aufeinander treffen.

Lareau hat in ihren Beobachtungen erneut die Ambivalenzen dieser Entwicklung nachzeichnen können (vgl. Lareau 2003): Unter der *Bildungsperspektive* erfahren diejenigen Kinder, denen in ihrer Freizeit exzessive Förderung zuteil wird, wesentliche Vorteile: Sie eignen sich einerseits *konkrete Fertigkeiten* und Kenntnisse an (Sport, Sprachen, Kunst) andererseits auch subtilere *Kompetenzen*, wie kommunikative Fähigkeiten, ein erhöhtes Selbstwertgefühl und insgesamt das Gefühl des Empowerment²¹. Unter der Perspektive der *Persönlichkeitsentwicklung* hat die Terminkindheit jedoch neben ihren unanzweifelbaren Vorteilen auch Nachteile: Terminkinder sind oft gestresst und hetzen von einem extern vorgegebenen Termin zum anderen. Zudem führen sie ihre Aktivitäten nicht in Eigenregie aus und sind auf Erwachsene angewiesen, wodurch sich bei diesen Kindern Kompetenzen für die Gestaltung der eigenen Zeit weniger entwickelt,

²⁰ Oder von anderen Betreuern.

²¹ Siehe genauer Punkt 3.2. Weitere Studien haben die positiven Bildungsauswirkungen von organisierter Freizeitgestaltung aufzeigen können, so etwa Tiffany, Meredith (2004).

als bei ‚Straßenkindern‘. Auch in *sozialer* Hinsicht müssen ‚Terminkinder‘ ihren Tribut zahlen: Laut Lareau haben sie sowohl zu ihren Geschwistern als auch zur entfernten Verwandtschaft eine weniger enge Beziehung. Büchner spricht in diesem Zusammenhang gar von ‚Wegwerfbeziehungen‘: Kinder gehen immer seltener ganzheitliche Beziehungen ein und erleben ihre jeweiligen Gegenüber ausschnitthaft und austauschbar. „Statt weniger, dauerhafter und überschaubarer sozialer Beziehungen sind Kinder in immer früherem Alter einer Vielzahl von zumeist kurzlebigen, meist oberflächlichen und ausschnitthaften Beziehungen konfrontiert.“ (Büchner 1994: S. 24) Die ‚Zerstückelung‘, Vorstrukturierung, Spezialisierung und Durchorganisation des Kinderalltages bleibt demnach nicht ohne Folgen.

Auch bei dieser Typologie ist sowohl die Ungleichzeitigkeit der Entwicklung und parallele Existenz beider Kindheitsformen²², als auch die Abhängigkeit von der *sozialen Ungleichheitsstruktur* anzunehmen. Deutsche Forscher konnten den Zusammenhang zwischen der Anzahl der festen Terminen der Kinder und der sozialen Position der Eltern bestätigen und konnten Auswirkungen auf die Verabredungsgewohnheiten der Kinder feststellen (vgl. Büchner 1994). Lareau argumentiert für die USA auch an diesem Punkt für eine Zweiteilung zwischen Mittel- und Arbeiterklasse, wobei bei der Mittelklasse eher das Muster der Terminkindheit, während bei der Arbeiterklasse eher das Muster der Straßenkindheit verbreitet sei (vgl. Lareau 2003). Auch an diesem Punkt wird neben einer feineren sozialen Rasterung argumentiert, der nicht nach klassen-, sondern nach milieuspezifischen Verhaltensmustern Ausschau hält.

3.3.3 Von ‚hausfrausierten‘ zu ‚professionalisierten‘ Müttern

In ihrer Untersuchung stellt Judith Pasquale eine veränderte Einstellung moderner Mütter zu ihren Kindern fest: Die *Selbstverständlichkeit* der traditionellen Rolle als Mutter und Hausfrau wurde von einem reflexiv-beruflichen Selbstverständnis eines ‚Berufes‘ als Mutter abgelöst²³ (vgl. Pasquale 1998).

²² Wie unter Punkt 4.3.1.1 argumentiert bezüglich ‚Befehlshaushalt‘ und ‚Verhandlungshaushalt‘.

²³ Gemeint ist nicht etwa die Verbreitung des ‚Berufes der Vollzeit-Mutter‘, sondern gerade die Übernahme beruflicher Handlungsmuster und Berufsverständnisses aus der bezahlten Arbeit der Mütter in ihrem Verhalten zu Hause.

Die oben dargestellten Typologien fokussieren auf die Kindheit und deren Wandlungsformen, die hiesige auf die Mütter. Zwar ist dies ein deutlicher formaler Unterschied, doch die vermeintliche Veränderung der Kindheit bedeutet nicht nur eine ‚Veränderung‘ der Kinder, sondern auch veränderte Betreuungsverhältnisse und ist damit auf gewandelte Einstellungen der Mütter zurückzuführen. Die zwei Aspekte ergänzen sich also und gehören zusammen, wie zwei Seiten einer Medaille. Wie sich zeigen wird, lassen sich daher sowohl Parallelen als auch Unterschiede zu den oben vorgestellten Typologien finden.

Die veränderte Elternschaft kann nach Pasquale als eine Modifizierung der ‚Mutterarbeit‘ beschrieben werden (vgl. Pasquale 1998). Die Autorin stellt eine *Professionalisierung der Mutterarbeit* fest: Laut ihren Ergebnissen²⁴ verbreitet sich in den Erziehungseinstellungen und -praktiken von Müttern ein professionell begründeter Umgang mit den Kindern, der sich wesentlich auf die Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschungen stützt und diese in den Erziehungsalltag zu implementieren versucht. *Aktive Informationsbeschaffung* gehört bereits ab der Schwangerschaft zu diesem Erziehungsverständnis als ‚*Expertin*‘ mit professionalisierten Handlungsstandards dazu. Pasquale sieht in den alltäglichen Anstrengungen der Mütter oftmals eine ‚Ausstattungsarbeit‘ mit Kapitalien und Kenntnissen verschiedenster Art, die sich in der umfassenden Wahrnehmung differenzierter Förderungsangebote für die Kinder und Weiterbildungsangebote für die Mütter widerspiegelt.

Pasquale stellt eine triadische Typologie von ‚hausfrauisierter‘ über ‚beruflicher‘ zu ‚professionalisierter‘ Mutterarbeit auf. *Hausfrauisierte Mütter* weisen in dieser Typologie kein reflexiv begründetes „Berufsethos“ auf und greifen nicht auf aktive Informationsbeschaffung zurück. Sie fokussieren auf Versorgungstätigkeiten und materielle Ausstattungsarbeit – die umfassende Förderung der Kinder steht nicht im Mittelpunkt der Erziehungsaufgabe. Das Kindheitsbild gleicht nicht einem Projekt mit Herausforderungscharakter sondern geht von einer „natürlichen Eigendynamik“ (Pasquale 1998: S. 277) aus, die in relativer Unabhängigkeit von den Eltern stattfindet. Nach der Meinung von hausfrauisierten Müttern werden Kinder auch ohne die umfassende Förderung durch die Eltern ‚groß‘; die Eltern wollen und können die Kollektivinteressen der Familie nicht für Einzelinteressen eines einzelnen Kindes und deren För-

²⁴ Fallbeispiele sieben Mütter wurden mit Hilfe Leitfadeninterviews und Feldbeobachtungen untersucht (vgl. Pasquale 1998).

derung gefährden oder gar opfern. Regulierende Eingriffe in das Kinderleben sind selten, die Welt der Kinder und der Eltern ist getrennt.

Das Bild der ‚verberuflichten Mutter‘ verweist auf eine Mischung von professionalisiertem Selbstverständnis und projektiv-intuitivem Handeln (vgl. Pasquale 1998). Kindheit gilt für diese Mütter als eine möglichst lang zu erhaltende Lebensphase eigenen Wertes, wobei das Kind als „zu Erziehendes“ (vgl. Pasquale 1998: S. 275) wahrgenommen wird. Kindheit ist für diese Mütter ‚pädagogisierte Kindheit‘. Das Kind als zu formendes Wesen begründet das Selbstverständnis der Mutter ‚als Beruf‘ – es ist Berufung und Profession zugleich, das Kind entsprechend gesellschaftlicher Normalitäts- und Leistungsstandards zu formen und zu erziehen. Dabei ist das Kind ‚Empfänger erzieherischer Vorgaben‘ (ebenda), Autonomie wird ihm bei der Gestaltung seiner eigenen Lebenswelt nur unwillig zugestanden. Pasquale sieht in dieser Erziehungsform sogar einen ‚modernisierten Befehlshaushalt‘ (Pasquale 1998: S. 276) wobei eindeutige Machtstrukturen klar mit der Notwendigkeit des Erklärens und Begründens von Handlungen und Anweisungen gepaart sind.

‚Professionalisierte Mutterarbeit‘ ist ‚wissenschaftliche Begleitung des Kinderlebens auf dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher Bildung‘ (Pasquale 1998: S. 270). Im Gegensatz zur verberuflichten Mutter dominiert bei professionalisierten Müttern das Gebot der Gleichwertigkeit von Mutter und Kind. Respekt vor dem Kind als selbständiges Individuum und das Bewusstsein der Grenzen der Möglichkeiten erzieherischer Intervention gehören zum Selbstverständnis, dass sich wesentlich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützt. Evaluation der Erziehungsarbeit geht mit Selbstevaluation und Selbstreflexion Hand in Hand. In die Kindheit als ein zukunftsorientiertes Projekt wird viel Energie und Unterstützungsleistung investiert; gleichzeitig hat jedoch die Kindheit im Hier und Jetzt Priorität vor erhöhtem Leistungsdruck. Die optimale Ausstattung mit Kapitalien verschiedener Art hat eine hohe Relevanz in den Erziehungsleistungen dieser Mütter.

Pasquale und Lareau (vgl. 2003) kommen *inhaltlich* zu sehr *ähnlichen Ergebnissen* bezüglich der Erziehungspraktiken und der Wahrnehmung von Förderangeboten; die Forscherinnen leiten ihre vergleichbaren Ergebnisse jedoch auf *unterschiedliche Ursachen* zurück. Pasquale sieht die Wirkung der *Modernisierung* im Bereich der Erziehungsaufgaben, Lareau die Dimension der *sozialen Ungleichheit*. Festzustellen ist, dass Lareaus Idealtyp des Erziehungsverhaltens der Arbeiterklasse sehr viele Ähnlichkeiten mit Pasquales Idealtyp der ‚hausfrauisierten

Mutter‘ aufweist. Welche Erklärung nun die zutreffendere ist, kann sicherlich nicht mit letzter Gewissheit festgestellt werden – hier sei lediglich auf die Ähnlichkeit der Ergebnisse zweier Länder und Kulturen hingewiesen.

3.4 Bildungsrelevanz ausgewählter Aspekte elterlicher Erziehungshandelns

Nachdem Unterschiede des *allgemeinen* Familienklimas bzw. des kommunikativen Umgangs miteinander und ihre mögliche Typologisierung skizziert wurden, werden nun einige *besondere Aspekte* elterlicher Erziehungspraktiken auf ihre Bildungsrelevanz hin untersucht: Die *sprachliche Sozialisation* in der Familie, *geschlechtsspezifische Erziehung* sowie die Transferprozesse der *sozialen Positionierung*. Diese Aspekte wurden aus der Vielfalt des Erziehungs- und Bildungsalltages von Familien beispielhaft herausgegriffen, da sie einen bedeutenden Einfluss auf das Bildungsgeschehen haben.

Ziel ist es, einige besonders wichtige Elemente herauszugreifen und auf diesem Weg zu zeigen, wie *unterschiedlichste Episoden* des Familienalltages das Bildungsklima mit beeinflussen. In den folgenden Punkten soll plausibel gemacht werden, dass Bildung in der Familie nicht auf einige ausgewählte Determinanten oder isolierbare, unabhängig voneinander wirkende „Variablen“ reduziert und gemessen werden kann, sondern gerade die *Komplexität* des Familienalltages, das integrierte Ineinandergreifen von Erziehung, Alltag u.v.a.m. die Bildungsbedeutsamkeit der Familie ausmachen.

3.4.1 Sprachsozialisation

Sprache ist das Medium des *Denkens* und des *Sich-Mitteilens*. Die Familie ist die erste Instanz, in der das Kind in das komplexe Regelwerk der Sprache eingeführt wird. Wie Kapitel 3.4 gezeigt hat, bedeutet das Erlernen der Sprache nicht nur das Erlernen von grammatischen Regeln, sondern auch die Initiation in die *soziale Umgebung*.

Sprache existiert nie losgelöst von der sie benutzenden Gemeinschaft und Gesellschaft. Über die Sprache als Vermittlerin wird das Kind auch mit den *sozialen Verhältnissen* der Umgebung vertraut gemacht. Das Kind wird sowohl in die Sprache seiner Familie, seiner Verwandtschaft und somit in die Sprache seiner näheren Umgebung, als auch in die Sprache der entfernteren Gesell-

schaft eingeführt. Dabei wird ihm – implizit – auch die *soziale Position* seiner Familie innerhalb dem Komplex der Gesellschaft beigebracht. Relationen der sozialen *Ungleichheit*, Ressourcen und Restriktionen, Vor- und Benachteiligungen sind somit unzertrennbar im Prozess des individuellen Spracherlernens und -gebrauchs miteinander verwoben. Sprache ist damit *Sinnstruktur* und *Handlungsmuster* zugleich, welche die Identität und die Handlungen von Individuen sowohl widerspiegelt als auch strukturiert. Neben der Dimension der sozialen Ungleichheit ist noch die Dimension ‚*Gender*‘ zu erwähnen, die, wie weiter unten ausgeführt wird, *in* und *durch* Sprache ebenfalls strukturiert wird.

Sprachsozialisation beginnt in der Familie. Obwohl Institutionen wie Krippe, Kindergarten oder Schule den familiären Einfluss relativieren könnten, ist und bleibt die Familie zunächst die wichtigste Determinante der Sprachentwicklung von kleinen Kindern. Die Spracherfahrungen der ersten Lebensjahre werden für die Kinder im späteren Lebensverlauf entweder zur Restriktion oder zur Ressource, die auch ihre schulischen Leistungen wesentlich mit beeinflussen. Die Faktoren ‚soziale Position‘ sowie ‚ethnischer Hintergrund‘ sind als Rahmenbedingungen für die Entwicklung der familiären Sprachförderung Basisvariablen. Die den Familien zur Verfügung stehenden materiellen, kulturellen, sprachlichen und sozialen Ressourcen stecken den Rahmen der Möglichkeiten ab, die ihnen in Hinsicht auf Sprachförderung ihre Kinder gegeben sind. So kann etwa eine Familie mit Migrationshintergrund, geringen finanziellen Ressourcen und Sprachkenntnissen sowie unzureichender Vertrautheit mit den sozialen und kulturellen Verhältnissen ihrer Kinder auf die erfolgreiche Teilnahme im deutschsprachigen Schulsystem wenig vorbereiten. Jedoch nicht nur für fremdsprachige Familien kann Sprache zur Restriktion werden. Auch innerhalb der einheimischen deutschsprachigen Gesellschaft sind schicht- und milieuspezifische Unterschiede feststellbar.

Für die Erfassung der Schichtspezifik des Sprachgebrauchs wurden als grundsätzliche Unterscheidungsmerkmale die Kategorien restringierter vs. elaborierter Sprachgebrauch herausgearbeitet (vgl. Bernstein 1973). Der Soziolinguist Basil Bernstein beschäftigte sich in den 70er Jahren mit dem Zusammenhang von *Klassenzugehörigkeit* und *Sprachgebrauch*. Laut seiner These gibt es klassenspezifische Sprachstile und Codes: Der *restringierte Code* der Arbeiterklasse (anders: public language) ist durch kurze, kaum verallgemeinernde sondern

eher deskriptiv-konkrete Feststellungen bestimmt. Dieser Sprachstil, der den Austausch praktischer Erfahrungen zum Ziel hat, emotionale anstelle logischer Aspekte betont und kollektive Normen und Vorstellungen nicht expliziert, genügt der *elaborierter Sprachcode* der Schule (anders: formal language) nicht. Der abstraktere Sprachstil des Bildungsbürgertums und der Schule zeichnet sich durch Betonung der logischen Zusammenhänge, durch Reflexion des Kontextes und durch Explizierung von Prinzipien und Wertehorizonten aus.

Obwohl Bernsteins Reduktion auf nur *zwei* klassenspezifische Sprachstile sowohl empirisch als auch theoretisch mehrfach diskutiert und widerlegt wurde, sind seine grundsätzlichen Einsichten über die Schicht- und Milieuspezifik von Sprachstil und Sprachgebrauch unumstritten und durch die Empirie bestätigt worden (vgl. Löw 2003, Steinkamp 1991).

Ein wesentliches Element bei der Analyse der sprachlichen Fähigkeiten und des Erfolgs im Schulsystem ist nicht etwa eine einfache Reduktion von ‚Unterschichtssprache‘ auf ‚less language‘ (vgl. Cazden 1994), sondern die möglichst genaue Betrachtung des *Passungsverhältnisses* zwischen individuellem Sprachgebrauch, die immer eine schichtspezifische Färbung mit sich trägt, und den gesellschaftlichen Erwartungen, etwa seitens der Schule. Forschungen haben beispielsweise belegen können, dass die individuellen und sozialen *Erfahrungen*, die ein Kind oder ein Erwachsener in seinem bisherigen Leben gemacht haben, die *aktuellen* sprachlichen Äußerungen in einer bestimmten Situation wesentlich mit beeinflussen. In diesem Sinn konnte gezeigt werden, dass bereits Kinder im Kindergartenalter in Abhängigkeit ihrer ethnischen und sozialen Herkunft sich unterschiedlich an die impliziten Erwartungen einer sozialen Situation anpassen konnten. Kinder aus der Mittelklasse und ohne Migrationshintergrund waren bereits in diesem Alter zu einem Rollenwechsel fähig und verwendeten jeweils eine der Situation angepasste Sprache – bei Erzählungen an imaginierte Kinder teilten sie sich anders mit, als wenn sie ihre Worte an imaginäre Erwachsene richten mussten (vgl. Cazden 1994). Entsprechend unterschieden die Forscher zwischen ‚oralen‘ und ‚literaten‘ Narrationen der Kinder.

Die Schichtabhängigkeit der Fähigkeit, sich an unterschiedliche Situationen auch im Sprachgebrauch anzupassen, wurde auch im späteren Lebensalter nachgewiesen – eine Fertigkeit, die den größeren schulischen Erfolg der Mittelklassekinder wesentlich miterklären kann. Untersuchungen zeigten, dass

Kinder und Jugendliche aus unterprivilegierten Schichten und/oder mit Migrationshintergrund auch in ihrem *formalen* Sprachgebrauch in institutionellen Settings mit vermutetem Leistungsdruck sich wesentlich zurücknehmender verhielten. Ihre sprachlichen Äußerungen enthielten in einer hierarchischen Situation²⁵ weniger emotionale Äußerungen und performative Elemente als in einer gleichberechtigten Situation²⁶ (vgl. Cazden 1994). Deprivierte Kinder nehmen sich demnach in institutionellen Settings, also auch in der Schule, auch sprachlich mehr *zurück*, als privilegierte Kinder – ein Umstand, auf den auch Lareau (2003) aus einem gänzlich anderen theoretischen Blickwinkel hingewiesen hat. Insgesamt hat sich gezeigt, dass Zugehörige unterprivilegierter Milieus sich in den institutionellen Umgebungen und in der dort vorherrschenden Sprache²⁷ weniger ‚zu Hause‘ fühlen – was bei schriftsprachlichen Äußerungen noch verstärkter der Fall ist.

Zusammengefasst wird soziale Ungleichheit *durch* Sprache an neue Generationen *weitergegeben*, wird *in* und *durch* Sprache *ausgedrückt* und *manifestiert* sich in (schrift-) sprachlichen Äußerungen von Individuen. Ungleichheit und die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu oder zu einer bestimmten Schicht prägt sowohl die *Gestalt* des Sprachgebrauchs als auch deren *Inhalte*: „These schemas, or „frames of mind“ functioned selectively in determining what is worth telling.“ (Aksu-Koc 1996: S. 324) Individuen aus bildungsnahen Schichten nehmen in ihrem Sprachgebrauch öfters einen analytischen und abstrakteren Standpunkt ein, als Individuen aus bildungsentfernten Schichten. Die Kinder der Bildungselite ziehen daraus in ihrem Schulalltag erhebliche Vorteile, da sie zu Hause gelernt haben, zu argumentieren (vgl. Lareau 2003).

Sprache ist das Medium, das zum Aufbau der persönlichen *Identität* – und als ein Teil davon, zur Herausbildung der *Geschlechtsidentität* wesentlich beiträgt. Im Sprachgebrauch sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern sind geschlechtsspezifische Unterschiede feststellbar (vgl. Redeker, Maes 1996, Cook-Gumperz, Scales 1996). „Boys` and girls` groups are maintained through dif-

²⁵ Bei der eine Autorität, etwa ein ‚Lehrer‘ die Diskussion leitete oder die einer Prüfungssituation gleich.

²⁶ Etwa in einer Unterhaltung mit Peers gleicher Herkunft.

²⁷ Die in der Regel eher die elaborierten Züge der Sprache der Mittelklasse trägt.

ferent ways of organizing common activities through talk, talk that reveals how the social goals of the groups differ.“ (Cook-Gumperz, Scales 1996: S. 514)²⁸

Auf die Geschlechtsspezifität von Sprache und Bildung und ihren Transfer im familiären Kontext wird in den nächsten Punkten eingegangen.

3.4.2 Gender: Nicht ‚Eltern‘, ...

Die oft verwendeten geschlechtsneutralen Begriffe wie ‚Eltern‘ oder ‚elterliches Erziehungsverhalten‘ verschleiern eine wichtige Dimension des familiären Alltags: Die *Dimension des Geschlechts*. ‚Eltern‘ im Allgemeinen gibt es nicht, nur Mütter und Väter. Auch wenn sich – zumindest auf der Ebene des Bewusstseins – sich bei der Rollen- und Arbeitsteilung vieles in den Familien geändert hat, sind es weiterhin in erster Linie die Mütter, die konkret für Kinder und Haushalt zuständig sind (Mühling/Rost/Rupp/Schulz 2006). Im Durchschnitt verbringen Mütter 65 bis 80% mehr Zeit mit ihren Kindern als Väter (vgl. Bornstein 2006); Väter übernehmen meist nicht die Verantwortung für die Erziehung und Pflege der Kinder, sie sind lediglich ‚Helfer‘ (vgl. Cabrera 2000). Nicht nur in zeitlicher und organisatorischer Hinsicht ist es irreführend, geschlechtsneutral von ‚Eltern‘ zu sprechen. Wie zahlreiche Forschungen zeigen konnten, *verhalten* sich Mütter und Väter ihren Söhnen und Töchtern gegenüber unterschiedlich. Geschlecht, im Sinne von ‚Doing Gender‘, ist eine wesentliche Kategorie des familialen Zusammenlebens.

Die Mutter ist in den ersten Lebensjahren in der Regel die wichtigste Bezugsperson des Babys. Trotzdem ist bereits zu diesem Zeitpunkt die Rolle des Vaters für die Entwicklung des Kindes und für die Familie als Ganzes von zentraler Bedeutung – auch über seine Rolle als ‚Brotverdiener‘ hinaus. Im Folgenden werden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, einige Aspekte der Geschlechtlichkeit des Familienlebens holzschnittartig aufgezeigt²⁹.

²⁸ Mehr noch zum Thema ‚Gender‘ siehe unter Punkt 4.3.2.2

²⁹ Die Entwicklung von Geschlechteridentität und geschlechtsspezifischem Verhalten (in Familien) ist ein eigenes und großes Forschungsfeld, das hier nur angedeutet, jedoch nicht genügend ausgeführt werden kann.

3.4.2.1 ...sondern Mütter...

Über den Zusammenhang von ‚Familie als Bildungswelt‘ und ‚Geschlecht‘ stehen interessante Befunde zur Verfügung. Unter der Berücksichtigung der Perspektive des ‚genders‘ und der ‚sozialen Klasse‘ hat Reay die Bildungsleistungen von Eltern analysiert und plädiert auch in diesem Zusammenhang nicht von *Eltern* im Allgemeinen, sondern von *Müttern* und *Vätern* zu sprechen. Ihrer Meinung nach ist ‚the dirty work of social class‘ die Aufgabe der *Mütter*. Mütter seien ein wesentliches Zahnrad in der Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Reay 2005).

Die Untersuchung fokussiert auf einen triadischen Zusammenhang zwischen *Geschlecht*, sozialer *Klasse* und *familiären Bildungsleistungen*, die für unsere Überlegungen besonders ertragreich sein können. Aufgrund ihrer Ergebnisse über elterliche Bildungsleistungen³⁰ (Reay 1998, Reay, Lucey 2003) argumentiert Reay, dass die Unterstützung und/oder Ergänzung der schulischen Bildungsleistungen nicht die gemeinsame Aufgabe von *Eltern* im Allgemeinen, sondern überwiegend die Aufgabe von *Müttern* ist. Die Rolle der Väter ist meist lediglich unterstützend oder einspringend, während die Hauptlast der Organisation und der Durchführung bei den Müttern liegt.

Des Weiteren hat Reay die schichtspezifischen Unterstützungsleistungen von Müttern untersucht und konnte auch aufgrund ihrer Daten diesbezügliche Unterschiede feststellen. Trotzdem argumentiert sie dafür, dass das Engagement der Mütter in Abhängigkeit ihrer sozialen und ethnischen Herkunft *nicht* in der *Aufwendung* und der zugemessenen Bedeutung der Bildungsaufgaben variiert, sondern in der *Art und Weise* ihrer Leistungen. Mütter aus der Arbeiterklasse betrachteten demnach die schulische Unterstützung und Förderung ihrer Kinder *genauso wichtig*, wie Mütter der mittleren Bildungsschicht.

Trotz dieser schichtübergreifenden Gemeinsamkeit gab es jedoch auch beträchtliche klassenspezifische *Unterschiede* in der konkreten Gestaltung der Unterstützungsleistungen. Mütter aus der Arbeiterklasse hatten in vielfältiger Weise mit Nachteilen zu kämpfen. Einerseits hatten sie in ihrer *eigenen Kindheit*

³⁰ In den beiden qualitativen Studien wurden zwischen 1992 und 1995, sowie zwischen 1997 und 2000 die mütterlichen Bildungsleistungen in zwei urbanen Grundschulen untersucht.

quantitativ weniger und auch qualitativ schlechtere Bildungsunterstützung seitens ihrer Eltern erfahren. Zweitens haben sie in der *Gegenwart* sowohl finanziell als auch zeitlich weniger Möglichkeiten bei der Unterstützung ihrer Kinder, so etwa bei den finanziellen Aufwendungen für Privatunterricht oder Nachhilfe, was auch in einer amerikanischen Studie (Chin/Philips 2004) anhand der Bemühungen gezeigt wird, Kindern einen anregenden Sommerurlaub zu ermöglichen. Drittens, und das scheint das interessanteste Ergebnis zu sein, gibt es einen *klassenspezifischen Unterschied in der Einstellung zu Fragen der Bildung und Erziehung* zu geben.

Mütter der *Mittelschicht* legten die Betonung auf die ‚akademische‘ Bildung und Förderung ihrer Kinder. Nicht nur, dass sie mehr Zeit und Geld in die Förderung ihrer Kinder investieren konnten³¹, sondern dass sie ihre *Rolle* in der Bildung und Erziehung ihrer Kinder anders definierten. Sie sahen sich als *Partner*, als *Ergänzer*, manchmal sogar als *Supervisoren* der schulischen Bildung ihrer Kinder. Die Mütter aus der Mittelklasse gingen viel aktiver auf die Lehrer und auf die Schule zu, sie trugen vermeintliche Bildungsdefizite ihrer Kinder an die Lehrer heran und bestanden hartnäckig, auch gegen den Widerstand der Schule, auf besondere Unterstützung ihrer Kinder. In ihrer Selbstkonzeption sahen sie sich als „their children’s teacher“ (Reay 2005: S. 109), sie berichteten über ihre Bildungsleistungen und über ihre Beziehung zur Schule bei weitem direkter, als die Mütter der Arbeiterklasse.

Während sich die Mittelklassemütter als ‚Initiative-Ergreifer‘, ‚Kontrollleur‘ und ‚Regelbestimmer‘ sahen, beschrieben sich die Mütter der *Arbeiterklasse* als ‚Unterstützer‘ und ‚Aushilfen‘ (ebenda). Ihnen fehlt die, den Müttern der Mittelklasse eigene, Zuversicht und Selbstvertrauen, sie fühlen sich für die Bildungsbelange ihrer Kinder weniger zuständig und weniger ‚empowered‘. „Many of the middle-class parents had themselves done very well at school and this educational success translated into self-confidence and a sense of entitlement in relation to parental involvement.“ (Reay 2005: S. 111)

Die Mütter aus der Mittelschicht arbeiteten oft im Bildungssektor und *übertrugen ihre Erfahrungen* und ihre Arbeitsweise auf ihre *familiären Bildungsleistungen*.

³¹ Nicht zuletzt durch die Delegation der Hausarbeit an bezahlte Kräfte.

Auch bei der Arbeiterschicht konnten ähnliche Mechanismen festgestellt werden: „There was a similar extension of paid work for many of the working-class women. It operated in a very different way, however, and without the returns of educational and cultural capital that the middle-class mothers' input generated.“ (Reay 2005: S. 108) Während also die Kinder der Mittelklasse von den Erfahrungen ihrer Mütter in der Arbeitswelt enorm *profitierten*, konnten dies die Kinder der Arbeiterklasse nur in viel geringerem Ausmaß. Auch ihre Mütter übertrugen die Erfahrungen aus dem Arbeitsleben auf die Arbeit zu Hause, aber ihre Erfahrungen als Putzfrau oder Kellnerin trugen dazu bei, die physische Versorgung der Kinder zu betonen und die akademisch-schulische Bildung zu wenig zu berücksichtigen. Die *gleichen* spill-over und Entgrenzungseffekte von der Arbeitswelt auf die Privatsphäre und auf die Bildung der Kinder war bei beiden Schichten zu betrachten, jedoch mit sehr *unterschiedlichem* Ertrag: Während bei der Mittelklasse dies zu positiven Effekten führte, blieben diese bei der Arbeiterklasse aus.

Reay schließt daraus, dass die Reproduktion der sozialen Klassen und Lagen über die reproduktive Bildungsarbeit der *Mütter* erfolgt: „The self-production of class collectivities goes on in the home and is predominantly the work of mothers.“ (Reay 2005: S. 113)

3.4.2.2 ...und die Väter?

Die entwicklungspsychologische Forschung sieht bereits im Säuglingsalter eine wichtige Rolle des Vaters. Entgegen der älteren Sicht der frühen Kindheit als dyadische Symbiose mit der Mutter tritt zunehmend der Vater in den Blick der Forschung (vgl. Papousek 1989 und Walter 2002). Dem Vater wird dabei die wichtige Funktion zugestanden, das Kind aus der engen Bindung zur Mutter herauszulösen und ihm die *Exploration* eines vergrößerten Erfahrungsraumes zu ermöglichen (Grossmann/Grossmann 2005).

Die Entwicklung einer starken Mutter-Kind Bindung³² im ersten Lebensjahr ist eine unabdingbare Voraussetzung für die spätere Bindungsfähigkeit im weiteren Lebensverlauf, sie ist die Basis für die emotionale, kognitive und sozi-

³² Oder zu einer anderen Betreuungsperson.

ale Entwicklung des Menschen (vgl. Ainsworth 1978, Dornes 2001). Trotzdem muss dieses symbiotische Verhältnis im Laufe der Entwicklung gelockert werden, um die ‚Eroberung‘ der weiteren räumlichen und sozialen Umgebung zu ermöglichen – dabei kommt dem *Vater* eine wichtige Rolle hinzu. Neuere Forschungen (s. als Überblick Kindler 2002) konnten zugleich auch zeigen, dass der Vater nicht nur bei der Herauslösung des Kindes aus der Mutter-Kind-Dyade eine wichtige Rolle spielt, sondern dass bereits Babys differenzierte Bindungen zu unterschiedlichen Bezugspersonen einer größeren Familiengemeinschaft – so zu Vätern, Großeltern und Geschwistern – aufbauen können (vgl. Ballnik 2005).

Ballnik et al haben neben einer quantitativen Studie³³ durch qualitative Interviews, videogestützter Interaktionsanalyse sowie mit Hilfe klinischer Testverfahren³⁴ *Vaterrollen* in Familien untersucht. In ihrer Untersuchung haben sie die Unterschiede in der familiären Rollenverteilung von Müttern und Vätern bestätigen können. Schon im Babyalter zeigen sich solche Differenzen: Babys und Kleinkinder werden von *Vätern* mehr bewegt, während sich die *Mütter* eher sprachlich und visuell mit ihren Kindern beschäftigen (vgl. Le Camus 2001). Während die Mütter eher für Wärme und Geborgenheit zuständig sind, ist die Rolle des Vaters „das Tor zur Welt“ (Ballnik 2005: S. 66). Es war die Aufgabe des Vaters, die Kinder auf das Leben ‚draußen‘ vorzubereiten und ihnen die Sphären der Arbeitswelt und der Gesellschaft ‚ins Haus‘ zu bringen. Zudem haben Väter eine stärkere Orientierungsfunktion, sie sind Vorbilder und Über-Ich zugleich. „Mein Vater? Er hat irgendwie diesen Adler-Blick, eine richtige Übersicht über alles.“ – fasst eines der befragten Kinder seine Sicht zusammen (Ballnik 2005: S. 89).

Als Fundament der von den Kindern als positiv erlebten Väterlichkeit haben Ballnik et al folgende Faktoren identifiziert: Zuneigung, Vertrauen, gemeinsame Zeit, Verantwortung, Verlässlichkeit und Stolz auf das Kind (vgl. Ballnik 2005). Vor allem in Hinblick auf ‚*Zeit*‘ scheinen sich väterliche Erziehungspraktiken in den letzten Jahrzehnten gewandelt zu haben: Väter küm-

³³ Eine für ganz Österreich repräsentative Erhebung mit 400 Vätern wurde durchgeführt (vgl. Ballnik 2005).

mern sich heute mehr auch um kleine Kinder und nicht erst ab einem Alter, wo sie sprechen, zudem scheinen sie mehr Zeit mit ihren Kindern zu verbringen als ihre eigenen Väter damals. Die zusammen verbrachte Zeit wurde von den Kindern als ein sehr wesentliches Merkmal guter Väterlichkeit gewertet. *Familienmahlzeiten* sind bei vielen Familien ein Anlass, bei der die Familie nicht nur einfach ‚zusammen is(s)t, sondern die aktiv zur Herstellung und Aufrechterhaltung der familiären Gemeinsamkeiten genutzt wird. Aktive Väter nutzen die Gelegenheit mit ihren Kindern Mahlzeiten vorzubereiten und sehen dies als eine *aktive Bildungsleistung* (vgl. Ballnik 2005: S. 112).

Den Vätern kommt nicht nur bei der Zubereitung von Mahlzeiten, sondern allgemein bei der Wissensvermittlung eine wichtige Rolle zu: Kinder sehen „als wesentlichste gemeinsame Aktivität die Wissensvermittlung“ (Ballnik 2005: S. 114). Weniger die Unterstützung bei schulischen Lernanforderungen als die außercurriculare, lebensweltlich nähere Wissensvermittlung spielt in der Interaktion von Vätern und Kindern eine wichtige Rolle. Während die *Mutter* die Begleitung der Hausaufgaben und damit die ‚*Alltagsroutine des Lernens*‘ übernimmt, ist der *Vater* für die *außer-alltäglichen*, neuen Lerninhalte zuständig, für die „Auseinandersetzung mit und das gemeinsame Erforschen von neuen Wissensgebieten sowie die Informationen über Sachfragen“ (Ballnik 2005: S. 117).

Zusammengefasst sind entlang dieser Argumentation *Väter* ein „Tor zur Welt“ (vgl. Ballnik 2005), sie haben die Funktion, ihren Kindern die Welt zu öffnen. Je nach Alter des Kindes gestaltet sich diese Aufgabe unterschiedlich: Im Babylalter steht die Förderung der motorischen Fähigkeiten, Motivation und Ermutigung im Vordergrund; im Kleinkindalter treten die Förderung spezieller Kenntnisse sowie die Kontaktpflege zur Umwelt in den Vordergrund. Im Schul- und Jugendalter eröffnen Väter durch die Förderung von Interessen und durch die Diskussion von Meinungen zu nicht-familiären Themen den Zugang zur Welt, Ermutigung für das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und sie werden als Brücke zur Berufswelt werden besonders bedeutsam (vgl. Ballnik 2005).

³⁴ Die sog. ‚Triaden-Verlaufs-Analyse‘ und der Test ‚Familie in Tieren‘ wurden eingesetzt (vgl. Ballnik 2005). Bei beiden Testverfahren geht es darum, sprachlich nicht erfassbare Dispositionen mit Hilfe von ‚Spiel‘ und Symbolen greifbar zu machen.

3.4.2.3 Nicht ‚Kinder‘, sondern Söhne und Töchter

Genauso wenig, wie es geschlechtsneutrale ‚Eltern‘ gibt, gibt es geschlechtsneutrale ‚Kinder‘. Kinder sind immer Söhne oder Töchter und werden – so haben es zahlreiche Forschungen zeigen können – von ihren Eltern und späteren Erziehern unterschiedlich behandelt (vgl. Ballnik 2005). Die theoretischen Diskussionen und empirischen Untersuchungen zur Dialektik von ‚Sex‘ und ‚Gender‘ haben nachweisen können, dass Unterschiede in der geschlechtsspezifischen Identität und im geschlechtsspezifischen Verhalten von Unterschieden in der Sozialisation mit beeinflusst sind (vgl. Glaser, Klika, Prenzel 2004). Es konnte beispielsweise gezeigt werden, dass bereits Babys und Kleinkinder je nach Geschlecht unterschiedliche Aktivitäten zuteil werden: Mit dem Sohn machen Väter eher geschlechtsspezifische Spiele und Aktivitäten, während sie mit ihren Töchtern geschlechtsunspezifischen Aktivitäten nachgehen (vgl. Oerter, Montada 2002).

Ballnik et al konnten in den Interaktionen zwischen Vätern und Söhnen/Töchtern geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede in folgenden Bereichen feststellen (vgl. Ballnik 2005: S. 122):

- *Sprache*: Mit Söhnen war der Sprachgebrauch instrumenteller, er bezog sich eher auf Handlungen. Mit Töchtern haben sich Väter mehr von der Handlung abgelöst unterhalten.
- *Körperkontakt*: Bei Söhnen war der Körperkontakt bei sonst nicht körperlichen Handlungsabläufen seltener als bei Töchtern.
- *Blickkontakt*: Bei Söhnen war nicht nur der Körper-, sondern auch der Blickkontakt seltener, als bei Töchtern.

Die Ursache-Wirkungskette in der Thematik des ‚Genders‘ und der geschlechtsspezifischen Sozialisation konnte bis dato nicht einmal ansatzweise aufgebrochen werden. Die alte Diskussion um ‚nature‘ or ‚nurture‘ (vgl. Petermann, Niebank, Scheithauer 2004) kann heute genauso wenig wie vor 30 Jahren gelöst werden. Es ist jedoch als Tatsache festzustellen, dass einerseits *Eltern* (und andere Erwachsene) Kinder entsprechend ihres Geschlechts unterschiedlich behandeln (vgl. Pasquale 1998), andererseits sich auch die *Kinder* bereits im jungen Lebensalter geschlechtsspezifisch differentiell verhalten (vgl. Cook-Gumperz, Scales 1996).

Beobachtungen haben gezeigt, dass die Mehrheit der Kinder in westlichen Industrieländern vom Kindergarten- bis ins Universitätsalter ihre Zeit überwiegend in geschlechtshomogenen Gruppen verbringen, sei es in der Schule oder in der Freizeit. Nicht nur, dass sich Gruppen entlang der Dimension des Geschlechts herausbilden – die „Separate Worlds Hypothesis“ (vgl. Kyratzis, Guo 1996: S. 555), sondern es hat sich auch gezeigt, dass die Kinder entgegen den curricularen Vorhaben und Versuchen der Institutionen an der Trennung der Geschlechter festhalten: „Recent work in elementary school shows that children insist on a clearcut separation of gender roles and tease peers who want crossboundaries.“ (Cook-Gumperz, Scales, 1996: S. 513) Es konnte gezeigt werden, dass Kinder ihr Geschlecht als ein wesentliches Element ihrer Identität betrachten – obwohl viele Eltern und die meisten institutionellen Settings (Kindergarten, Schule) eine geschlechtsneutrale Behandlung der Kinder anstreben und dies als ein wesentliches Ziel der Erziehung ansehen. Die Forscher konstatieren daher ein unausgesprochenes Dilemma zwischen den erklärten Erziehungszielen – sei es der Eltern oder der Schule – und dem (teilweise unbewussten) geschlechtsspezifischen Verhalten sowohl der Kinder als auch der Erwachsenen. Aus diesem Grund ist nach Ansicht der Autoren ‚Gender‘ eine Art ‚hidden curriculum‘ der Erziehung (vgl. Cook-Gumperz, Scales 1996). Sie konnten zeigen, wie sich im Verhalten und in der Sprache von Kindern ab vier Jahren eine oft übertriebene Stereotypisierung von Geschlechtsvorstellungen manifestiert: Mädchen spielen in der Puppenecke des Kindergartens, die Jungs in der Bauecke – und viele Interaktionen zwischen andersgeschlechtlichen Gruppen gestalten sich eher konflikthaft, sogar als ‚Kampf‘. Die Kinder verbinden mit ihren Geschlechtsvorstellungen auch Machtunterschiede und eine Hierarchisierung der Rollen, zudem differentielle Vorstellungen über spätere berufliche und gesellschaftliche Aufgaben (vgl. ebenda).

3.4.3 Soziale Platzierung

In den 70er Jahren hat sich die Soziologie ausführlich mit dem Thema der sozialen Reproduktion beschäftigt und konnte aus mehreren Blickpunkten aufzeigen, dass die Verortung und Vererbung der sozialen Position in den *Familien* geschieht. Untersuchungen belegten, dass Eltern konkrete Berufsvorstellungen

in ihre Kinder implementieren und auf vielfältige Weise eine spätere ‚Laufbahn‘ und soziale Position in die Wiege legen (vgl. Hess, Handel 1975, Beelmann 2006).

Jede Familie muss das Dilemma zwischen *Identität* und *Individualität* lösen: Einerseits soll eine familiäre Einheit, eine familiäre Identität hergestellt werden, andererseits sollen die Familienmitglieder ihre Individualität leben und entfalten können. „Die Familie versucht, sich in einer Weise zu verwirklichen, welche die Art und Weise befriedigt, in der ihre Mitglieder vereint sein wollen und getrennt.“ (Hess, Handel 1975: S. 19) Dieses Dilemma ist für alle Elemente der familiären Identität grundlegend, somit auch für die *soziale Identität*. Einerseits wollen Eltern also, dass ihr Kind später eine gute (vielleicht auch bessere) soziale und berufliche Position einnimmt, andererseits wollen sie, dass das Kind die soziale Identität der Familie nicht verliert oder aufgibt. Für die Bildung in der Familie hat dies eine besondere Konsequenz: Familien tendieren zur *Tradierung* ihrer sozialer Verhältnisse. Um ihre eigene Identität und die ihrer Familie als Ganzes zu wahren, geben Eltern ihren Kindern – teils mehr teils weniger bewusst – das mit, was zur *Aufrechterhaltung* der Familientradition auch in Hinsicht auf die berufliche und soziale Position beiträgt. Am Beispiel von Familien mit Migrationshintergrund wird dieses Dilemma besonders ersichtlich: Die Eltern wollen natürlich einerseits, dass die Kinder sich in die Gesellschaft des Aufnahmelandes integrieren. Andererseits sind sie auch bestrebt, ihre eigene Kultur aus dem Herkunftsland aufrecht zu erhalten und ihren Kindern zu vererben. Dieses Dilemma ist in vielen Fällen nicht konfliktfrei lösbar.

Jedoch auch im Falle von einheimischen Familien besteht dieses Dilemma von Tradition und Aufstieg. Oft ist gerade der Beruf, um den sich als Kristallisationspunkt dieser Konflikt versammelt, denn viele Eltern würden es gern sehen, wenn ihre Kinder ähnliche Berufe ergreifen, als sie selbst(s. Büchner, Brake 2006, Grundmann, Dravenau, Bittlingmayer 2006). Neben dem Beruf ist es der soziale Status, den Eltern zu bewahren versuchen, und sie tun möglichst alles, damit die Kinder auf zumindest nicht abrutschen.

Soziale Identität und *Selbstverortung* der Familie trägt wahrscheinlich zu einem erheblichen Maß zu familialen Bildungsprozessen und deren Erfolg bei – so lassen es auch die Arbeiten Bourdieus vermuten (vgl. Bourdieu 1988, 1997). Doch auch gerade an diesem Punkt werden *Forschungslücken* offensichtlich. Die

Wissenschaft weiß sehr wenig darüber, wie Aufstiegsorientierung oder ihr Gegenteil, die Bestrebung zur Erhaltung des Status Quo das familiäre Bildungsklima direkt oder indirekt beeinflussen. Doch auch die empirischen Ergebnisse von Forschungsarbeiten legen den Schluss nahe, dass das soziale Selbstbild oder die Selbstperzeption der Familie die Bildungsbiographie der Kinder mitgestalten. Vorstellungen, wie etwa dass ‚einfache Menschen wie wir es sowieso nicht weit bringen‘, oder das Selbstbild der Familie als ‚Akademikerfamilie‘ fließen in die Bildungsbestrebungen von Eltern und Kindern mit hinein. An diesem Punkt sei weitere Forschung auf jeden Fall erbeten.

4 **Familiale Lebensführung und Bildung': Ein Vorschlag zur Neuorientierung der Debatte**

Die vielfältigen Formen familialer Bildungsleistungen sowie ihre inhaltliche Ausdifferenzierungen wurden bis zu diesem Punkt entfaltet und ihre generelle Bedeutsamkeit plausibel gemacht. Um eine Plattform für eine stärkere Vernetzung und Integration der in unterschiedlichen, oftmals in separaten und kaum voneinander Notiz nehmenden Spezialdisziplinen zu schaffen, ist ein Konzept notwendig, das den alltäglichen Rahmen des Zusammenlebens einer Familie greifbar werden lässt. Hierzu scheint die theoretische Tradition der ‚alltäglichen Lebensführung‘ vor allem mit Blick auf ein Konzept ‚familiärer Lebensführung‘ theoretisch fruchtbar.

Obwohl der Begriff der ‚familiären Lebensführung‘ auf den ersten Blick einleuchtend ist, ist er – so wird hier argumentiert – aus theoretischer Sicht nicht unproblematisch und bedarf der Weiterentwicklung.

Warum, und welche Lösungsvorschläge gemacht werden können, wird auf den nächsten Seiten erläutert.

4.1 **Das Konstrukt alltägliche Lebensführung**

Das Konzept der alltäglichen Lebensführung betrachtet in der Tradition der *subjektorientierten Soziologie* (vgl. Voß 1997) das Alltagshandeln von Individuen. In mikrosoziologischer Perspektive werden die Tag für Tag sich wiederholenden Handlungsabläufe einer Person betrachtet, vom morgendlichen Zähneputzen, der Arbeit am Arbeitsplatz, der Erledigung der Hausarbeit und schließlich bis zu den Abendritualen. Auf diesem Weg werden gesellschaftliche Sphären und Handlungsfelder *integriert* betrachtet, die ansonsten von gesonderten Teildisziplinen der Soziologie untersucht werden, so etwa von der Arbeits- oder Industriosozologie, der Freizeitsoziologie oder der Soziologie der Geschlechterverhältnisse. Eine Prämisse des Konzeptes der alltäglichen Lebensführung ist dabei, dass das Individuum viele gesellschaftliche Bereiche miteinander verknüpft und verknüpfen muss, die nur die soziologische Betrachtung voneinander trennt. Um sie nicht künstlich voneinander zu trennen, ist eine integrierte Betrachtungsweise notwendig.

Die Tätigkeiten in den unterschiedlichsten Sphären der Gesellschaft ergeben ein für jedes Individuum charakteristisches Muster, eben seine individuelle Art und Weise der Lebensführung. Alltägliche Lebensführung wird definiert als ein für jedes Individuum charakteristisches *Muster der Organisation* von Alltagshandlungen. Die Lebensführung ist demnach ein *System*, und zwar ein *Handlungs-System* des Individuums, durch die die ansonsten zusammenhangslosen Einzelhandlungen des Alltages zu einem sinnvollen Ganzen integriert werden (vgl. Projektgruppe Lebensführung 1995, Voß 1991, 2001, Demszky von der Hagen 2006). Die Lebensführung koordiniert die einzelnen Tätigkeiten einer Person in inhaltlicher, zeitlicher, räumlicher, sozialer und medialer Dimension – und beinhaltet implizit alltägliche Bildungsprozesse.

Die Definition von alltäglicher Lebensführung erhellt die theoretische Problematik hinter dem Begriff der ‚familialen Lebensführung‘: Lebensführung ist ein Handlungs-System eines Individuums; das Individuum *führt* sein Leben. Die Familie ist hingegen kein handlungsfähiges Subjekt und kann daher, nach dieser Definition, auch keine Lebensführung haben. Trotzdem ist es forschungspragmatisch sowie theorieproduktiv sinnvoll – so die erkenntnisleitende Annahme des Papiers, die durch die eigenen empirischen Daten gestützt wird – eine ‚familiale Lebensführung‘ als eigene Ebene zu unterscheiden.

4.2 Verschränkung von Lebensführungen

Der Lebensführung werden Funktionen zugeschrieben, die für das *Einzelleben* der Person *für sich genommen* sinnvoll sind, andererseits trägt sie dazu bei, die Person an andere *anzubinden*. Wie die Lebensführungsforschung mehrmals gezeigt hat, bauen Individuen Beziehungen zu anderen nicht über *Einzelhandlungen*, sondern über ihr *System der Lebensführung* auf. Mit anderen Worten ist die Lebensführung zugleich eine *Vergesellschaftungsinstanz*, da sie individuelle Leben miteinander verbindet. In diesem Sinn übt die Lebensführung eine *Brückenfunktion* zwischen dem einzelnen Individuum und seiner sozialen Umwelt aus (vgl. Jurczyk 2002, Jürgens 2001, 2002).

Das spezifische Muster der Lebensführung ist wesentlich für die Art und Weise der Integration der Person in soziale Beziehungen verantwortlich. In diesem Sinn kann Lebensführung sogar als „Modus der Vergesellschaftung“ (Kudera, Voß 2000: S. 14), oder als „Kupplung mit der Gesellschaft“ (ebenda S. 15) betrachtet werden. Neben der Funktion der Lebensführung, das Individuum in größere soziale Bezüge wie Gemeinschaft oder Gesellschaft einzugliedern, ist für unser Anliegen erstmal die *Verschränkung* der Lebensführungen *in der Familie* von Bedeutung.

Kerstin Jürgens unternahm einen wichtigen ersten Vorstoß in Richtung der Konzeptualisierung und Untersuchung der Verschränkung von individuellen Lebensführungen und analysierte *Paarbeziehungen* unter diesem Aspekt (vgl. Jürgens 2001). Anhand von Fallgeschichten zeigte sie, wie Paare ihre individuellen Lebensführungen zu einem gemeinsamen Lebenszusammenhang verbinden und dabei einen gemeinsamen Interaktions- und Praxiszusammenhang herstellen.

Ihrer Meinung nach spielt die *Kompatibilität* von individuellen Lebensführungen eine entscheidende Rolle bei der Herstellung sozialer Beziehungen (vgl. Jürgens 2002). Bei guter Kompatibilität kann die Lebensführung zur *Ressource*, bei schlechter Vereinbarkeit zur *Restriktion* werden. Die individuelle Lebensführung kann in Hinsicht auf die soziale Beziehungsfähigkeit der Person zum Hindernis oder zur Ressource werden.

In weiteren Untersuchungen wurde die *soziale Bedeutsamkeit* von Lebensführungen bestätigt und das Konzept der *auf Sozietät gerichteten Lebensführung* herausgearbeitet (vgl. Demszky von der Hagen 2006). Anhand empirischer Daten³⁵ konnten die zwei Funktionen der Lebensführung analytisch voneinander getrennt werden: Die *individuelle Lebensführung* integriert die *Einzelhandlungen* einer Person zu einem sinnhaften *System*, die *auf Sozietät gerichtete Lebensführung* integriert die Person in ihre soziale *Umwelt*. Die individuelle und die auf Sozietät gerichtete Lebensführung sind in der Realität miteinander verwoben, sie ergänzen und beeinflussen

³⁵ 2001 und 2002 wurden 35 Tiefeninterviews zwischen ein und halb und drei Stunden Länge mit Bewohnern einer Siedlung über ihre Lebensführung und Vergesellschaftung geführt, zudem noch 20 Experteninterviews und 45 Kurzgespräche zu diesem Thema getätigt.

sich gegenseitig wie zwei Seiten einer und derselben Medaille. Trotzdem haben sie eine primär andere Zielfunktion.

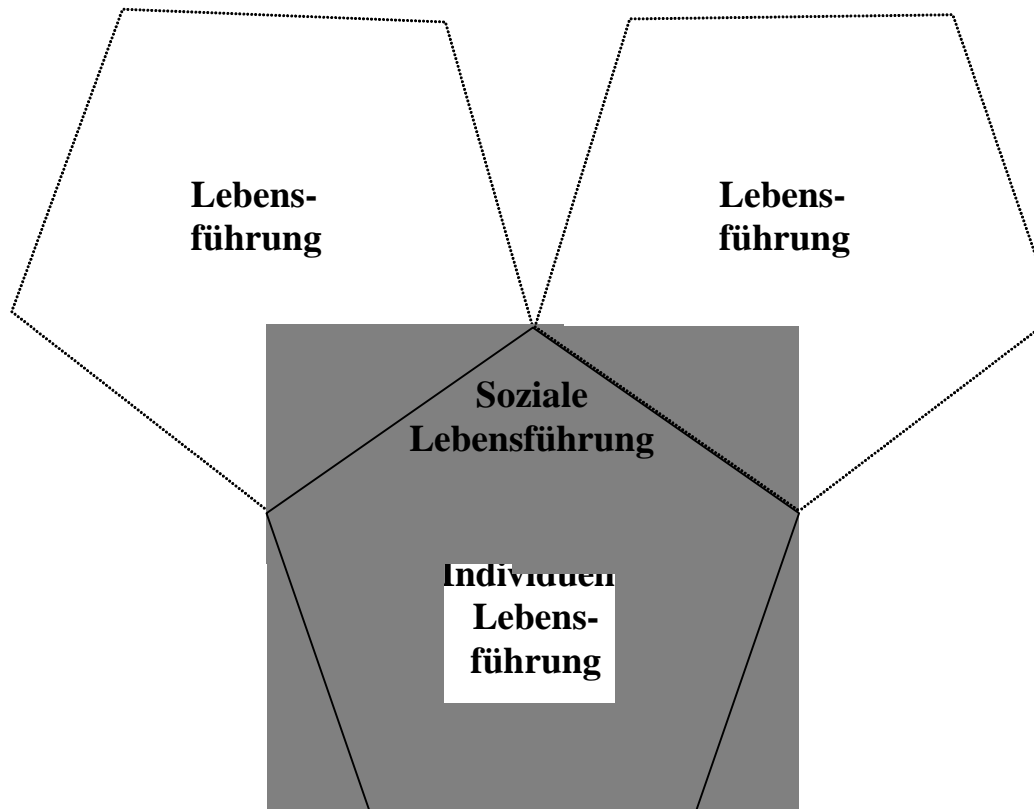
Die *individuelle Lebensführung* reguliert denjenigen Teil der Alltagsgestaltung, der überwiegend das individuelle Leben betrifft: So etwa die Sorge für die eigene Person, Körperpflege, individuelle Freizeitbeschäftigungen oder die Erledigung von Haushaltsarbeiten. Das Beispiel der Hausarbeit leitet jedoch gleich zur sozialen Dimension der Lebensführung über und zeigt gleichzeitig, wie untrennbar die beiden Dimensionen von Lebensführung miteinander verwoben sind: Handelt es sich um Personen, die einem Haushalt mit anderen zusammenleben, so schließt die Erledigung der Haushaltsarbeiten neben der Sorge für sich selbst zugleich auch die Sorge für andere mit ein und ist somit gleichzeitig ein Element der auf Sozietät gerichteten Lebensführung.

Die auf *Sozietät gerichtete Lebensführung* einer Person ist diejenige Dimension der Lebensführung, die das soziale Leben der Person (ob in der Familie oder in der größeren sozialen Umwelt) *ermöglicht* und *organisiert*. Die auf Sozietät gerichtete Lebensführung organisiert das Zusammenleben mit anderen. So etwa die Art und Weise, das Familienleben zu gestalten, den gemeinsamen Alltag zu meistern, Feste zu feiern oder Kontakte zu Verwandten und Freunden aufrechtzuerhalten³⁶.

Zusammengefasst werden über die auf *Sozietät gerichtete Lebensführung individuelle Alltage* und damit individuelle Lebensführungen miteinander *verschränkt*. Die Lebensführung organisiert in ihrer individuellen Dimension das einzelne Leben nach Innen, in ihrer sozialen Dimension das Leben nach Außen hin: Sie bietet *Anknüpfungspunkte* und -flächen für andere Lebensführungen. Abbildung 1 versucht diesen Zusammenhang graphisch darzustellen.

³⁶ Was in erster Linie die Aufgabe von Frauen ist.

Abb. 1: Individuelle und auf Sozietät gerichtete Lebensführung



Quelle: Demszky von der Hagen 2006

Die Darstellung zeigt in einer generalisierenden und schematischen Weise den Zusammenhang von individueller und sozialer Lebensführung; die jeweiligen *Seiten* einer Lebensführung (hier dargestellt als die Seiten der Fünfecke) sind *Andockflächen* für andere. In einem dreidimensionalen Schema wären individuelle Lebensführungen Prismen mit unterschiedlich vielen Flächen und Seiten, die entlang ihrer Flächen aneinander anknüpfen können.

4.3 Familiäre Lebensführung

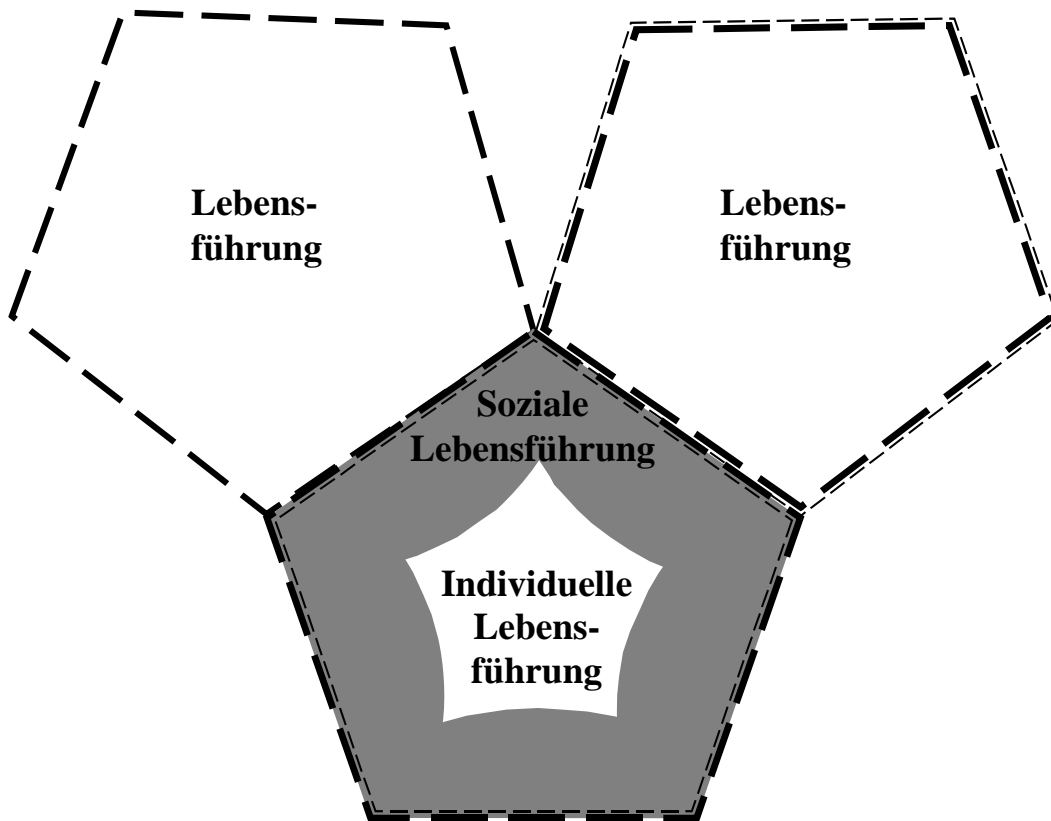
Die Übertragung des Konzepts der *Verschränkung* von Lebensführungen auf das System *Familie* verspricht eine tragfähige konzeptionelle Grundlage auch für das spezifische Thema Familie und Bildung.

Familiäre Lebensführung kann *definiert* werden als ein *System* von Lebensführungen eines zusammenlebenden Familienhaushalts. Die familiäre Lebensführung *emergiert* aus der auf Sozietät gerichteten Lebensführungen der Familienmitglieder und reguliert das Zusammenleben und -wirken ihrer Mitglieder.

Es bestehen weitreichende konzeptionelle Unterschiede zwischen der *alltäglichen Lebensführung* der *einzelnen* Familienmitglieder und der *familialen Lebensführung* der Familie als Lebenszusammenhang: Während der Urheber der alltäglichen Lebensführung jeweils *eine Person* ist, gibt es keinen eindeutigen Urheber der familialen Lebensführung. Die familiäre Lebensführung *emergiert* aus den auf Sozietät gerichteten Lebensführungen der Familienmitglieder. Sie entsteht aus denjenigen Anteilen der einzelnen Lebensführungen, die auf das *Zusammenleben* der Familie gerichtet sind und es *koordinieren*. Die familiäre Lebensführung ergibt sich aus den in Abb. 1 dargestellten Seiten oder Flächen von Lebensführungen. Die Summe der Andockflächen der einzelnen Lebensführungen der Familienmitglieder ergibt – innerhalb des Systems ‚Familie‘ betrachtet³⁷ – die *familiäre Lebensführung*.

³⁷ Es könnte als Grundgesamtheit auch eine andere Gemeinschaft als Ausgangspunkt genommen werden, so etwa eine nachbarschaftliche Einheit oder eine Schulklasse; auf diesem Weg könnte etwa die ‚nachbarschaftliche Lebensführung‘ untersucht werden.

Abb. 2: Die familiäre Lebensführung emergiert aus der individuellen Lebensführung



Die mit - - - gekennzeichneten Linien – in einer dreidimensionalen Darstellung Flächen – symbolisieren die *familiäre Lebensführung*.

Die familiäre Lebensführung basiert auf einem anderen *Entstehungszusammenhang*, als die individuelle Lebensführung. Sie ‚emergiert‘ aus den alltäglichen Lebensführungen der Familienmitglieder: Zwar ist der Ausgangspunkt der familialen Lebensführung die aktive Herstellungsleistung der einzelnen Familienmitglieder, aus den *Wechselwirkungen* ergibt sich jedoch ein Mehrgehalt, der in dieser Form vielleicht von den einzelnen Mitgliedern nicht intendiert war. Wie es Voß (2001) in Bezug auf die alltägliche Lebensführung feststellt, ist auch die familiäre Lebensführung ein System ‚*sui generis*‘; sie wurde von Individuen zwar hergestellt, gelangt

jedoch aufgrund ihres systemischen Wesens zu Eigenschaften, die nicht intendiert waren. Und diese Eigenschaften wirken dann in ihrer Summe auf die Familie als System und die Familienmitglieder zurück.

Zusammengefasst emergiert die familiäre Lebensführung aus den sozialen und individuellen Lebensführungen ihrer Familienmitglieder; sie ist jedoch *mehr*, als die einfache *Summe* der Lebensführungen der Familienmitglieder. Durch *Interferenzen* und *Wechselwirkungen* entsteht ein *System eigener Logik*.

4.3.1 Lebensführung als Praxis und Sinn

Lebensführung wurde definiert als die Art und Weise, wie ein Individuum seine alltäglichen Tätigkeiten ausübt, koordiniert und sie zu einem individuellen System zusammenfasst. Die Lebensführungsforschung hat zahlreiche analytische Beschreibungsmöglichkeiten identifiziert und rekonstruierte je nach Interessenlage unterschiedliche Typen von Lebensführungen (vgl. Bolte 2000, Projektgruppe Lebensführung, Jürgens 2001, Lange 2001). Unterschieden wurde in traditionale, strategische und situative Lebensführungen (vgl. Projektgruppe Lebensführung) sowie in monozentrische vs. polyzentrische, und autonome vs. heteronome Lebensführungsmuster (vgl. Lange 2001). Als gemeinsamer Nenner der Typologien kristallisieren sich jedoch zwei übergeordnete Dimensionen heraus, anhand derer Lebensführungen klassifiziert werden können: Anhand der Dimension des *Sinns* und der Dimension der *Praxis*.

Die *Sinnebene* der Lebensführung, die in der Lebensführungsforschung oft Logik der Lebensführung genannt wird (vgl. Projektgruppe 1995, Wehrich 1998), umfasst folgende Elemente: *Handlungsregulative*, die hinter den alltäglichen Handlungen liegen und diese beeinflussen, *Deutungsmuster* und *Sinngebungsprozesse*, anhand derer sowohl die eigenen als auch die Handlungen anderer gedeutet werden, zudem *Prioritäten*, *Präferenzen* und *Lebensziele* der Person. Manche Elemente der Sinnebene, wie etwa emotional begründete Vorlieben oder Abneigungen, oder lebensgeschichtliche Prägungen sind der Person nicht vollumfänglich bewusst noch jederzeit reflexiv zugänglich (vgl. Wehrich 1998, Demszky von der Hagen 2006).

Die Dimension der *Praxis* hingegen beschreibt die eingespielten, mehr oder weniger routinisierten konkreten Handlungsabläufe des Alltages. Die *Routine* des Alltages bietet Entscheidungsentlastung in alltäglichen Situationen und erleichtert, ja ermöglicht somit die alltäglichen Handlungen³⁸. Jede Lebensführung ist mit Routinen ausgestattet, die wie ein Fingerabdruck das Individuum charakterisieren. Grad und Ausmaß, wie festgefahren und unveränderbar die Routinen sind, sind jedoch individuell unterschiedlich. Am einen Extrem stehen diejenigen Lebensführungen, die den Tagesablauf bis ins kleinste Detail, wie in einem Stundenplan, regeln. Das andere Extrem bieten Lebensführungen, in denen ein hohes Maß an Improvisation herrscht, es kommt alles, wie es kommen muss³⁹.

4.3.2 Familiäre Lebensführung als Praxis und Sinn

Für unser spezifisches Interesse für familiäre Bildungsprozesse ist hier bedeutend, dass auch die familiäre Lebensführung anhand der Dimensionen von Praxis und Sinn entschlüsselt werden kann.

Die Dimension der *Praxis* beschreibt, wie das Zusammenleben der Familie in ihrer praktischen Ausgestaltung aussieht, wer etwa welche Aufgaben und Pflichten in der Familie ausführt, wie die Betreuung der Kinder und die Erledigung der Haushaltsarbeit organisiert ist oder wie ‚Familienzeiten‘ (vgl. Jurczyk, Lange 2006) strukturiert sind.

Die Dimension des *Sinns* beleuchtet sinngebende und -stiftende Prozesse *hinter* den Handlungen: Etwa die Bedeutung, die den gemeinsamen Zeiten, den sog. ‚Familienzeiten‘, insbesondere Ritualen und Familienunternehmungen beigemessen wird, die Begründung für die Aufgabenverteilungen in der Familie, die Auffassungen darüber, was eine gute und gelingende Kindheit ist oder mehr oder weniger bewusste Rollenvorstel-

³⁸ Alltägliche Entscheidungssituationen sind dadurch gekennzeichnet, dass nur eine kurze (manchmal sogar gar keine) Zeit zur Entscheidungsfindung zur Verfügung steht und die Informationsgrundlage unzureichend ist. In diesen Situationen ist eine Entscheidung und damit die effiziente Handlung nur durch routinisierte Handlungen möglich.

³⁹ Etwa bei Journalisten oder anderen ‚freien‘ Berufen, bei denen die Organisation des Alltages ein hohes Maß an Spontaneität aufweist.

lungen, beispielsweise wer zum Elternabend zu gehen hat und wer den Kindern das Fahrradfahren beizubringen hat. Ein Element der Dimension des ‚Sinns‘ der familialen Lebensführung ist das Bild oder die Vorstellung, die die Familienmitglieder von sich *als Familie* haben, ihr Familienbild. Die Herstellung eines sinnstiftenden Familienkontextes wird im Folgenden nach dem Vorbild des ‚Doing Gender‘ (vgl. Gildemeister 2004, Jurczyk, Lange 2002) ‚*Doing Family*‘ genannt. Abbildung 3 fasst die *Entstehungslogik* der familialen Lebensführung aus den auf Sozietät gerichteten Lebensführungen der Familienmitglieder und die Dimension der Praxis und des Sinns von familialer Lebensführung graphisch zusammen.

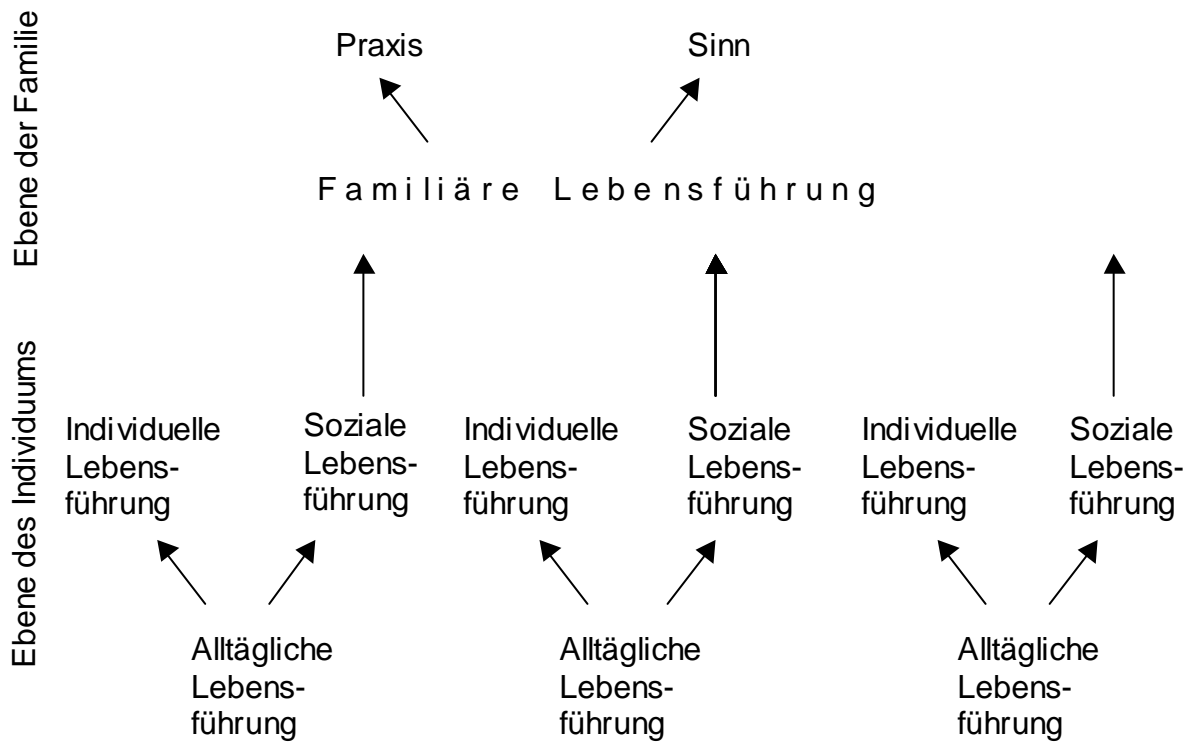


Abb. 3: Familiäre Lebensführung als Praxis und Sinn

4.3.3 ‚Doing Family‘ als familialer Sinngebungsprozess

Eines der oben bereits erwähnten Mehrgehalte der familialen Lebensführung, wodurch familiäre Lebensführung mehr ist als die Summe der einzelnen Lebensführungen der Familienmitglieder, ist das sinnstiftende Selbstbild, das Familien über sich als ‚Familie‘ erzeugen. Familie sein bedeutet – in der Regel – mehr als ‚nur‘ parallele Leben von Individuen. Familienmitglieder leben zusammen. Dieses Zusammenleben wird nicht nur auf der Ebene der Praxis, also auf der Ebene von konkreten Handlungen, sondern auch auf der Ebene von Sinngebungsprozessen sowohl widerspiegelt als auch erzeugt. Jurczyk und Lange führen ‚doing family‘ als eine Dimension der familialen Lebensführung ein und betonen ihre Bedeutung: „Erst das immer wieder zu vollziehende ‚doing family‘ in den Mikroprozessen familialer Lebensführung konstituiert Familie als Lebensform.“ (Jurczyk, Lange 2002: S. 14)

Die Empirie zeigt, wie Familien, entweder in und durch Handlungen, oder davon losgelöst, in Bildern und Vorstellungen, eine *Idee* von sich als Familie erzeugen. Selbstbilder werden u.a. durch sprachlich-explizierte Selbstdarstellungen folgender Art ersichtlich: „Wir sind keine normale Familie. Bei uns ist es anders...“ (I.)

4.4 Die Bildungsrelevanz familialer Lebensführung

Bildung in Familien – so die These des Papiers – *entsteht in Interaktionen*. Zwar scheinen Kinder gewisse Entwicklungsschritte von sich heraus, intrinsisch motiviert zu durchlaufen (vgl. Piaget 1972), doch es ist offensichtlich, dass sie in ihrem Bildungsbestreben auf äußere Anreize angewiesen sind (vgl. Fried, L. 2005). Die Familie ist die erste und wesentlichste Instanz, die diese Anregungen und Anreize liefern kann. Zwar gibt es auch in Familien – analog zum Konzept der Selbstsozialisation (vgl. Lange 2001) – Selbstbildung; doch die bildungsrelevante Funktion übt die Familie über bildungsrelevante Anstöße und Gelegenheiten, die sich Familienmitglieder im Rahmen ihres Zusammenlebens – also im Rahmen ihrer familialen Lebensführung – gegenseitig liefern. *Die Bildungsrelevanz der Familie ergibt sich aus der familialen Lebensführung* – so die hiesige These – und zwar aus deren *Komplexität*.

Das erste Bündel von Indikatoren zur Bildungsbedeutsamkeit und -wirksamkeit von Familien bieten erst einmal die strukturellen Parameter der familialen Lebensführung. *Wie viel Gemeinsamkeit* – ob praktisch oder sinnhaft – gibt es in der jeweiligen Familie? Bestehen nur marginale Spuren einer gemeinsamen familialen Lebensführung, ist der Alltag der Familienmitglieder durch das parallele *Nebeneinander* von Lebensführungen gekennzeichnet? Oder gibt es eine intensive und *kohärente* familiäre Lebensführung, sowohl *praktisch* als auch *sinnhaft*? In welchen Handlungen und durch welche Sinngabeprozesse wird Familie als Ganzes (Stichwort ‚Doing Family‘) hergestellt? Zu welchen Zeiten, wie oft, zu welchen Anlässen und an welchen Orten treffen die Familienmitglieder aufeinander? Wie erleben die einzelnen Akteure dies? Von wem gehen die Impulse aus? Verlaufen sie einseitig entlang der Generationenachse von alt nach jung? Diese Fragestellungen liefern empirischen Untersuchun-

gen heuristische Werkzeuge, anhand dessen die familiäre Lebensführung und die Bildungsprozesse erfasst werden können.

Durch die Dokumentation und möglichst detailgetreue Kartographie der familialen Lebensführung als Praxis und Sinn können bildungsrelevante Episoden eingefangen werden. Dabei wird ein heuristisches Raster vorgeschlagen, das *Fürsorge (Care)*, *Sozialisation* und *Cultivation*⁴⁰ als wichtigste bildungsrelevante Dimensionen von familialer Lebensführung voneinander unterscheidet.

4.4.1.1 Fürsorge (Care), Sozialisation und Cultivation im Rahmen der familialen Lebensführung

In diesem Papier wird argumentiert, dass unterschiedliche Elemente der familialen Alltagsgestaltung und der darin eingebetteten Versorgung von Kindern *bildungsrelevant* sind. Bildung wird dabei nicht in einer engen, an schulische Leistung und curriculare Vorgaben reduzierten Sicht definiert, sondern als umfassende Kompetenz in folgenden Bereichen: Als das Zusammenspiel von kulturellen, instrumentellen, sozialen und persönlichen Kompetenzen⁴¹. In diesem *umfassenden Verständnis von Bildung* sind *nicht nur die konkreten Bildungsleistungen* von Familien, wie etwa Vorlesen oder Unterstützung bei den Hausaufgaben, bildungsrelevant. Die weit verzweigten Bereiche der Alltagsgestaltung, die Komplexität der familialen Lebensführung *ist* die Bildungswelt Familie. Die jeweiligen Elemente der familialen Lebensführung, die besonders bildungsrelevante Interaktionen beinhalten, können für Zwecke der Analyse in drei Bereiche aufgeteilt werden: In Fürsorge (Care), Sozialisation und Cultivation. In der Praxis der alltäglichen Lebensführung finden sich oftmals Vermengungen dieser analytisch unterschiedenen Basiselemente.

⁴⁰ Der 12. Kinder und Jugendbericht (2006) analysiert den Trias von Betreuung, Erziehung und Bildung; statt Betreuung wurde jedoch der Begriff der Fürsorge (Care) gewählt, weil dieser Begriff der emotionalen Bedeutsamkeit von Familien näher kommt (vgl. Jurczyk 2006); ebenso wurde der Begriff der ‚Erziehung‘ von ‚Sozialisation‘ abgelöst, weil dieser Begriff weniger die einseitige Einwirkung und Formung seitens der Eltern auf die Kinder umschreibt, sondern gleichzeitig wechselseitige Prozesse der sozialisatorischen Interaktion mit einbezieht (vgl. Grundmann 2006). Als drittes Glied wurde der englische Begriff der Cultivation gewählt, um eine Differenz zum allgemeineren Bildungsbegriff hervorzuheben.

⁴¹ In Anlehnung an den Bildungsbegriff des 12. Kinder und Jugendberichts (2006), siehe zur genaueren Definition von Bildung Punkt 3.1.2

Unter *Fürsorge* wird die physische und psychische Versorgung der Kinder seitens der Eltern verstanden. Gemeint sind Körperpflege, Gesundheit, emotionale Zuwendung, Ernährung, physische und psychische Rekreation sowie Aufgaben, die in der Haushaltsführung einer Familie anfallen, so etwa Waschen, Kochen oder Putzen. Wie an dem Fallbeispiel weiter unten gezeigt wird, sind auch Elemente dieser auf den ersten Blick nicht bildungsnahen Aufgaben des Familienalltages bildungsrelevant.

Unter *Sozialisation* wird mit Rekurs auf Grundmann nicht die Beeinflussung durch oder die Einführung in die Sozialwelt verstanden, sondern eine *soziale Praxis*, „die sich durch das Zusammenleben von Menschen etabliert, wobei Erfahrungen, Fertigkeiten und Wissen zwischen Menschen ausgetauscht und kultiviert werden“ (vgl. Grundmann 2006: S. 30). Bezogen auf die primäre Sozialisationsinstanz ‚Familie‘ stehen demnach die *alltäglichen Interaktionen* von Familienmitgliedern im Fokus, die durch den Menschen innewohnenden sozialen Handlungsorientierungen ausgezeichnet sind. Das Fallbeispiel wird auf die bildungsrelevanten Inhalte von Sozialisation hinweisen.

Unter *Cultivation* werden diejenigen Aspekte der familialen Lebensführung subsummiert, die von den Eltern als Bildungsleistungen aufgefasst werden. Diese direkten und von den Eltern meist beabsichtigten Bildungsleistungen, von denen viele in soziologischen Untersuchungen empirisch analysiert wurden, wurden mit dem englischen Begriff der *Cultivation* bezeichnet, um sie von dem umfassenderen Bildungsverständnis des Papiers abgrenzen zu können. Zu *Cultivation* zählen Sprach- und Lesesozialisation und -förderung, Vorlesegewohnheiten, familiale Diskussionskultur, Unterstützung der Leistungen von Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule sowie außerschulische Bildungsangebote der Familie, wie etwa Privatstunden am Nachmittag sowie gemeinsame Museums-, Konzert- oder Kinobesuche in der Freizeit.

4.4.2 Fürsorge, Sozialisation und Cultivation als Praxis und Sinn

Anhand des Fallbeispiels wird weiter unten gezeigt, dass das Konzept der familialen Lebensführung und der darin eingebetteten Funktionen von Fürsorge, Sozialisation und Cultivation kein theoretischer Selbstzweck ist, sondern der analytischen Erfassung konkreten Bildungsgeschehens im Alltagsvollzug von Familien dient. Mit Hilfe dieses heuristischen Werkzeuges können bildungsrelevante Episoden des Familienalltages auch *jenseits* der auch auf den ersten Blick einleuchtenden und ausdrücklich als solchen markierten Bildungsleistungen erfasst werden.

Fürsorge, Sozialisation und Cultivation sind Elemente der familialen Lebensführung und können daher ebenfalls anhand der Dimensionen der *Praxis* und des *Sinns* entschlüsselt werden. Dies ist für die Forschungspraxis deshalb sinnvoll, weil auf diesem Weg auch verborgene, also auf den ersten Blick nicht offensichtliche Dimensionen des Bildungsgeschehens erfasst werden können.

Die Dimension der *Praxis* kann anhand des Kontinuums zwischen ‚*routinisiert*‘ und ‚*spontan*‘ beschrieben werden. Die Dimension des *Sinns* erstreckt sich zwischen ‚*latent*‘ und ‚*manifest*‘. Tabelle 1 fasst die Dimensionen graphisch zusammen.

Tab. 1: Praxis und Sinn von jeweils Fürsorge, Sozialisation und Cultivation

Sinn→	manifest	latent
Praxis↓		
Routinisiert		
Spontan		

Wie das Fallbeispiel zeigen wird, kann anhand dieser Einteilung sowohl die *praktische Gestaltung* einer Bildungsepisode als auch die dahinter liegende *Sinnstruktur* analysiert werden. Nicht selten, so zeigt die Empirie, *konfigurieren* dabei sowohl die praktische und die sinnhafte Dimension, als auch der latente und der manifeste Sinn miteinander.

Zu betonen ist dabei, dass sowohl Fürsorge als auch Sozialisation und Cultivation jeweils in die Dimensionen der Praxis als auch des Sinns unterteilt werden können. Die oben dargestellte Vier-Felder-Tafel lässt sich also auf alle drei Elemente projizieren. Unsere empirischen Indizien legen den Schluss nahe, dass dabei *eine* Episode des Familienalltages oft *alle drei* Aspekte von Fürsorge, Sozialisation und Cultivation in sich vereint⁴². Die Tabelle ist daher so zu verstehen, dass in *einer* Familienepisode alle *drei* Aspekte untersucht werden können und das Raster wie jeweils eine Folie für alle drei Aspekte aufgelegt werden kann. Das Fallbeispiel von Punkt 5.3 wird die unterschiedlichen Dimensionen der Lebensführung praxisnah erläutern.

4.4.3 Soziale Ungleichheit und familiale Bildungsprozesse

Schließlich, jedoch nicht zuletzt, muss auf den Einfluss von sozialen Ungleichheitsfaktoren hingewiesen werden. Die familiale Lebensführung ist wesentlich von den *Ressourcen*, Restriktionen und objektiven Ausgangsbedingungen beeinflusst, die den Familienmitgliedern zur Verfügung stehen. Innere und äußere *Bedingungen* des familialen Zusammenlebens, so etwa die zur Verfügung stehenden materiellen, kulturellen und sozialen Kapitalien, Beschäftigungsverhältnisse der Eltern, Familienkonstellationen (Eineltern- oder Zweielternhaushalt, verfügbare Verwandte, Kinderzahl), Wohnverhältnisse, Betreuungssituationen der Kinder und soziale Infrastruktur (Familienhilfe, Strukturen am Wohnort, Hausaufgabenunterstützung der Kinder) stecken den Rahmen der Möglichkeiten ab, innerhalb dessen die Familie ihre Lebensführung autonom gestalten kann⁴³. Nicht nur die konkret zur Verfügung stehenden Kapitalien, sondern auch die *soziale Identität* spielt bei der Vererbung sozialer Positionen eine wichtige Rolle: Eltern geben ihren Kindern ihr soziales Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten gesellschaftlichen Position und/oder zu einem bestimmten Milieu weiter (vgl. Schallberger 2003).

⁴² Auch im siebten Familienbericht der Bundesregierung wird die enge Verschränkung von Bildung, Betreuung und Erziehung als besonderes Potential des Lernens in der Familie auf der Basis neuerer Forschungen der Neurobiologie und Entwicklungspsychologie herausgearbeitet (vgl. BMFSFJ 2006)

⁴³ Stichwort ‚Freiheitsgrade‘ bei der Gestaltung der Lebensführung; gemeint ist die Freiheit der Entscheidung einerseits und zugleich die Bedingtheit durch äußere Umstände andererseits (vgl. Rerrich, Voß 2000).

Als These lässt sich also formulieren: Die alltägliche Lebensführung von Familien ist der entscheidende Transmissionsriemen der Umsetzung unterschiedlicher familialer Kapitalien, deren Verknüpfung mit familialen Rahmenbedingungen die unterschiedlichen Bildungsauscomes der Kinder und Jugendlichen beeinträchtigt.

4.5 Familiales Bildungsgeschehen in der alltäglichen Lebensführung: Resümee

Das Konzept der familialen Lebensführung fußt auf folgenden Annahmen und Konzeptionen:

- Der Familienalltag kann mit Hilfe des Konzeptes *familialer Lebensführung* analytisch erfasst und charakterisiert werden. Familiäre Lebensführung wurde dabei *definiert* als ein *System* von Lebensführungen eines zusammenlebenden Familienhaushalts. Die familiäre Lebensführung emergiert aus der auf Sozietät gerichteten Lebensführung der Familienmitglieder und reguliert das Zusammenleben und -wirken ihrer Mitglieder.
- *Bildung geschieht in Familien in Interaktionen und ist damit an die familiäre Lebensführung* gekoppelt. Charakteristika der familialen Lebensführung determinieren die familialen Bildungsprozesse.
- *Bildung* – verstanden in einer erweiterten Konzeption – geschieht dabei nicht nur in *konkreten* und als solchen markierten wie intendierten Bildungsleistungen von Familien, sondern *latent* und *permanent*, verwoben in die verschiedensten Familienleistungen.
- Familiäre Leistungen können für Zwecke der heuristischen Analyse in die Trias von *Fürsorge*, *Sozialisation* und *Cultivation* unterteilt werden. Es wurde argumentiert, dass dabei Bildung nicht nur über direkte Bildungsleistungen, sondern auch indirekt durch die fürsorgliche und sozialisatorische Funktion von Familien gewährleistet wird.
- Fürsorge, Sozialisation und Cultivation können anhand der Dimensionen *Praxis* und *Sinn* beschrieben werden. Mit Hilfe dieser Unterteilung wird es möglich, sowohl verborgene Sinngehalte als auch

konfligierende Momente etwa zwischen der praktischen Gestaltung und der Sinnzuschreibung zu erfassen und einer empirischen Operationalisierung zuzuführen.

- Es wurde gezeigt, dass Bildungsprozesse nicht nur *direkt* und *intendiert*, sondern auch *indirekt* und *unintendiert* geschehen. Sowohl die zwei indirekt bildungswirksamen Elemente familialer Lebensführung, *Fürsorge* und *Sozialisation* als auch die Dimensionen der *Praxis* und des *Sinns* liefern analytische und operationalisierungsfähige Werkzeuge für die Erfassung der indirekten und unintendierten Bildungsprozesse des Familienlebens.
- Durch das Konzept der familialen Lebensführung wird zudem ersichtlich, dass Bildung in Familien einerseits *latent* und *permanent* abläuft, sich jedoch in bestimmten *Knotenpunkten verdichtet*. Besonders effektive *Bildungsmomente* familialer Lebensführungen sind Anlässe, an denen *mehrere* Familienmitglieder miteinander in *Interaktion* treten, so etwa bei Familienmahlzeiten, Freizeitbeschäftigungen oder bei Familienritualen, die im Sinne des ‚doing family‘ der Erzeugung des familialen Sinnzusammenhangs dienen.

5 Pilot-Studie ‚Familiale Bildungswelt‘

Die Sichtung und Aufarbeitung des Forschungsstandes mündete in der Planung und Durchführung einer kleinen *Pilotstudie*. Aufgrund der Kürze der Zeit konnte sich diese Pilotstudie nicht zum Ziel setzen, endgültige Ergebnisse zu liefern. Vielmehr sollte sie dazu beitragen, *Forschungsfragen* und *Desiderate* präziser formulieren zu können sowie *Thesen* über mögliche Ergebnisse aufzustellen.

5.1 Methodische Anlage

Im Rahmen der Pilotstudie wurden 7 Familien mit Kindern im Alter von 1 bis 12 Jahren, sowie professionelle Betreuungspersonen wie Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Hausaufgabenbetreuerinnen befragt. Insgesamt wurden bis jetzt 12 Interviews zwischen einundhalb und zwei Stunden Länge geführt.

Die 7 Interviews mit *Familien* suchten nach den Bildungselementen und -episoden in dem Familienalltag. Die Fragestellung beinhaltete zwei unterschiedliche Aspekte:

1. Wo können *Bildungsepisoden* im Alltag von Familien identifiziert werden? Welche *Elemente der alltäglichen Lebensführung* von Familien sind bildungsrelevant für die Kinder? Wie gestalten Eltern ihre Bildungsaufgabe im Alltag, wie ist die Hausaufgabenbetreuung organisiert, werden außerschulische Freizeit- und Bildungsangebote genutzt?

In diesem ersten Fragenteil wurde in der Tradition der Lebensführungsforschung (vgl. Projektgruppe Alltägliche Lebensführung 1995) der *Tages-* und *Wochenablauf* der Familie und ihrer Mitglieder möglichst detailliert abgefragt. Der *Detaillierungszwang* half, möglichst dicht am Alltagsgeschehen zu bleiben und auf diesem Weg so gut wie möglich nicht Erzählungen und Konstrukte, sondern konkrete Alltagsabläufe einzufangen⁴⁴. Wie auch in der internationa-

⁴⁴ Nicht nur in der Lebensführungsforschung hat die detailgetreue Chartographierung des Alltags sich bewährt. Auch internationale Studien nutzten diese Möglichkeit, um Konstrukte und Erzählungen möglichst auszuklammern und daher einen Einblick in konkrete Handlungsmuster gewinnen zu können. Der Detaillierungszwang half dabei, da die Aufforderung zur genauen Schilderung von Hand-

len Forschungsliteratur hat sich auch bei der vorliegenden Pilotstudie diese Methode bewährt, da die Befragten auf dem Weg der Schilderung ihres Alltages Informationen lieferten, die sie wahrscheinlich bei direktem Nachfragen nicht getan hätten. Es zeigte sich erneut, dass die Schilderungen des Alltages dichter an die tatsächlichen Verhältnisse vorstoßen können, als Fragen, bei denen Konstrukte und Selbstbilder angesprochen werden.

Dieser Frageteil zielte darauf, Bildungsepisoden im Familienalltag identifizieren zu können. Es sollte aufgespürt werden, welche Elemente und Aspekte des Alltages für die Kinder bildungsrelevant werden können. Der zweite Frageteil lautete:

2. Was verstehen *Familien* unter Bildung? Wo sehen sie ihre *Bildungsaufgabe* gegenüber ihren Kindern? Wie gestalten sie die *Kooperation* zu anderen Lernorten wie Kindergarten und Schule? Wie *grenzen* sie sich gegenüber externen Lernorten ab? Wie definieren sie die *bildungsspezifische Rollen- und Arbeitsteilung* innerhalb der Familie? Welchen Stellenwert geben sie der *Familie* im Bildungsprozess der Kinder gegenüber institutionellen Umwelten? Holen Eltern Rat und Unterstützung bei *Experten*, und wenn ja, bei welchen?

Dieser zweite Frageteil wollte Sinngebungs- und Deutungsprozesse der Eltern einfangen, die sie in der Bildungsbiographie sich selbst und der Familie als Ganzes beimessen. Es ging darum, *ihre Sicht auf Bildung in der Familie* einzufangen. Während also der erste Frageteil möglichst detailgenau konkrete bildungsrelevante Elemente des Familienalltages einzufangen versuchte, sollte der zweite Frageteil Sichtweisen und Eigenkonstruktionen identifizieren.

Die Interviews dauerten zwischen einundhalb und zwei Stunden und wurden in den Wohnungen der Befragten geführt. Bei 6 Interviews antworteten die Mütter, bei einem Interview beide Elternteile zusammen. Der herausgearbeitete Leitfaden half, das Gespräch in die gewünschte Richtung zu lenken. Der Leitfaden beinhaltete folgende Blöcke: Familiäre Lebensführung, Wochen- und Tagesablauf, Beschäftigungs- und Betreuungsverhältnisse, Bildungssituation der Kinder, Bildungshintergrund der Eltern, Erziehungsziele und -stile der Eltern, Sprachförderung, Bildungsvorstellungen sowie die Rolle der Medien im Familienalltag. Kontaktiert wurden die Familien über die befragten Experten.

lungsabläufen die Erzähler etwas daran hindert, Selbstbilder und Konstrukte zu liefern (vgl. Projekt-

Die Interviews wurden auszugsweise transkribiert und mit Hilfe der *dokumentarischen Methode* analysiert (vgl. Bohnsack 2000). Zunächst wurden relevante Passagen mit Codes versehen. In einem zweiten Schritt wurde die formulierende und die reflektierende Interpretation vorgenommen.

Als *Experten* wurden eine Kindergärtnerin, eine Grundschullehrerin, eine Gymnasiallehrerin und drei HausaufgabenbetreuerInnen befragt. Die Experteninterviews kreisten um Bildungsvorstellungen und -definitionen der Institutionen: Wie sieht der Kindergarten und die Schule ihre *Bildungsaufgabe*? Wie führen sie ihren Bildungsauftrag aus? Wo sehen sie dabei Schwierigkeiten? Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen Familie und Institution aus? Wie wird die *Abgrenzung* zwischen Institution und Familie gestaltet? Welche Abgrenzungsmechanismen werden dabei eingesetzt?

Als drittes empirisches Standbein wurde der Versuch einer *Beobachtung* unternommen: Vier Familienmahlzeiten wurden auf Tonband festgehalten. Der Hintergrund dieser Beobachtungen war methodischer Natur. Die Interviews haben gezeigt, dass die Fragestellung von Bildung in der Familie Methodentriangulation besonders notwendig macht. Viele Aspekte eines umfassenden Bildungsverständnisses sind den Eltern nicht bewusst und daher diskursiv auch nicht zugänglich.

Mahlzeiten wurden sowohl in der Forschungsliteratur als auch durch die Interviews als besonders dichte und bildungsrelevante Episoden des Familienalltages identifiziert (vgl. Paugh 2005, Larson 2006). Aus diesem Grund wurde der methodische Versuch unternommen, durch die nicht-teilnehmende Beobachtung von Mahlzeiten etwas über das Bildungsgeschehen in der Familie näher zu erfahren.

5.2 Ausgewählte Ergebnisse: Familiäre Bildung als Transfer von Kompetenzen

Die Zielsetzung der Pilotstudie war es nicht, endgültige Ergebnisse zu liefern, sondern neben der Aufbereitung der Forschungsliteratur auch über die eigene Empirie erste Einsichten in das Feld zu ermöglichen. Ergebnisse anderer Forschungsteams konnten auf dieser Weise in einem anderen Licht aufgegriffen und erläutert werden. Zudem konnten mit Hilfe der eigenen empirischen Einsichten *Thesen* entwickelt werden, die Wege und Möglichkeiten für eine spätere gründlichere Untersuchung aufzeigen. In diesem Sinn werden in den folgenden Punkten einige interessante Passagen zum Themenkomplex ‚Bildung in der Familie‘ exemplarisch dargestellt.

Die Systematisierung erfolgt anhand der grundlegenden Bildungsdefinition des Papiers: Bildung in der Familie wird in den Dimensionen *kulturelle, instrumentelle, soziale* und *personale Kompetenzen* aufgeschlüsselt⁴⁵.

5.2.1 Transfer kultureller Kompetenzen

Bildung wird von den Eltern in erster Linie mit kulturellen Kompetenzen gleichgesetzt⁴⁶. Interessant ist dabei, dass öffentliche Debatten und Diskussionen die Eltern nicht nur wahrnehmen, sondern in ihrem Erziehungs- und Bildungsalltag beeinflussen. Eine Mutter leitet die Erklärungen über ihr Erziehungshandeln mit dem Satz ein: „Vor dem Hintergrund von PISA und so“ (I.). *Gesellschaftliche Vorstellungen* und Vorgaben darüber, was Bildung ist, wie sie vermittelt werden sollte und was Kinder in welchem Alter beherrschen sollten, dringen *tief in den Familienalltag* ein.

Eltern legen viel Wert auf Wissensvermittlung durch *Lesen*: „Was ich unbedingt fördern wollte, ist das Lesen, weil ich das so wichtig finde und weil ich so gerne Bücher mag, das konnte ich leider nicht durchsetzen. Er schaut sich gerne Bücher an, und kann etwas damit anfangen.“ (I.) In diesem Fall beklagt die

⁴⁵ Siehe Punkt 4.1.2

⁴⁶ *Kulturelle Kompetenzen* sind die wesentlichsten Elemente des gemeinsamen Kulturerbes wie Sprache, Symbole, elementare wissenschaftliche Erkenntnisse, Weltdeutungen, Musik und Kunst. (Siehe Punkt 4.1.2)

Mutter jedoch, dass sie trotz viel Vorlesen und Vorleben am eigenen Beispiel ihren Sohn nicht zum Lesen bewegen konnte.

„Bildung wird auch viel über Medien vermittelt, Bücher, Sachbücher. Ist auch für die Eltern ein gutes Hilfsmittel, um den Kindern etwas beizubringen. Sachverhalte oder Werte.“ (II.) „Allgemeinbildung, das fängt bei einem Kinderlexikon an, was man zu Hause hat.“ (IV.) Es zeigt sich, dass viele Eltern *Vorlesen* als eine ihrer selbstverständlichen Aufgaben sehen und falls sie es nicht regelmäßig tun, dies als Versäumnis auffassen: „Vorlesen, leider nicht jeden Abend, nicht regelmäßig. Das ist etwas, was ich derzeit nicht auf die Reihe kriege. Ich nehme es zwar immer wieder vor, aber das ist so ein Vorsatz.“ (II.)

Nicht nur durch Vorlesen, sondern durch vielseitige Aktivitäten wie Kinderreime, Musikkassetten, dem „Einschlafritual“, „Einschlaflied“ (IV.) versuchen Eltern, die *Sprachentwicklung* ihrer Kinder als selbstverständliche *Bildungsvoraussetzung* zu fördern. Auch hierbei zeigt sich, dass sich Eltern aktiv informieren und von gesellschaftlichen Debatten beeinflusst werden. „Das liest man auch immer, so in den Empfehlungen, dass man Kinder nicht direkt korrigieren sollte. Aber das man es richtig sagt und in einen Satz einbaut, dann wiederholen sie es richtig.“ (VI.) Die Sprachförderung durch die Eltern beginnt bereits beim *Baby*, lange vor dem eigentlichen verbalen Alter: „Ich glaube schon daran, dass er viel versteht. Da ‚erwarte‘ ich auch viel von ihm. Das finde ich auch immer sehr spannend.“ (V.) „Mit dem Laurin wir auch sehr viel geredet. Nicht Babysprache, sondern ich erzähle ihm, was ich gerade eben mache.“ (VI.) „Wir kommunizieren viel mit den Kindern.“ (II.) Bei größeren Kindern wird Sprachentwicklung durch den spielerischen Umgang mit Sprache, etwa durch das Ausdenken von *Reimen*, gefördert: „Da kann ich mich noch genau daran erinnern, als ich damals Anna in den Kindergarten gebracht habe, da habe ich mit ihr ständig so Sprachspiele gemacht, die mag ich selbst auch sehr, so Reime. Wir haben viel vorgelesen. Als die Anna noch gar nichts verstanden hat, da haben wir schon jeden Abend etwas vorgelesen, ohne Rücksicht darauf, ob sie es versteht oder nicht.“ (II.)

Wahrscheinlich ebenfalls durch öffentliche Debatten zum Nachdenken gebracht, versuchen viele Eltern – trotz vielfältiger Anstrengungen ihrerseits – sich von zu hohen Erwartungen und überzogenen Förderprogrammen bewusst zu *distanzieren*: „Das ist kein Programm, was man so durchzieht, das kommt

einfach so. Das ergibt, weil man es gerne macht.“ (II.) Auch an diesem Punkt wird die vielfach durch *Widersprüche* und Konflikte gekennzeichnete Situation von Eltern und ihr *Dilemma* sichtbar: Einerseits nehmen sie den auf sie als Eltern ausgeübten *Druck* der Gesellschaft war, für die bestmögliche Förderung ihrer Kinder zu sorgen – andererseits wollen sie sich diesem Druck nicht widerstandlos ergeben und ihre Kinder vor überzogenen Erwartungen schützen. Auch bei der Wahl des geeigneten Kindergartens zeigt sich eine ähnliche distanzierte Haltung von früher überzogener Förderung. Ein Elternpaar begründet, warum sie eine Elterninitiative ausgesucht haben, folgend: „Da waren keine ehrgeizigen Eltern, dass die Kinder aus dem Kindergarten als halbe Professoren rauskommen, was ich aber ganz gut fand, so Themen zu behandeln, spielerisch zu vermitteln, nicht nur freies Spiel. Rituale oder Tradition, das ist auch Teil der Bildung. Sei es Weihnachten, Familie, Plätzchen backen.“ (VII.)

Die Präsenz der Gesellschaft und der Öffentlichkeit in der Familie zeigt sich auch durch die Erwähnung der Notwendigkeit *politischer Bildung* in der Familie: „Ein Sinn und Verständnis für Geschichte und Gesellschaft, das gehört zur Bildung. Ein politisches und historisches Bewusstsein, dass man weiß, woher man kommt, und was es noch anderes auf der Welt gibt.“ (II.) Eltern versuchen Kinder zu Hause in politische Diskussionen einzubeziehen und ihr Interesse für das Thema zu wecken: „Da ist er auch interessiert. Wenn er in der Zeitung eine Überschrift liest oder im Radio was hört. Oder LOGO, die Kindernachrichten. Da ist er richtig gut informiert.“ (I.) Das fragt Kind nach, das Gespräch gestaltet sich jedoch „nicht so tief, eher ein Hin und Herspringen zwischen den Erwachsenengesprächen und dem Gespräch mit dem Kind. Wir besprechen etwas und dann fragt er dazwischen, dann erklären wir ihm etwas und reden über unser Thema weiter.“ (I.) „Dass ein Kind fragt, durch die Zeitung oder durch den Fernseher, durch die Bilder, dass das Kind fragt, was ist denn da los, da erklären wir schon, damit es das Kind versteht, was in der Welt geschieht.“ (II.)

Manche Eltern reden offen über die *Bildungsaspirationen*, die sie an ihre Kinder herantragen: „Angesichts der heutigen Arbeitsmarktsituation ist es klar, möglichst hohe Qualifikation.“ (I.) „Natürlich wünschen wir uns, dass die Kinder einen ähnlichen Bildungsweg einschlagen, als wir ihn eingeschlagen haben. Wobei das Studium, das ist so eine Frage. Wenn jemand vorher etwas

findet, was ihn im Handwerklichen total begeistert, ist das für mich absolut akzeptabel. Da geht es mir nicht um Ständesdünkel, sondern darum, dass man die Zeit seines Lebens nutzt, um möglichst viel aus seinem Leben zu machen. Das können aber ganz unterschiedliche Sachen sein, da muss man nicht den akademischen Weg einschlagen.“ (II.) „Wir hatten jetzt auch einen Fall in der Verwandtschaft, dass ein Junge, den wir beide für begabt halten aber der ein wenig verträumt ist, auf die Hauptschule muss. Und das tut einem in der Seele weh, weil man weiß, dass er sich dort nicht entfalten kann. Das wäre schon eine Negativvorstellung, wenn so etwas bei uns passieren würde.“ (V.)

Eine bemerkenswerte Einstellung, die von mehreren Müttern geäußert wurde, ist die distanzierte, fast schon abweisende Haltung zu *Mathematik und Naturwissenschaften*. „Mathe, Naturwissenschaften sind für mich nicht Bildung.“ Für mich war es nie von Bedeutung und ich war auch nie sehr gut darin.“ (I.) „Mathematik gehört nicht zur Allgemeinbildung.“ (III.)

Die *Schule* ist in den Augen der Eltern der wichtigste Ko-Akteur im Bildungsprozess der Kinder. Das berichtete Verhältnis zur Schule und den konkreten Lehrerinnen ist gut, trotzdem ist die Haltung der Eltern gegenüber der Schule im *Allgemeinen* eher kritisch. „Da merke ich, dass ein anderer Wind weht, als bei mir damals. Da war es einfacher, wurde weniger vorausgesetzt. Man musste weniger lernen, um eine gute Note zu kriegen. Jetzt gibt es schon Proben, die komplexes Denken voraussetzen. Da weht ein ganz schön zügiger Wind. Da hatte ich auch mit den Lehrerinnen Gespräche, weniger wegen den Leistungen, sondern wegen der Konzentration. Da sollte man ein Augenmerk darauf haben.“ (I.) Die meisten Eltern gehen oft in die Sprechstunde und haben ein gutes Verhältnis zu der Lehrerin ihrer Kinder. Eine Mutter erzählt, dass die mit ihrer Lehrerin besonders zufrieden ist, da „sie lackser ist, verlangt weniger Leistung“ (VI.) Jedoch auch mit härteren Methoden können sich Eltern abfinden: „Ich finde es gut, was ich so mitkriege. Teilweise harte Methoden, finde ich aber gut. Sie muss gewisse Strafen verteilen, wenn es anders nicht geht.“ (I.) Eltern reflektieren beim Thema Schule oft ihre eigene Kindheit: „Ich finde es auch gut, in so engem Kontakt mit der Lehrerin zu sein. Da finde ich, dass es *meine* Mutter – vielleicht war es auch nicht nötig – nicht war. Da war der Umgang mit der Lehrerin ganz anders. Die Lehrerin, das war eine Respektperson. Heute ist das ganz anders, jetzt habe ich schon das Gefühl, mit

der Lehrerin auf einer Ebene zu sein. Wir wollen beide das Beste für das Kind.“ (I.) „Die hat mich gestern sogar ‚gelobt‘, dass ich mich so mit der Thematik beschäftige. Sie hat sicherlich auch Eltern, die es ignorieren, oder abstreiten, wenn sie etwas über das Kind sagt.“ (I.)

Die kritische Haltung der Schule gegenüber ist mit der *Kritik an die Leistungsanforderungen* und -erwartungen verbunden und rührt von einer allgemeinen *Gesellschaftskritik*: „Gerade musische Bildung kommt, wie man überall lesen kann, absolut unter die Räder, genauso wie Kunsterziehung. Es scheint mir so, dass es vor allem darum geht, die Kinder möglichst schnell in den Wirtschaftskreislauf einzubauen, wo sie reibungslos funktionieren sollen, und das ist eine Sache, wo ich absolut dagegen bin.“ (II.) Gegen den Leistungsdruck der Schule wird die Vorstellung einer humanistischen Allgemeinbildung mit Sinn für Musik und Kunst dagegegehalten: „Sinn für Kunst, Museumsbesuch gehört schon sehr früh zu Bildung. Nicht leere Inhalte, sondern die Atmosphäre vermitteln. Das Museum etwa für sie nicht Staubiges sind, nicht etwas total langweiliges, sondern dass es selbstverständlich dazugehört.“ (II.) Für viele Eltern gehört die musische Erziehung auch zum Verständnis von Bildung, nur viele, die selbst nicht musizieren, haben Schwierigkeiten, Musik bei ihren Kindern beliebt zu machen: „Wenn es im Haushalt nicht vorhanden ist, kommt er damit nicht in Berührung. Doch es gehört eigentlich dazu.“ (I.) Eltern, die selbst einen Zugang zu Musik haben, haben es diesbezüglich leichter: „Kunsterziehung, musische Erziehung, das gehört auch dazu. Die Kinder kennen alle Instrumente, wir gehen zu Kinderkonzerten und auch aus meinen Kursen, die ich besuche.“ (II.)

Zum humanistischen Bildungsideal gehört gute *Allgemeinbildung*: „Gute Allgemeinbildung ist ganz wichtig. Da sind einerseits viele Sachen dabei, was die Kinder in der Schule lernen und später nie brauchen werden, so Allgemeinbildung, dass muss auch von zu Hause kommen. Dass sich die Kinder in vielen Situationen zurechtfinden können, dass sie sich in vielen Bereichen auskennen.“ (II.) Der explizite Verweis auf die Aufgabe des Elternhauses in der Allgemeinbildung der Kinder ist in dieser Eindeutigkeit in den Interviews selten zu finden. Oft sind eher unklare Grenzen und Aufgabenverteilung die Ursache dafür, dass in den Gesprächen sowohl die Eltern als auch die Erzieher jeweils

den anderen als den Verursacher für die Bildungsnachteile und -lücken der Kinder bezichtigen.

Das ambivalente, oft eindeutig abweisende Verhältnis zum allgemein vorherrschenden *Leistungsdenken* wurde schon angesprochen: „Gute Noten sind mir nicht wichtig. Ich möchte meinen Sohn auf eine Waldorf oder Montessori-Schule schicken. Ich möchte etwas Alternatives, was nicht dem momentanen Lauf der Gesellschaft entspricht.“ (III.) „Bildung ist für den Einzelnen das, wo er seine Talente verwirklichen kann.“ (I.) In diesem Sinn sehen sich manche Eltern in der Schuld, nicht nur ihre Kinder, sondern auch sich selbst zu entwickeln: „Ich versuche ein Fingerspitzengefühl dafür zu kriegen, wo seine Talente liegen und ihn da gezielt zu fördern.“ (V.) Bildung der Kinder und Selbstbildung der Eltern gehen nach dieser Vorstellung Hand in Hand.

5.2.2 Instrumentelle Kompetenzen

Belege für eine gezielte Förderung der instrumentellen Kompetenzen⁴⁷ konnten im Vergleich zu anderen Bereichen in den Interviews etwas seltener gefunden werden. Das folgende Zitat belegt jedoch, dass die Notwendigkeit der Vermittlung eines *Alltagswissens* manchen Eltern bewusst ist, sowie die Einsicht, dass es der Aufgabenbereich des Elternhauses ist, diese Kompetenzen zu vermitteln: „Basiswissen, was man so im Alltag braucht, das muss man vermitteln. Das wird in der Schule nicht vermittelt, die Dinge, die man dort lernt, braucht man im Alltag nicht.“ (II.)

Neben dem Transfer des Alltagswissens oder der Lebensführungskompetenz sehen die Eltern vor allem im Bereich der *Mediennutzung* die Notwendigkeit ihres Einschreitens: „Man liest ja so Statistiken, drei Stunden am Nachmittag Medienkonsum, das darf bei uns nicht sein.“ (I.) Bei diesem Aufgabenfeld werden den Eltern jedoch auch sehr schnell die Grenzen ihrer Möglichkeiten vor Augen geführt, da gerade bei diesem Thema der Einfluss der Gleichaltrigen sehr groß ist „Da kam er schon auf Sachen, die mir nicht so unbedingt

⁴⁷ *Instrumentelle und motorische Kompetenzen* beinhalten den Umgang mit der menschlichen und natürlichen Umwelt; wie etwa die Nutzung der Technik und der Warenwelt, das Zurechtfinden im Verkehr, Nutzung von notwendigen Geräten, motorische Fertigkeiten wie Sport oder Schwimmen. (Siehe Punkt 4.1.2)

gefallen“ (I.) „Ich habe nicht gut aufgepasst, jetzt hat es sich so eingeführt.“
(VI.) Eltern versuchen, den Computerkonsum der Kinder einzudämmen und/oder diesen bei guten Leistungen als Belohnung einzusetzen, als auch auf Lernprogramme umzuleiten, was meist jedoch scheitert.

Nicht nur der PC, allgemein die *Medien* werden von den Eltern modernisierungskritisch betrachtet: „PC und Medienbewusstsein sind schon eine gewisse Form von Bildung; Medien kritisch zu hinterfragen. Etwa die Werbung. Man sollte, so sagt man ja, zusammen mit den Kindern Werbung anschauen und diskutieren.“ (I.) „Bildung ist der richtige Umgang mit Medien.“ (III.) Zu dieser kritischen Haltung gehört auch Konsumerziehung und Distanzierung vom hemmungslosem Konsum: „Entgegenwirken zum Materiellen. Armin, Mensch, das brauchst Du jetzt nicht“. (I.) „Konsum und eine gewisse Gier nach Dingen, das ist schon ein Thema. Nicht-Materialismus, das ist ein Wert, das gehört nicht zu Bildung.“ (I.) „Gerade Thomas‘ Autobeachtung, das versuche ich schon dagegen zu steuern und sage dass die Autos stinken und viel kaputt machen.“ (II.) „Dem Konsumterror nicht zu erliegen, das ist sehr wichtig, das beizubringen. Dass man nicht andere dominieren versucht, und über Konsum beweisen will, dass man der Größte ist. Dass sich Kinder auch in der Schule über Marken definieren, das will ich nicht.“ (III.)

Im Umgang mit der *technischen Welt* ist eine strikte geschlechtsspezifische Aufgabenteilung zwischen den Eltern beobachtbar. In der Regel sind es die Väter, die die Kinder auf technische Belange vorbereiten; Mütter verweisen bei Fragen der Kinder auf die Väter: „Ich muss sagen, es gibt schon einige Themen, gerade wenn es um Technik geht, da verweise ich auf die Männer. Da sage ich auch mal dem Kind: Tut mir leid, ich bin da so ein Esel, frag doch deinen Papa!“ (I.)

5.2.3 Soziale Kompetenzen

Unter dem Aspekt des Transfers sozialer Kompetenzen⁴⁸ sind in den Interviews zahlreiche Gedanken erläutert worden, die ein breites Spektrum dieses Kompetenzbereichs abdecken. Viele Erwähnungen beschreiben eine von den Eltern *unbewusste* und *unbeabsichtigte* Einführung in den sozialen Verhaltenskanon der Familie und der umgebenden gesellschaftlichen Ordnung. Doch auch diese nicht-beabsichtigten Momente des Wissenstransfers in der Familie scheinen hochgradig *bildungsrelevant* zu sein und verdienen die Aufmerksamkeit zukünftiger Forschung. Auf einer latenten und subtilen Weise werden in der Familie Kindern Verhaltensformen und Normen *vorgelebt*, die ihren Bildungserfolg in der Schule und ihr späteres Leben wesentlich mit beeinflussen werden.

Besonders auffallend ist das undiskutierte und unreflektierte Vor-Leben *geschlechtsspezifischer Rollenmuster* durch die Eltern. Der Aspekt geschlechtsspezifischen Verhaltens ist besonders bildungsrelevant, weil Mädchen und Jungen auf heterogene Welten und damit auch auf heterogene Bildungslaufbahnen vorbereitet werden. Unter dem Aspekt des Transfers instrumenteller Kompetenzen wurde die geschlechtsspezifische Einstellung zu Technik und Naturwissenschaften bereits angesprochen. Mütter halten sich in diesen Fragen bewusst zurück und leben sowohl ihren Söhnen als auch ihren Töchtern eine Lösung vor, bei der Frauen sich von diesen Themen fernhalten, während Männer sie beherrschen sollen⁴⁹. Die Töchter lernen damit früh, dass Technik und Naturwissenschaften ‚nichts für sie‘ sind, Jungs sich jedoch dafür begeistern sollten. „Früher hätte man gesagt, typischer Junge, typisches Mädchen. Thomas spielt gerne mit Autos, liegt auf dem Boden und schaut sich an, wie sich die Räder drehen. Anna ist zurückgehaltener.“ (II.) „Thomas ist feinmotorisch noch nicht so weit. So schreiben und malen, da muss ich ihn schon oft auffordern, mach bei der Anna mit! Er macht es nicht so alleine, wie die Anna. Er ist mit seinen Autos beschäftigt.“ (II.)

⁴⁸ *Soziale Kompetenzen* sind notwendig für die Teilhabe an der Gesellschaft und am Mikro-Milieu des Individuums; sie beinhalten die Kenntnis sozialer Verhaltensweisen und Muster, Kommunikationsregeln, verantwortungsvolles und mündiges Handeln, die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und Kontakterhaltung. (Siehe Punkt 4.1.2)

⁴⁹ „Ich muss sagen, es gibt schon einige Themen, gerade wenn es um Technik geht, da verweise ich auf die Männer. Da sage ich auch mal dem Kind: Tut mir Leid, ich bin da so ein Esel, frag doch Deinen Papa!“ (I.) Vgl. 6.2.2

Sowohl Töchter als auch Söhne bekommen zudem illustriert, dass in der Familie der *Beruf des Vaters* wichtiger ist und Priorität bekommt vor dem Beruf der Mutter: „Es ist schon so, dass *sein* Beruf Priorität hat, das ist schon klar.“ (I.) Das folgende Zitat belegt, dass viele Mütter zwar gegen ein traditionelles Familienbild ankämpfen – um schließlich dann doch dabei zu bleiben: „Wir sind vielleicht nicht so die typische Familie, ich kenne es von vielen Familien, wo es ganz typisch läuft, der Mann ist die ganze Woche unterwegs, die Frau ist daheim und es liegt alles auf den Schultern der Frau, so die Kindererziehung und so. Und so ist es bei uns, von den Strukturen her, nicht, aber im Endeffekt, so der Alltag, ist schon so, dass die Sachen, die so zu organisieren sind, mit den Kindern, das ist eigentlich meine Sache. Da mischt er sich auch wenig ein, und da belaste ich ihn auch wenig damit.“ (VI.) Am Anfang des Zitats beteuert die Mutter, dass es bei ihnen nicht so ist, wie bei ‚typischen Familien‘ – um im nächsten Satz zu erklären, dass trotzdem *sie* diejenige ist, die den Alltag mit den Kindern meistert. Der Vater ist in den meisten Familien kein vollwertiger Partner des Alltages, sondern „hilft lediglich mit“ (II.).

Einige reflektieren bewusst die – unter anderem *geschlechtsspezifische – Aufteilung der Bildungsaufgaben* innerhalb der Familie: „Unser Sohn hat verschiedene Erziehungsinstanzen: Die Oma hat einen Garten, sie hat ihm Pflanzen und Tiere beigebracht, der Onkel hat einen Bauernhof, der Vater macht Technik, physikalische Experimente, bei mir ist es., was ist es bei mir? (Lachen) Alltagsbildung, Alltagshilfen. Mein Freund ist ein ganz wichtiger Ansprechpartner für alles, was so Statuswissen ist, wie Auto, Fußball, wie etwa Borussia gespielt hat oder wie der Porsche fährt. Da weiß er auch, zu welchen Punkten er wen fragen muss.“ (I.)

Auch gezieltes *Gegensteuern* gegen gesellschaftlich angenommene und verbreitete Rollen und Geschlechtsbilder ist in den Interviews zu finden: „Der Machismo, das ist ein großes Problem in der Welt. Wenn der Kleine da..., wenn ich so etwas merke, da würde ich bremsen. Das kommt schon manchmal, sich so groß darzustellen, ich bin ein großer Dinosaurier... Aber jetzt ist das noch völlig unschuldig.“ (II.) „Das jeweilige Verhalten wird im Kindergarten durch die Situation noch verstärkt. Derjenige, der extrovertiert ist, wird noch extrovertierter, was zum Teil zu stark wird, das Kind zu sehr aufdreht, die anderen werden noch verträumter und noch stiller.“ (II.) „Das passiert im Kindergarten, und das ist etwas, was mir nicht gefällt. Das machen wir zu Hause nicht, das so zu trennen. Mädchen mit Barbies, Jungs mit den Autos, oder

dass bei den Mädchen alles so schön sein muss, die Haare, Röckchen, alles rosa... Nein, das mag ich so nicht.“ (VI.)

Je jünger die Kinder sind, um so mehr ist es die Aufgabe der Eltern, das *Sozialleben* der Kinder zu organisieren. Neben der *praktischen* Organisation von Kinderfreundschaften wird den Kindern dieser Art und Weise das *Know-How* der Organisation des sozialen Lebens vorgelebt und beigebracht. Wie knüpft man Kontakte, wie kann man sie aufrecht erhalten, wie lädt und empfängt man Gäste – all diese Umgangsformen erlernen die Kinder dadurch, dass ihnen die Eltern bei der Organisation ihrer eigenen Freundschaften unter die Arme greifen. „Da schaue ich auch, dass er möglichst viel mit Freunden organisiert. Da lege ich schon Wert darauf.“ (I.) „Oft mache *ich* die Termine aus mit den Müttern, weil es ist teilweise schon so, dass auch seine Kumpels, die haben nachmittags volles Programm, mindestens zwei bis drei Termine in der Woche, da sind spontane Verabredungen eher schwierig.“ (II.) „Ihre Freundschaften habe sehr lange *ich* organisiert. Schon zu Zeiten der Krabbelgruppe.“ (I.) „Das mit den Freunden, das fördere ich natürlich auch.“ (IV.) Manche Mütter scheinen diese Aufgabe nicht wahrzunehmen: „Nein, Freundschaften kann man nicht unterstützen. Entweder kommt das von selbst, oder halt nicht.“ (VI.) Die Daten des Interviews weisen auf den Verdacht hin, dass sich die Passivität der Eltern negativ auf das Sozialleben der Kinder auswirkt.

Neben der Art und Weise der Organisation des sozialen Lebens werden den Kindern auch *Umgangsformen* beigebracht. An diesem Punkt scheint ein wesentlicher Zusammenhang zwischen dem sozialen *Milieu* und der Bedeutung zu bestehen, die diesem Punkt beigemessen wird. Familien aus höheren sozialen Schichten halten es für besonders wichtig, ihre Kinder ‚hoffähig‘ zu erziehen: „Höflichkeit, Grüßen, das ist wichtig, Tischmanieren. Nicht total auffällige Sachen machen. Sich gescheit hinsetzen beim Essen“ (I.) Für Familien aus alternativen Milieus oder aus niedrigeren sozialen Schichten ist dieser Aspekt jedoch eher irrelevant: „Sich benehmen können ist mir nicht so wichtig, ich bin nicht so jemand, der auf Benimmregeln achtet. Ich bin auch nicht so erzogen worden.“ (III.) „Dass er sich diszipliniert und respektvoll verhält, ja, das will ich schon, allerdings nur gegenüber Leuten, die ihn auch respektieren.“ (III.)

Neben den Umgangsformen legen manche Eltern Wert auf *Toleranz* und Achtung in Umgang mit Mitmenschen: „Toleranz, Offenheit, das liegt mir auf dem Herzen. Es gab Konflikte mit einem ausländischen Mitschüler, der wurde

gehänselt in der Klasse, und ausgeschlossen. Leider hat er dann auch geklaut, und ich habe meinem Sohn dann erklärt, dass er das getan hat, weil er Aufmerksamkeit bekommen wollte. Ich habe versucht, ihm zuzureden, dass er Kontakt zu dem Kind aufnimmt und eine Brücke zu dem Außenseiter aufbaut.“ (I.) Konflikte unter den *Geschwistern* sind ein geeignetes Terrain, um die friedliche Lösung von Konflikten einzuüben: „Bei Streit unter den Geschwistern machen wir Lösungsvorschläge, wie sie selbst den Streit beilegen können. Aber in manchen Situationen muss man schon eingreifen, wenn es eskaliert.“ (II.)

Unter dem Stichwort ‚Sozialverhalten‘ müssen über *Selbstzweifel* und Konflikte der Eltern selbst berichtet werden: „Respekt ist schon immer ein Thema bei uns. Ist es ein Kumpel, oder sind es die Eltern? Wir sagen dann auch, dass er mit uns als Eltern anders umgehen soll als mit Kumpeln. Dass ein anderer Ton herrschen sollte. Da sollten schon Unterschiede gemacht werden.“ (VI.) „Gerade im Gegensatz zu anderen Klassenkameraden, die ganz schön frech sind, da ist er nicht so frech.“ (II.) Die Eltern bringen hier ein aus der Fachliteratur bekanntes Dilemma zur Sprache: Die Liberalisierung der Eltern-Kind Beziehung bringt Rollenkonflikte, Entgrenzung und Unsicherheiten mit sich. Der Satz „Ist es ein Kumpel, oder sind es die Eltern?“ (VI.) bringt das Dilemma besonders plakativ auf den Punkt. Sowohl Eltern als auch die Kinder scheinen öfters nicht mehr genau über ihre Rollen Bescheid zu wissen. „Respekt, das ist mir wichtig, dass sie wissen, was das ist und sich mit mir und auch mit anderen entsprechend verhalten.“ (III.) „Ich finde es schwer zu sagen, man soll die Kinder wie Partner behandeln, weil sie gewisse Entscheidungen noch nicht treffen können, aber ich finde, dass das Kind Respekt verdient.“ (III.)

Schließlich muss noch ein wichtiger Punkt des Transfers von sozialen Kompetenzen erwähnt werden: Die *Selbstverortung* und *soziale Identität* der Familie, die den Kindern subtil beigebracht wird und ihre spätere berufliche und soziale Laufbahn beeinflusst. Eine Mutter brachte diesen Aspekt auf den Punkt: „Natürlich möchte ich, dass es meinem Kind gut geht, besser, als mir. Aber so ein hoher Manager oder so etwas, das soll er trotzdem nicht werden. Dann entfernt er sich zu sehr von mir und wir haben nichts Gemeinsames mehr.“ (VII.) Eltern möchten ihren Kindern Chancen eröffnen, doch gleichzei-

tig wünschen sie sich, dass ihr Kind sich sozial nicht zu sehr entfernt und die soziale Identität der Familie behält. Die Interviews zeigen, dass sich Eltern zudem auf ihre eigenen – guten oder schlechten – Erfahrungen in der Sozialwelt stützen und ihre Kinder entsprechend ihrer eigenen Einsichten beeinflussen wollen: „Ich hatte nur eine sehr schwammige Vorstellung davon, was ich machen möchte, mein Studium war auch nicht gerade glücklich gewählt, ich habe es mir nicht nach den Gesichtspunkten ausgesucht, ob ich davon leben kann. Das möchte ich ihm schon vermitteln! Den Fehler möchte ich mit ihm nicht machen, das möchte ich ihm schon beibringen: Du musst von irgendwas leben! Überleg dir deshalb, dass Du was machst, das mindestens so viel einbringt, das du davon leben kannst. Für Männer ist das noch wichtiger.“ (III.)

5.2.4 Personale Kompetenzen

Die Interviews zeigen, dass sich Eltern sehr viele Gedanken über die Förderung der personalen Kompetenzen⁵⁰ ihrer Kinder machen. Sie reflektieren ihr eigenes Handeln, tauschen sich mit ihren eigenen Eltern oder mit Freunden, Verwandten aus, belegen Kurse: „Im Rahmen des Kurses habe ich mich viel mit dem Thema Erziehungsziele beschäftigt“ (I.). Heutigen Eltern liegt allem Anschein nach die *Förderung sozialer und personaler Kompetenzen* der Kinder so sehr auf dem Herzen, dass in den Interviews weitaus zahlreichere Belege für dieses Thema zu finden sind als für Bildungsprozesse im ‚engeren‘ Sinn, also für den Transfer kultureller und instrumenteller Kompetenzen. Dieser Befund belegt eine *Verschiebung* in der Wertehierarchie der Erziehungsziele weg vom ‚modernen‘ Leistungsdenken hin zu eher ‚postmodernen‘ sozialen Werten wie *Verträglichkeit, Kommunikation, Rücksicht* oder *Respekt*. In den Gesprächen um Bildung und Erziehung werden meist solche und ähnliche Ziele genannt: „Selbstbewusst, eigenständig, verantwortungsbewusst wird, also lauter positive Eigenschaften, ich weiß nur nicht unbedingt, ob das mit meinem Erziehungsziel so unbedingt hinhaut (lacht)“ (I.) *Leistung* und *Glück* werden dabei interessanter Weise als sich ausschließende *Antonyme* thematisiert, wobei sich Eltern zu ent-

⁵⁰ *Personale Kompetenzen* umfassen die Entfaltung einer eigenständigen Persönlichkeit und den bewussten Umgang mit der Ressource ‚Gesundheit‘; Lebensführungskompetenzen, Selbstregulation und –Reflexion, ästhetisch-expressive Fähigkeiten, Geschlechteridentität, Gesundheitsbewusstsein gehören mit dazu. (Siehe Punkt 4.1.2)

scheiden haben, welchen Pol sie für ihre Kinder wichtiger empfinden: „Im Zweifelsfall ist Glück wichtiger als gute Schulnoten oder Karriere.“ (I.) „Er muss sich später selbst entscheiden, ob er lieber ein Kohle-Beruf machen will, oder sich selbst verwirklichen will. Aber auch das viele Geld macht nicht glücklich, wenn man etwas macht, was nicht erfüllt.“ (III.) „Was ist schon Erfolg?! Ich möchte, dass er mit dem, was er macht, zufrieden ist. Aber nicht Karriere oder so, das ist mir nicht wichtig.“ (VI.) In den Augen der Eltern sind ‚Glück‘ und ‚Erfolg‘ / ‚Leistung‘ ein Entweder-Oder, wobei das eine das jeweils andere auszuschließen scheint. Keiner der befragten Eltern hat die Auffassung vertreten, dass Glück und Glücksgefühle auch durch die erfolgreiche Erledigung von Aufgaben – schulischer oder häuslicher Art – entstehen, obwohl dies durch die Forschung belegt werden kann (vgl. Bucher 2001)⁵¹. Fast alle Eltern scheinen sich im Zweifelsfall für Glück statt Erfolg zu entscheiden, auch wenn sie die Notwendigkeit des Geldverdienens zugestehen: „Dass er gut durchs Leben kommt, nicht an allen Ecken und Enden sparen muss. Aber ein Beruf, der ihm Spaß macht, das ist mir wichtiger.“ (IV.)

Die Eltern versuchen, sich bewusst *zurückzuhalten* und die Interessen ihrer Kinder in den Vordergrund zu rücken: „Für mich ist es sehr wichtig, den Kindern nicht irgend etwas aufzudrängen, sondern ihnen Angebote zu machen, damit sie in der Lage sind, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen. Es bringt nichts, aufgrund der eigenen Interessen die Kinder zu etwas zu drängen.“ (V.) „Ich lege viel Wert darauf, die Kinder zu beobachten, was sie für Neigungen haben und diese zu unterstützen. Ob das jetzt musikalische, oder kognitive oder motorische Sachen sind.“ (III.)

Die Unterstützung des *Selbstvertrauens* der Kinder ist bei der Förderung personaler Kompetenzen das *zentrale Thema* der Gespräche gewesen, das in unterschiedlichen Variationen immer wieder auftauchte: „Er soll sich entfalten und Selbstvertrauen haben. Ich hatte sehr lange kein Selbstvertrauen. Das ist ein

⁵¹ Bucher hat in einer Befragung von Kindern, Eltern und LehrerInnen Glücksgefühle und das allgemeine Glücksempfinden bei heutigen Kindern untersucht. Zentrales Ergebnis seiner Studie war, dass erstens Kinder heute nicht weniger glücklich sind, als früher, und dass zweitens Erwachsene ihr frühes Glücksempfinden auf die heutigen Kinder projizieren, drittens dass Glück bei Kindern unabhängig von externen Variablen wie Ort des Aufwachsens (Stadt oder Land), finanzielle Verhältnisse oder gar Familienform (beide Elternteile zusammenlebend oder nicht) ist und viertens dass Kinder Glückserleben durch intrinsische Aktivität beim Spiel oder auch bei der Arbeit erleben (vgl. Bucher 2001).

sehr wichtiger Punkt für mich.“ (III.) Eltern sehen es als ihre Aufgabe, an dem Selbstvertrauen ihrer Kinder zu arbeiten: „Das Selbstvertrauen, das ist ein Punkt, an dem zu arbeiten ist.“ (I.) Sie thematisieren jedoch auch, dass es sehr schwierig ist, die Kinder dabei zu unterstützen. Schließlich ist dies kein Wissen das man einfach übermitteln kann und den Eltern fällt es schwer, den Kinder passende Ratschläge oder Anweisungen zu geben: „Wenn es darum geht, Erwachsenen Fragen zu stellen, da hat er kein Problem. Im Restaurant Essen zu bestellen oder im Laden was zu kaufen, das ist in Ordnung. Eher bei Konflikten mit Gleichaltrigen oder mit älteren Schülern hat er wenig Selbstvertrauen. Ihn dabei zu unterstützen ist für uns als Eltern sehr schwer.“ (II.) Manche Eltern haben ‚Rezepte‘ für sich entwickelt, wie sie das Vertrauen der Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten fördern können, etwa durch die schrittweise Ausweitung des Raumes, wohin das Kind alleine hingehen kann und durch Zugeständnisse, den Nachmittag mit Freunden alleine zu strukturieren: „Sich organisieren, den Nachmittag mit seinen Freunden alleine zugestalten, alleine etwas unternehmen, das fördern wir auch sehr.“ (I.) „Was alleine zu unternehmen, das stärkt das Selbstbewusstsein.“ (II.) „Klar kann man das Selbstbewusstsein fördern. Schon als die Kinder klein waren, da habe ich sie beispielsweise nicht etwa in den Einkaufswagen gesetzt damit sie schön brav da bleiben, sondern Aufgaben verteilt. Du holst den Reis, Du die Milch. Da sind sie losgezogen zwischen den Regalen und haben die Sachen gesucht. Man muss sie mit einbeziehen, nicht ausgrenzen.“ (VII.) Das Thema Selbstbewusstsein zieht sich durch alle Interviews, egal in welchem Alter die Kinder gerade sind: „Meine Tochter ist sehr zurückhaltend und schüchtern. Und da versuche ich schon, an bestimmten Situationen das zu üben, dass sie das genau so auch im Kindergarten dann durchsetzt. Da bin ich mir auch bewusst, was bei ihr in der Öffentlichkeit, wenn sie sich in der Öffentlichkeit bewegt, dass sie mehr ihre Persönlichkeit durchbringt.“ (II.) Auch für sehr junge Kinder (Babys) haben Eltern Wege eingeübt, um ihr Selbstvertrauen zu stärken: „Das Kind viel selbst machen lassen, auch mit gefährlichen Sachen hantieren lassen, wenn man dabei ist. Messer oder Schere, so früh wie möglich. Nicht immer sagen: Das kannst du noch nicht. Nicht immer Schimpfen, wenn etwas schief läuft, sondern erst überlegen, ob das Kind vielleicht nur helfen wollte.“ (III.)

Eltern ziehen *Bilanz* von *Schwächen* und *Stärken* – wie bei den Kindern so auch bei sich selbst. Wie sie die Stärken ihrer Kinder unterstützen und den Schwächen entgegensteuern möchten, so reflektieren sie ihre eigenen Schwächen in der Erziehung. *Grenzziehung* und Durchsetzung der *Autorität* scheint für viele Eltern problematisch geworden zu sein: „Ich bin leider ein grenzenloser Mensch und kann schwer Grenzen setzen und ich habe immer ein bisschen Angst, dass er das ausnutzen wird, ausnutzen lernt. Insofern beobachte ich mich natürlich, dass ich nicht zu viel nachgebe.“ (III.) „Er ist mir schon ein wenig auf den Kopf gewachsen.“ (I.) „Eigentlich möchte ich nicht laut werden und nicht schlagen, aber das mit dem Nicht-Laut-Werden, das klappt nicht.“ (III.) „Ich habe ihn schon öfters angebrüllt, weil er nicht hört, oder nicht hören will, oder weil er so anhänglich ist und mich nichts machen lässt. Das nervt so!“ (VII.) Eltern reflektieren die Tatsache, dass Kinder in erster Linie am Beispiel lernen und weniger durch sprachliche und andere Anweisungen. Die Eltern merken, dass sie von ihren Kindern kein Verhalten verlangen können, dass sie selbst nicht einhalten: „Ordentlich und pünktlich sein, das kann ich von meinem Kind nicht verlangen, weil ich es selbst nicht bin. Das, was ich selber nicht einhalte, kann ich von ihm nicht verlangen.“ (III.) „Kinder übernehmen ja das, was sie bei den Eltern sehen, nicht das, was die Eltern sagen.“ (IV.) Bei allen Unwägbarkeiten und Unsicherheiten des Erziehens, Bildens und Zusammenlebens versuchen Eltern eine *Vertrauensbasis* und eine sichere *Bindung* zu den Kindern aufzubauen: „Wenn er sich von mir angenommen fühlt, hilft ihm das in seiner Entwicklung. Gerade das viele Herumtragen, in der ersten Zeit, viel Körpernähe, das wirkt sich auf das Urvertrauen und das Selbstvertrauen aus.“ (III.)

Auch die Geburt neuer *Geschwister* gibt Anlass für die Revision des eigenen Erziehungshandelns: „So im Nachhinein gesehen würde ich doch vieles anders machen.“ (VI.) Ängste und Befürchtungen, was alles den Kindern zustoßen könnten, und die Unmöglichkeit, die alle umzugehen, werden ebenfalls reflektiert: „Es gibt so viele denkbare Ängste in dieser Welt, dass man ganz gut daran tut, nicht ständig alles im Kopf zu haben. Man kann die Kinder nicht vor allem beschützen. Es können die furchtbarsten Sachen passieren, auch wenn man noch so sehr aufpasst. Dann eher die Selbständigkeit fördern.“ (III.) Gerade in punkto Gewährung von *Freiräumen* und Bewahren vor Gefahren scheint es

unter den Eltern sehr große *Unterschiede* zu geben. Während sich manche Eltern auf die Kräfte der Kinder vertrauen und sie möglichst viel selbst machen lassen, schlagen andere Eltern über so ein Verhalten die Hände über dem Kopf zusammen: „Da habe ich schon immer aufgepasst. Da bin ich eher die Vorsichtigerere gewesen; wenn ich da so andere Eltern beobachtet habe, da habe ich gedacht, das würde ich mit meinem Kind nie so machen. Es gibt schon Eltern, da denke ich, Mensch, die spinnen.“ (II.)

Gesundheit wird von vielen Eltern als wichtige Ressource angesehen und erkannt, dass Gesundheitserziehung in der Familie stattfinden muss: „Gesundheitsverhalten, Gesundheitsbewusstsein, Gesundheitsressourcen gehören zu Bildung, das ist jedoch in der Praxis sehr schwer zu vermitteln, weil Gümmbärli besser schmecken, als Kohlrabistangen. In der Theorie weiß er es, in der Praxis ist es schwer. Da muss ich sehr darauf achten.“ (II.)

Schließlich wird von den Eltern ihr eigenes Bildungsverständnis und auch das nicht konfliktfreie Verhältnis zur *schulischen Bildung* reflektiert: „Bildung, ja, klar, Allgemeinbildung ist wichtig. Aber Bildung... Vielleicht kommt es daher, dass ich keine guten Erinnerungen habe an meine Schulzeit. Obwohl ich die Schule mehrfach gewechselt habe. Das liegt aber sicher an der Art der Bildung, und wie es dort vermittelt wurde. Für mich geht es eher darum, bestimmte menschliche Verhaltensweisen nahe zu bringen.“ (I.) Wie es in den Interviews tiefergehend erläutert wurde, wollen viele Eltern in der Familie keine reine ‚Bildung‘ im Sinne von klassisch-strengem *Wissenstransfer* ihren Kindern übergeben, sondern legen weitaus mehr Wert auf die ‚Bildung‘ im Sinne von *Entfaltung der Persönlichkeit* – ein wichtiger Aspekt in der allgemeinen Debatte um Bildung.

5.3 Fallbeispiel: Eine Familienmahlzeit als ‚verdichtete Bildungsepisode‘ der familialen Lebensführung

Im Folgenden wird ein ausgewähltes Familienritual anhand des Konzepts der familialen Lebensführung analysiert. Ziel des folgenden Abschnittes ist es, aufgrund eines Beispiels den Nutzen des *Konzeptes* zu veranschaulichen. Die Analyse ist daher nicht vollständig und dient in erster Linie der Veranschaulichung.

Neben der Anwendung des Konzeptes sollten des Weiteren die Möglichkeiten von *beobachtenden Methoden* getestet werden. Wie unter Punkt 6.4 ausgeführt wird, haben die *Interviews* sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen der Methode gezeigt und erwiesen, dass auch *andere* Methoden der Datensammlung notwendig sind. Bildung in der Familie ist ein hochkomplexes und oftmals rekursiv nicht zugängliches Geschehen, was über reine Interviews nicht genügend erfasst werden kann. Beobachtungen sind notwendig, um nicht-reflexive Elemente des Bildungsgeschehens einzufangen. Durch die Tonbandaufnahmen sollte ein möglicher Weg nicht-teilnehmender Beobachtungsmethoden getestet werden.

Nach anfänglicher Verwunderung haben sich die ausgewählten Familien an das Gerät gewöhnt und – natürlich vor allem die Kinder – seine Anwesenheit vergessen. Womöglich ist das ein Hinweis, dass Beobachtungsmethoden mit Hilfe technischer Geräte – Video- oder Tonbandaufnahmen – für diese Fragestellung eine mögliche ergänzende Methode der Datensammlung darstellen.

Im Folgenden werden einige ausgewählte Sequenzen einer Familienmahlzeit anhand der Begriffe des Konzeptes der *familialen Lebensführung* analysiert. Eine *Mahlzeit* wurde als eine ‚verdichtete Bildungsperiode‘ des Familienalltages ausgesucht: Wie auch in der Forschungsliteratur beschrieben (vgl. Paugh 2005, Larson 2006) sind Mahlzeiten jene Gelegenheiten, bei denen alle oder zumindest mehrere Familienmitglieder anwesend sind und ein Austausch über Geschehnisse in und außerhalb der Familie stattfindet. Dieser Austausch beinhaltet sowohl direkte als auch indirekte Bildungsmomente – wie die folgende skizzenhafte Analyse zeigen wird.

Familie Meier is(s)t in der Regel am Wochenende zusammen. Frau Meier (37 Jahre) ist Hausfrau und Mutter dreier Kinder: Annemarie (10J.), Johann (4J.) und Evelin (1J.). Herr Meier ist Ingenieur und arbeitet bis in den Abend, unter der Woche kann die Familie daher keine gemeinsamen Mahlzeiten einnehmen. Am Wochenende jedoch wird gemeinsam gespeist, darauf legen Frau und Herr Meier viel Wert. Frühstück und Abendessen sind am Wochenende *Familienzeiten*: „Unbedingt. Da lege ich auch viel Wert darauf, dass es nicht irgendwie vor dem Fernseher verbracht wird, oder jeder isst, wann er Lust hat, sondern da sage ich auch den Kindern, jetzt gibt es bald Abendessen, jetzt isst Du vorher nichts mehr, sondern wir essen alle zusammen.“ (Frau Meier) Diese Mahlzeiten sind eine Tradition und scheinen auf den ersten Blick älteren traditionellen

Ritualen des bürgerlichen Familienideals zu entsprechen. Es bestehen jedoch wichtige Unterschiede zwischen diesen Ritualen und den traditionellen Formen: Organisatorisch sind sie viel lockerer. Es handelt sich nicht um ein starr festgelegtes Ritual, das in seinen *Formen* klaren Regeln entspricht. Vielmehr ist der *Inhalt*, nämlich die Zelebrierung des Zusammen-Seins der Familie wichtig. „Die Uhrzeit ist nicht fest, nur, dass es zusammen ist.“ (Frau Meier). „Wann es gerade kommt, oder was gerade anfällt“ – die starren Formen gemeinsamer Mahlzeiten der bürgerlichen Familie der Industriemoderne scheinen in einer organisatorisch gelockerten Form, mit Betonung auf den Inhalt weiterzuleben – oder auferstanden zu sein.

Was in diesem Ritual der gemeinsamen Mahlzeit inszeniert wird ist ‚*Doing Family*‘ und zwar aktiv und bewusst. Zusammen-Sein und Zusammen-Gehören in der Familie werden durch gemeinsame Aktivitäten und Erlebnisse bestätigt und gefestigt. Das Wochenende wird zur ‚Familienzeit‘, gemeinsame Aktivitäten, darunter auch die Mahlzeiten – vor allem Frühstück und Abendessen – und Freizeitbeschäftigungen gehören dazu. „Sonntags morgens, das ist ein Ritual. Da geht jemand zum Bäcker, zu unserem Lieblingsbäcker, und holt frische Semmeln. Danach frühstücken wir gemeinsam ausgiebig.“ „Am Wochenende unternehmen wir alle gemeinsam etwas“ „Spazieren, Einkaufen, an See Fahren, Schlittschuh laufen.“ (Frau Meier)

Am aufgezeichneten Sonntagabend bereitet Frau Meier das Abendessen. Es gibt selbstgemachte Pizza und Nudelsalat. Die Aufnahme beginnt mit der Einladung Herr Meiers an den Tisch: „Kommt mal her jetzt, es gibt Essen!“ „Setz dich mal hin Annemarie, Bitteschön!“ (Herr Meier, HM) Frau und Herr Meier, die Töchter Annemarie und Evelin sitzen am Tisch, nur der vierjährige Johann fehlt noch. „Es gibt Nudelsalat und Pizza, *meine Pizza*.“ (Frau Meier, FM) „Johann komm bitte!“ (FM) Frau und Herr Meier tun den Kindern das Essen auf die Teller auf. „Lecker Pizza!“ (Annemarie, A) „Schau mal, es sind sogar Kürbiskerne drin! Soll ich sie dir vermischen?“ (HM) Herr Meier mahlt mit einer Pfeffermühle die Körner. „Wir können sie mit einer Kaffe-, - korrigiert sich – Pfeffermühle mahlen.“ (HM) „Es sind jetzt aber Pfefferkörner drin!“ (A) „Johann, kommst Du bitte Essen?“ (FM) gleichzeitig: „Johann, jetzt komm endlich!“ (HM, in einem verschärften Ton) „Johann!“ (A) „Wo schleichst Du denn herum!“ (HM) „Johann, sonst gibt’s keine Gummibärchen, komm jetzt bitte!“ (FM) „Es gibt Nudelsalat und Pizza, komm bitte Johann!“ (FM) „Du kommst bitte an den Tisch!“ (FM) Es folgen noch weitere 4 Aufforderungen an Johann.

„So, aufgeht!“ (HM) Frau Meier setzt Johann gegen seinen Widerwillen und von lautem Protest begleitet an den Tisch. „Aua, das tut weh!“ (Johann, J). „Einen guten Appetit, Pi-pi-pip!“ (A) Nachdem Johann endlich an dem Tisch sitzt, folgen mehrere Aufforderungen zum Essen. „Hm, lecker Nudelsalat!! Soll ich dir auf tun?“ (HM) „Find ich auch!“ (A) „Sitzenbleiben!“ (FM)

Die Einladung zum Essen als eine Art ‚Eingangssequenz‘ liefert viele Informationen über familiäre Bildungs- und Sozialisationsprozesse.

Es ist *Frau* Meier – wie sie im Interview erzählt, fast immer – die das Essen bereitet. In diesem Akt übt sie ihre Funktion der ‚Fürsorge‘ aus: *Manifest*, da für alle Familienmitglieder sichtlich ist, dass sie sich um sie sorgt. Auch latente Elemente schwingen in diesem Akt der Fürsorge mit: Sie macht Pizza – fast schon ‚fast food‘, was demnach die Kinder bereit sind, zu essen, jedoch selbst gemacht – wodurch sie ihre fürsorgerische Funktion noch weiter betont.

Bereits im *Bereiten* des Essens sind jedoch Elemente der *Sozialisation* ersichtlich: Auf der *manifesten* Ebene werden die Kinder an die Bedeutung des Beisammenseins beim Essen herangeführt – was im Kampf der Eltern ersichtlich wird, indem sie alle Kinder, auch gegen Protest, an den Tisch setzen. *Latent* jedoch werden ihnen auch nicht ausgesprochene Rollen- und Machtstrukturen der Familie vorgeführt: Es ist die (alleinige) Aufgabe der Mutter, das Essen vorzubereiten und für die Kinder zu sorgen.

Auch Aspekte der direkten *Cultivation* sind im Prozess des Essens-Vorbereitens ersichtlich: Die Mutter versucht, ihren Kindern gesunde und selbst hergestellte Nahrung anzubieten. Zur Pizza – die vielleicht als nicht ganz ‚gesund‘ angesehen wird, gibt es noch ‚gesunden‘ Salat. Teilweise *manifest*, jedoch in erster Linie *latent* werden den Kindern daher Gesundheitsbilder und -vorstellungen ebenfalls mitgegeben.

Als nächste Sequenz des obigen Zitates wird – nachdem das Essen durch die Mutter vorbereitet wurde – die Einladung zum Tisch analysiert.

Die älteste Tochter Annemarie (10J.) scheint sich die latenten und manifesten Sinnzuschreibungen an die gemeinsame Familienmahlzeit bereits angeeignet zu haben: Sie kommt gleich zum Tisch. Die jüngste Tochter Evelin (1 J.) kann noch keine eigenen Präferenzen äußern und wird an den Tisch gesetzt. Nur der mittlere Sohn Johann (4J.) macht Probleme: Er besitzt bereits die Autonomie, bis zu einem gewissen Grad selbständig zu handeln und weigert sich zunächst, sich an den Tisch zu setzen.

Der Konflikt zwischen den Eltern und Johann ist wahrscheinlich für viele heutige Familien exemplarisch. Er ist auch unter dem Aspekt der ‚Bildung‘ bezeichnend und der Analyse wert. Die Eltern sehen in der gemeinsamen Familienmahlzeit ein *Ritual*, das alle drei Aspekte der familialen Lebensführung *Fürsorge*, *Sozialisation* und *Cultivation* einschließt. Zudem ist die Mahlzeit für sie ein Ritual, das das aktive ‚Doing Family‘ repräsentiert. Die Eltern geben demnach vielerlei *latente* Sinnzuschreibungen, die den Kindern nicht offensichtlich sind. Das zehnjährige Kind kann diese Sinnzuschreibungen erahnen und identifiziert sich mit ihnen – was in ihren eigenen Aufforderungen an Johann ersichtlich ist. Das vierjährige Kind versteht sie wahrscheinlich jedoch nicht und ist nur von manifest-konkreten und praktischen Motiven geleitet: Es ist offensichtlich nicht hungrig und möchte sein Spiel, indem er gerade verwickelt ist, nicht unterbrechen. Der *Konflikt* ist unter anderem einer zwischen der *latenten* und *manifesten* Bedeutung der Mahlzeit, wobei Eltern und Kinder einen jeweils anderen Akzent setzen.

Interessant ist weiterhin der offensichtliche *Rollenkonflikt der Eltern*. Einerseits sind sie – wie sie auch im Interview betonen – Befürworter einer *liberalen Erziehung*. Sie möchten in ihrem Erziehungsalltag auf Zwang verzichten, was auch in ihrer Einstellung zu Schule und Leistung ablesbar ist, aus diesem Grund haben sie ihre zehnjährige Tochter auf eine Montessorischule geschickt. Trotz ihrer liberalen Grundeinstellung halten die Eltern jedoch an alten und durchaus traditionellen Vorstellungen entsprechenden Familienritualen, wie gemeinsamen Mahlzeiten, fest. Doch dieses Festhalten kann aus Gründen der Ent-Traditionalisierung und Ent-Grenzung des Arbeitsalltages nicht konsequent sein: Unter der Woche kommt der Familienvater so spät, dass gemeinsame Mahlzeiten nicht möglich sind. Während also *unter der Woche* die Mahlzeiten in erster Linie *praktischen* Gesetzen folgen und sich vor allem an den physischen Bedürfnissen der Kinder ausrichten, bekommen sie am *Wochenende* eine *latente Mehrbedeutung*. Wahrscheinlich ist für das vierjährige Kind dieser Wechsel der Perspektive und der Bedeutung, die der Mahlzeit zugeschrieben wird, nicht einfach nachvollziehbar. Er sieht auch am Wochenende seine physischen Bedürfnisse im Vordergrund.

Die Eltern stecken offensichtlich in einem Rollenkonflikt. Sie wollen etwas durchsetzen – ‚Doing Family‘ – was ihrem imaginärem Idealbild der Familie entspricht. Gleichzeitig wollen sie nicht autoritär erziehen – und offensichtlich mangelt es ihnen auch an Autorität, denn der vierjährige Sohn kommt auch

nach über zehn Aufforderungen nicht zum Tisch. Der Vater versucht, seine Autorität ins Spiel zu bringen und verschärft den Ton – ohne Erfolg. Die Mutter droht damit, die Belohnung fürs Essen zu streichen: „Johann, sonst gibt’s keine Gummibärchen, komm jetzt bitte!“ (FM)

Letzter Satz spiegelt erneut die hohe Komplexität familialer Bildungs- und Erziehungsgeschehens wider. Die Kinder mit *Nahrung* zu versorgen, ist manifest ein Akt der *Fürsorge*. Das Essen gemeinsam zu gestalten, ist – wie erläutert – *Sozialisation* und *Doing Family*. Der Satz spiegelt jedoch auch die *latenten* Sinnesebenen der Nahrungsaufnahme als *Cultivation*: Essen muss bestimmten Vorstellungen einer gesunden Ernährungsweise entsprechen, und wenn die Kinder dem genüge getan haben, kann die ungesunde Belohnung erfolgen. Essen wird auf dieser latenten Sinnesebene zur Verpflichtung der Kinder, die belohnt werden muss. Gesellschaftliche Vorstellungen und Normen darüber, welche Ernährungsweise für Kinder zur gegebenen Zeit als ‚gesund‘ gilt, fließen in die Alltagsphilosophien von Familien mit hinein und beeinflussen tatkräftig das alltägliche Bildungs- und Erziehungsverhalten – und wie das Beispiel zeigt, nicht immer konfliktfrei.

Die Szene erreicht ihren vorläufigen Höhepunkt. Johann ist immer noch nicht am Tisch, die Eltern haben ihre letzten Karten bereits ausgespielt. Herr Meier mit Autorität im Sinne eines Befehls, Frau Meier mit Bitten und Androhung einer Konsequenz. Auch Amelie stimmt in den Kanon ein; in diesem Akt identifiziert sie sich mit den Eltern und ihren Sinnzuschreibungen und versucht, sich bei Johann zu einer Erziehungsautorität hochzuspielen. In ihren Aufforderungen an Johann übernimmt sie ebenfalls Aufgaben der Sozialisation, Fürsorge und Cultivation. Alle drei Arten der Überredungskunst zeigen jedoch keine Wirkung. Schließlich ist es erneut die Mutter, die Johann schnappt und an den Tisch setzt – auch gegen Protest.

An diesem Punkt zeigt sich, dass die Eltern ihren Rollenkonflikt zwischen Laisser-faire-Erziehung und Durchsetzung traditionsnaher Familienrituale nicht ohne Einsatz ihrer körperlichen und geistigen Überlegenheit lösen können. Um den endlosen Versuchen einen Punkt setzen zu können, muss die Mutter von ihren Grundprinzipien abweichen und sich physisch durchsetzen. Johann bemerkt sehr wohl dieses Abweichen von der Maxime des Nichts-Aufzwingens, schreit und gibt seinem Unbehagen verbal Ausdruck: „Aua, das tut weh!“ So ganz schmerzhaft scheint der Einsatz jedoch nicht gewesen sein, da er gleich aufhört. Vielmehr ist an seinem verbalen Protest der Umstand

interessant, dass er die Verletzung einer familialen Regel – des Laisser-faire – beklagt.

Der Vater setzt sich mit seinem Satz „So, aufgeht!“ auf die Seite seiner Frau und legitimiert damit den Einsatz von Autorität. Amelie übernimmt erneut die Rolle ihrer Eltern und den des Sozialisators: „Einen guten Appetit, Pipi-pip!“ (A) Bei den nun folgenden Aufforderungen zum Essen versuchen sowohl der Vater als auch Amelie ihre Funktion als Sozialisatoren einzunehmen: „Hm, lecker Nudelsalat!! Soll ich dir auftun?“ (HM) „Find ich auch!“ (A) Der Vater und Amelie versuchen, durch ihr eigenes Vorbild Johann zum Essen zu bewegen. In diesem latenten Akt der *Sozialisation* steckt einerseits das Vorleben der Regel, dass man Mutters Essen loben sollte, andererseits indirekt ein Akt *Fürsorge*, da Johann dadurch zum Essen überredet werden soll. In dem nun folgenden Satz des Vaters „Sitzen bleiben!“ zeigt sich die Weiterführung des Konflikts um das Hinsetzen – der Konflikt zwischen Laisser-faire und Autorität konnte auch durch den Einsatz der körperlichen Überlegenheit nicht dauerhaft gelöst werden.

Eine Passage verdient unter dem Aspekt der *familialen Bildung* noch der Aufmerksamkeit. „Schau mal, es sind sogar Kürbiskerne drin! Soll ich sie dir vermischen?“ Der Vater versucht in einem sehr netten Ton seiner Tochter etwas ‚Gesundes‘ schmackhaft zu machen. In diesem Satz ist damit erneut *Fürsorge* und *Cultivation* gleichzeitig präsent. Während er die Körner mahlt, versucht er, eine Erklärung oder Einweisung im Sinne des *Cultivation* einzuleiten: „Wir können sie mit einer Kaffe-, - korrigiert sich – Pfeffermühle mahlen.“ Er gibt sich Mühe, seiner Tochter etwas zu erklären und korrigiert auch seinen Versprecher. Die Tochter nimmt jedoch mit ihrem anklagend klingenden Ton „Es sind jetzt aber Pfefferkörner drin!“ die Fährte des *Cultivation* nicht auf, sie geht nur auf den Aspekt der *Fürsorge* ein. Der Vater hat in ihren Augen seine fürsorglichen Aufgaben nicht genügend erfüllt und ihr Pfefferkörner untermengt, obwohl er wissen musste – das unterstellt die Tochter offensichtlich – dass sie Pfeffer nicht mag.

Die analysierte Eingangssequenz einer Familienmahlzeit konnte nicht einmal in Ansätzen dem Gebot der Gründlichkeit genüge tun. Das war jedoch auch nicht beabsichtigt – die letzten Absätze sollte beispielhaft zeigen, wie das Konzept der *familialen Lebensführung* in ihren Elementen von *Fürsorge*, *Sozialisation* und *Cultivation* für die Erfassung familialer Bildungsprozesse eingesetzt werden

kann. Selbst die kurze Sequenz konnte einen Beleg dafür liefern, dass Bildung in der Familie nicht nur direkt und beabsichtigt geschieht, etwa wenn Eltern mit ihren Kindern Hausaufgaben erledigen oder ein Museum besuchen. Vielmehr liegt die Bildungsbedeutsamkeit des Familienalltages in ihrer permanenten und unspezifischen Einwirkung – bei unterschiedlichsten Episoden des Alltages, seien es Mahlzeiten, Fernsehen oder Einkaufen, geschieht Bildung.

5.4 Thesen und Forschungsdesiderate

Die Aufarbeitung des Forschungsstandes und die eigenen Daten aus der Pilotstudie mündeten in der Aufstellung von *Thesen* in methodischer, theoretischer und inhaltlicher Hinsicht.

5.4.1 Methodische Überlegungen: Notwendigkeit der Triangulation

Aus *methodischer Sicht* haben die Interviews gezeigt, dass bei diesem spezifischen Thema der Ansatz der *Triangulation* besonders ernst genommen werden muss, um valide Erkenntnisse gewinnen zu können. „Parents influence child development both by their beliefs and by their behaviors.“ (Bornstein 2006: S. 17) Bei diesem Thema reicht es nicht, nur die geäußerten Erziehungsvorstellungen und -ideale zu untersuchen. Es müssen methodische Wege herausgearbeitet werden, um den tatsächlichen Erziehungsalltag analysieren zu können.

Das Thema ‚Erziehung‘ ist in unserer heutigen Gesellschaft derart brisant, dass sich in Elterngesprächen Meinungen und Soll-Vorstellungen, die aus den öffentlichen Diskursen übernommen wurden, untrennbar mit den realen Erziehungspraktiken der Familien vermengen. Anders gesagt ist es durch Gespräche nicht klärbar, was die Eltern aus Gründen der *sozialen Erwünschtheit* erzählen und wie ihr Familienleben tatsächlich aussieht. Natürlich ist dieses Dilemma bei allen Interviewbefragungen gegeben, in diesem Fall scheint es jedoch aufgrund der alltäglichen Präsenz des Themas in den Medien noch gravierender zu sein. Zu empfehlen ist daher eine Methode, die die Befragung von Eltern und Erzieher nicht nur mit Befragungen der Kinder ergänzt (Stichwort ‚Kinderabstinenz‘ der Soziologie, vgl. Beelmann 2006), sondern *Beobachtungen* in den untersuchten Familien mit einbezieht. Durch die Methode der Beobachtung könnten Einblicke eingefangen werden, die über Interviews aus doppeltem Grund nicht zu bekommen sind: Erstens weil über Praktiken, die in den Augen der Befragten nicht den erwünschten und angestrebten Mustern entsprechen, nicht berichtet werden, und zweitens, weil viele Aspekte der Bildung und Erziehung, etwa die Sozialisation in den familiären Habitus *unbewusst* ablaufen und daher *diskursiv nicht zugänglich* sind.

In der Pilot-Studie wurde die Methode nicht-teilnehmender Beobachtung mit Hilfe von Tonbandgeräten getestet. Es hat sich herausgestellt, dass die auf diese Weise Befragten die Präsenz des Gerätes sicherlich nicht ganz ‚vergessen‘, aber sich daran gut gewöhnen können. Die aufgezeichneten Mahlzeiten im Sinn von verdichteten familialen Bildungsepisoden gaben interessante Einblicke in das familiäre Bildungsgeschehen. Eine Erhebungsmethode, die mit Hilfe technischer Hilfsmittel das alltägliche familiäre Bildungsgeschehen beobachten kann, könnte sicherlich interessante Einblicke verschaffen, die aufgrund von Interviews derart nicht möglich sind.

5.4.2 Theoretische Grundlagen: Familiale Lebensführung und Milieu

Aus *theoretischer Perspektive* hat sich der Ansatz der Alltäglichen Lebensführung für die Untersuchung des Familienalltags erneut als sehr fruchtbar erwiesen und zur Verfeinerung des Konzeptes ‚Familiale Lebensführung‘ geführt. Mit dem konzeptionellen Raster der ‚Lebensführung‘ können neben der *sinnhaften* auch die *praktische* sowie die *latente* und *manifeste* Ebene der familiären Alltagsgestaltung und die darin eingebetteten Bildungsmomente eingefangen werden⁵². Die Interviews haben gezeigt, dass Bildung *nicht* auf *einzelne Elemente* des Familienlebens reduziert werden kann. Bildung in Familien kann nicht über einzelne Faktoren, wie etwa die familiäre Hausaufgabenbetreuung oder das Vorleseklima ausschöpfend untersucht werden. Es ist gerade die *Komplexität* der verschiedensten Sinn- und Handlungszusammenhänge der alltäglichen Lebensführung, die Bildung und Erziehung in Familien ausmacht.

Aus theoretischer Perspektive kann daher die These aufgestellt werden, dass Bildung in der Familie mit Hilfe der Konzepte von *Lebensführung*, *Habitus*, *Lebensstil* und *Milieuzugehörigkeit* erfasst werden kann und dabei dem Konzept der Lebensführung aufgrund ihrer Praxisnähe besondere Bedeutung zukommt. Es kann begründeter Weise angenommen werden, dass jeder dieser drei Begriffe einen anderen Aspekt des Familienalltages und des familiären Bildungsgeschehens greifbar macht. Während der Begriff des Habitus die schichtspezifischen

⁵² Siehe Kapitel 4, insbes. 4.3

Handlungsmuster hervorhebt, zielt der Lebensführungsansatz auf die schichtübergreifenden bzw. schicht-unterlaufenden Alltagspraktiken. Herauszufinden gilt, in welchem Verhältnis diese Begriffe im Zusammenhang von Familie und Bildung zueinander stehen.

5.4.3 Inhaltliche Thesen

Aufgrund der Daten aus den Interviews und den Beobachtungen lassen sich mehrere inhaltliche Thesen zur Gestaltung der alltäglichen Bildungsleistungen von Familien aufstellen.

5.4.3.1 Die grundlegende Bedeutung der Familie in der Bildungsbiographie

Das Papier argumentiert dafür, öffentlich wie wissenschaftlich der *Familie* als Bildungsort mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Die Bedeutung der Familie kann nicht auf Leistungen während der vorschulischen Entwicklung reduziert werden. Auch nach dem Schuleintritt ist sie eine kaum unterschätzbare Determinante der späteren Schul- und Berufslaufbahn.

Die Leistungen der Familie sind nicht nur in ihrem Ausmaß, sondern auch inhaltlich enorm. Die Familie ermöglicht und begleitet die Entwicklung des Kindes von Anfang an und legt damit die Basis für die späteren Formen der Wissensaneignung. Denn *neues* Wissen kann nur auf *bereits vorhandenem Wissen* aufbauen: „Wissen ist die wesentlichste Konstituente der Lerndisposition junger Kinder“ (vgl. Fried 2005). Die spätere institutionelle Wissenserweiterung in Kindergarten und Schule kann nur darauf aufbauen, was die Kinder von ‚zu Hause‘ mitbringen. Die ‚Grundsteinlegung‘ des Wissens erfolgt in der Familie.

Die Familie ist und bleibt die wesentlichste Bildungsinstanz, selbst im Zuge der Modernisierung, Individualisierung und Ent-Traditionalisierung – und der damit einhergehenden Auflösung traditioneller Familienmuster – hat sie ihre dominante Stellung nicht eingebüsst. Selbst durch den verstärkten Einfluss der *Peers* auf individuelle Bildungsprozesse, auf die Identitätsentwicklung und auf die Herausbildung der sozialen Identität oder des Lebensstils ist das Elternhaus nach wie vor die wesentlichste Determinante: „Am stärksten wurden die jugendlichen Lebensstile allerdings nach wie vor durch den elterlichen Kontext und hier insbesondere durch die elterlichen Lebensstile determiniert.“ (Becker-

Zieglschmid 2006: S. 79) Sowohl in Bezug auf die Bildung als auch in Bezug auf soziale Ungleichheit und Identität ist damit die Familie primär.

5.4.3.2 Institutionelle Einbettung der Familie von Anbeginn

Die Familie und ihre alltäglichen Bildungsleistungen sind eng in institutionelle Umwelten eingebunden. „We are often slow, I suggest, to recognize the extent to which the notion of parenting as private is an illusion.“ (Goodnow 2006: S. 52) *Bildung und Erziehung in der Familie ist von Anbeginn an institutionellen Mustern und Normvorstellungen orientiert.* Noch einmal mehr hat sich gezeigt, dass der Familienalltag nicht im luft- und gesellschaftsleeren Raum abläuft, sondern immer schon Teil des gesellschaftlichen und institutionellen Systemzusammenhangs ist. „Parenting occurs in several contexts.“ (Goodnow 2006: S. 50).

Eltern richten ihre Erziehungs- und Bildungsziele bereits ab dem Zeitpunkt ihres Rollentritts als ‚Eltern‘ an gesellschaftlichen und institutionellen Vorgaben aus. Die Interviews haben gezeigt, dass Eltern bereits vor dem Anfang ihrer eigentlichen Erziehungsaufgabe, also während der Schwangerschaft sich an den öffentlichen Diskursen als auch an institutionellen Angeboten orientieren und ihre Erziehungs- und Bildungsziele an diesen ausrichten. Die Wahl des betreuenden Arztes, der Hebamme, der Geburts-Klinik und Geburts-Art verlangen seitens der Mutter (oder beider werdenden Eltern, je nach dem) aktive Orientierungsleistungen und verweisen auf milieuabhängige Entscheidungsstrategien. Schon während der Schwangerschaft – wie auch später – spielen mediale und persönliche Erziehungsratgeber eine wichtige Rolle.

Beim Kleinkind sind es die Kinderärzte, die Krabbelgruppe, der Schwimm- oder Turnkurs, die die institutionelle Anbindung der Familie gewährleisten. Wie die Befragten berichten, fließen die Norm- und Verhaltensvorstellungen dieser institutionellen Umwelten in den Erziehungsalltag der Familien mit hinein. Im Durchschnitt melden Eltern ihre Kinder 22 Monate vor dem Kindergarteneintritt in der entsprechenden Institution an und meist fängt ab diesem Zeitpunkt auch die Auseinandersetzung mit dem Kindergarten an (vgl. Beelmann 2006). Wie Untersuchungen zeigen, sind die Eltern bemüht, ihre Kinder bereits sehr früh auf den bevorstehenden Kindergarteneintritt vorzubereiten,

etwa durch Gespräche, Besuche in der Einrichtung oder durch den Besuch von Spielgruppen⁵³.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Familie als Bildungs- und Erziehungsort *nicht* als in sich *geschlossener Kosmos* fungiert, sondern sich von Anbeginn an *strukturellen und institutionellen Settings* orientiert. Derzeit als ‚gültig‘ anerkannte Vorstellungen darüber, was zum ‚Kindsein‘ heute dazugehört und was eine ‚gelungene‘ Erziehung und Bildung oder eine ‚glückliche‘ Kindheit ist, beeinflussen das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in der Familie gravierend. Familie als eine private Angelegenheit und als autonomen Kosmos zu betrachten ist eine westliche Tradition.

5.4.3.3 ‚Double Bind‘ zwischen Leistung und Glück

Im vorangehenden Abschnitt wurde erläutert, dass Bildung und Erziehung in der Familie von Anbeginn an institutionellen Vorgaben ausgerichtet ist. Des Weiteren haben die Interviews gezeigt, dass von diesen institutionellen Umwelten die bedeutendste die *Schule* ist. Wie Interviews mit Eltern von Babys und Kleinkindern zeigen, ist die Schule bereits zu diesem Zeitpunkt ein wichtiger Orientierungspunkt am Erziehungshorizont der Eltern. Vermutete Erwartungen seitens der Schule werden zu einem sehr frühen Zeitpunkt von den Eltern rezipiert und in ihren Erziehungsalltag eingebaut.

Die Erwartungen und Normvorstellungen, die die Schule ausstrahlt, sind jedoch in keiner Weise eindeutig, sondern im Gegenteil höchst gegensätzlich. *Ambivalenz* ist ein zentrales Lebensparadigma der postmodernen Gesellschaft – und damit auch der Schule. Die heutigen Anforderungen sind nicht nur komplex und vielfältig, sondern auch noch oft widersprüchlich. Es gibt keine eindeutigen Zielvorgaben, sondern vermehrt widersprüchliche Spannungsfelder (vgl. Lange 2005, Fuhrer 2005). Die Widersprüche stellen enorme Herausforderungen auch für die Erziehung und Bildung von heute dar, da weder die Familie noch Institutionen diese aufheben, sondern sie in ihren Alltag implementieren müssen.

⁵³ Etwa 77% der Kinder besuchen eine Spielgruppe (vgl. Beelmann 2006).

Wie die Interviews mit Eltern von Schulkindern sowie mit Lehrerinnen und Erzieherinnen zeigen, strahlt die Schule einen spezifischen ‚*double bind*‘ (vgl. Bateson 1977) in ihrem Erziehungsalltag aus und implementiert dies in den Familienalltag. Die doppeldeutige Botschaft betrifft das Verhältnis von *Leistung* einerseits und *sozialen Verhaltenserwartungen* andererseits: Zum einen ist es die unhinterfragte Aufgabe der Schule, von den Kindern Leistung zu erwarten und die Kinder entsprechend ihrer Leistungen zu selektionieren. Zum anderen unterlaufen gängige – unter anderem durch postmoderne und postmaterialistische Gedankengüter ausgelöste – Erziehungsvorstellungen und Bildungsideale das ‚nackte‘ Leistungsdenken. Anstelle von Leistung werden heute Ziele wie ‚soziales Verhalten‘, ‚Verantwortung‘, ‚Teamfähigkeit‘ oder ‚Kooperationsbereitschaft‘ hochgeschrieben. Diese eher reformpädagogisch anmutenden Werte unterlaufen die klassische Aufgabe der Schule, Kindern Leistung abzuverlangen. Diesen Zwiespalt ist weder die Schule als Institution noch die Gesellschaft im stande, zu lösen.

Die Schule hat den *Widerspruch* in ihren *Alltag eingebaut*: Während *Leistung* die oft nicht einmal explizierte *Basis* des Wertekanons darstellt, werden *soziale Werte* oben ‚drübergestülpt‘ und explizit eingefordert (vgl. Wulf 2004). Die Kinder und Eltern müssen mit dieser *Doppelbotschaft* auskommen. Die Kinder müssen nicht nur lernen, etwa im Unterricht als erste die richtige Antwort zu geben, sondern sich dabei gleichzeitig auf ihre Mitschüler rücksichtsvoll zu verhalten. Es ist anzunehmen, dass Kinder aus bildungsnahen Milieus mit dieser Doppelerwartung besser zurechtkommen als Kinder aus bildungsfernen Schichten, da sie schon in der Familie vielfältig im Sozialverhalten gefördert wurden⁵⁴.

5.4.3.4 Bildungsrelevanz der sozialen Identität der Familie

Bildung in der Familie ist eng an die *familiäre Identität* und an die *soziale Position* der Familie geknüpft. Einerseits *können* Eltern nur das ihren Kindern übergeben, was sie *besitzen* – seien es Kapitalien materieller oder geistiger Art. Andererseits spielt sowohl die individuelle als auch die soziale *Identität* eine wichtige

⁵⁴ Etwa durch ein ausbalanciertes familiäres Kommunikationsklima, durch vielfältige Förder- und Freizeitangebote oder Vereinsmitgliedschaften.

Rolle. Durch Individualisierung und Auflösung traditioneller Klassenstrukturen sind in der soziologischen Forschung Konzepte wie gesellschaftliches oder *soziales Bewusstsein* aus der Mode gekommen – in modernisierter und vielschichtiger Form scheinen sie jedoch gerade in Hinblick auf familiäre Bildungsprozesse eine sehr wichtige Rolle zu spielen. Ein Interviewpartner hat es folgendermaßen treffend auf den Punkt gebracht: „Natürlich möchte ich, dass es meinem Kind gut geht, besser, als mir. Aber so ein hoher Manager oder so etwas, das soll er trotzdem nicht werden. Dann entfernt er sich zu sehr von mir und wir haben nichts Gemeinsames mehr.“ (VII.) Die Forschung hat sich in den 70er und 80er Jahren viel mit der Weitergabe und ‚Vererbung‘ sozialer Positionen beschäftigt und konnte aufzeigen, dass Kinder ihre spätere soziale Stellung und oft eine Berufsvorstellung ‚in die Wiege gelegt‘ bekommen (vgl. Bourdieu 1987, Hess, Handel 1975). Aufgrund der komplexer gewordenen sozialen Formationen sind die Prozesse der sozialen Prädispositionierung ebenfalls komplexer und komplizierter geworden – ganz verschwunden sind sie jedoch nicht.

5.4.4 Fazit: Die wichtigsten Forschungsdesiderate

Zusammengefasst führen die Einsichten und Ergebnisse der einschlägigen Forschungsliteratur und der eigenen Pilotstudie zu folgenden Forschungsdesideraten und -fragen:

- Weitere Forschung sollte der *Bildungsbedeutsamkeit von Familien* in Deutschland heute im *konkreten Familienalltag* empirisch auf den Grund gehen. Es geht darum zu zeigen, *wie* Bildungsprozesse durch alltägliche Handlungen der Familienmitglieder initiiert werden. *Wie* wird Familie zur Bildungswelt? *Warum* ist sie in Deutschland heute so bedeutend?
- Als *theoretischer Rahmen* erscheint das Konzept der *alltäglichen Lebensführung* mit Berücksichtigung des Faktors der *sozialen Ungleichheit* – durch Einbeziehung der Konzepte von *Milieu* und *Habitus* – besonders ertragreich.
- *Methodisch* sollten *Befragungen* durch die direkte *Beobachtung* des Familienalltags ergänzt werden.
- *Verdichtete Bildungsepisoden* wie Familienrituale, etwa Mahlzeiten, familialer Medienkonsum oder die Freizeitgestaltung sollen identifiziert werden: Zu welchen Anlässen des Familienalltages sind Bildungsprozesse – in

einem weitem Verständnis – in der Familie besonders verdichtet zu beobachten?

- Die *institutionelle Einbettung* und die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* der Familie als Bildungsort sollen erhellert werden. Unter welchen sozialen Bedingungen übt die Familie ihre Bildungsfunktion in Deutschland aus? Auf welche *Ressourcen* kann sie zurückgreifen und welchen *Restriktionen* ist sie ausgesetzt? Wie ist ihr *Verhältnis* zu anderen Bildungsorten? Bekommen ihre Leistungen *Anerkennung* und/oder werden sie teilweise entwertet? Wie können Institutionen nicht ausreichende familiäre Bildungsleistungen *ausgleichen*? Wie kann die *Zusammenarbeit* der verschiedenen Bildungsorte besser organisiert werden? Wie kann die *soziale Ungleichheit* der Familien in Anbetracht ihrer Bildungsleistungen kompensiert und/oder gemildert werden?
- Der *internationale Vergleich* könnte die besondere Stellung und Bedeutung der Familie im deutschen Bildungssystem erhellen. Welche Rolle spielt die Familie als Bildungsort in anderen Ländern? Warum ist ihre Bedeutung in Deutschland so groß?

6 **Schlussbetrachtung: Perspektiven für Forschung und Praxis**

„Mit der Familie fängt alles an, auch die Bildung.“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006: S. 121.) Die Familie ist nicht nur der erste, sondern der auch lebenslang ein bedeutender Bildungsort von Individuen. Im familialen Zusammenleben greifen Prozesse der Fürsorge, der Sozialisation und der Bildung permanent und unzertrennlich ineinander und ergeben ein einzigartiges Bildungsklima: Die Familie als *Bildungswelt*⁵⁵. Die Besonderheit dieser Bildungswelt liegt in ihrer *Praxis- und Alltagsnähe* einerseits und in ihrer *Emotionalität* andererseits. Wie anhand zahlreicher empirischer Untersuchungen gezeigt werden konnte, übt die Familie ihre spezifische Bildungsfunktion durch die Einbettung des Wissenstransfers in das Alltagshandeln aus. Wissen wird in Familien in erster Linie *indirekt*, jedoch gleichzeitig *permanent* vermittelt. Kinder ‚schnappen‘ bei Mahlzeiten Gesprächsfetzen über die Arbeit des Vaters und der Mutter auf und erfahren auf dieser Weise sehr viel über die Arbeitswelt und die dort herrschenden Verhaltensnormen (vgl. Paugh 2005). In Familien werden Nachrichten des Tages diskutiert, Fernsehsendungen oder das Verhalten des Nachbarn kommentiert. Kinder lernen von ihren Eltern, Geschwistern und Großeltern, aber auch die Eltern lernen von ihren Kindern – nebenbei und ungemerkt. Andererseits sind familiäre Lernprozesse sehr oft mit *Emotionen* beladen, der Wissenstransfer ist mit der *Identität* der Familie verbunden – wodurch die Wissensinhalte eine Intensität und einen Zusatzwert erhalten, wie es in anderen Bildungsumgebungen nicht vorkommt.

Das vorliegende Papier argumentierte *für* die Bedeutung der Familie als Bildungsort in mehreren Schritten. *Kapitel 2* beleuchtete skizzenhaft einige empirische Untersuchungen aus dem deutschen und angloamerikanischen Sprachraum, die sich mit familialen Bildungsprozessen beschäftigen. Das Marburger Projekt um Peter Büchner und Anna Brake untersucht den intergenerationellen Wissenstransfer in Familien anhand von Fallbeispielen. Auf ‚information literacy‘, verstanden als Kompetenz des Wissenserwerbs, lag bei seinen Untersu-

chungen besonderes Augenmerk. Annette Lareau untersuchte in Amerika Familien aus unterschiedlichen Klassen und fand klassenspezifische Muster familialer Bildung. Amy Paugh hielt Unterhaltungen von Familien mit Hilfe technischer Geräte fest und analysierte Informationen über die Arbeitswelt, die Kinder bei Familienmahlzeiten sammeln konnten. Schließlich gab ein kurzer Einblick in die Tradition der Soziolinguistik Aufschlüsse darüber, was *in* und *durch* Sprache indirekt über die Sozialwelt und deren Normen Kindern vermittelt wird.

Kapitel 3 versuchte Elemente eines ‚Working Modells‘ familialer Bildungsprozesse kaleidoskopartig aus verschiedenen Bausteinen zusammenzustellen. In diesem Kapitel sollten grundlegende Begriffe definiert und konzeptionelle Einsichten konkretisiert werden. Ziel des Kapitels war es, Schritt für Schritt der *Vielfalt* familialen Bildungsprozessen näher zu kommen und grundsätzliche Erkenntnisse zu erläutern. In der Vielfalt der Fachliteratur sollte durch den Vergleich einiger konzeptionellen Zugänge der ‚gemeinsame Nenner‘ gefunden werden.

Zunächst wurden unter Absatz 3.1 die grundlegenden Begriffe wie Familie, Bildung, Erziehung, Sozialisation, Bildungsort, Bildungswelt und Lernwelt definiert. 3.2 schnitt die institutionellen Umwelten der Familie an und plädierte dafür, dass Bildung und Erziehung in der Familie von Anbeginn an gesellschaftliche Vorstellungen und institutionelle Vorgaben ausgerichtet ist und nicht wie ein in sich geschlossener Kosmos fungiert. 3.3 wies erneut auf die Verzahnung von Bildung, Erziehung und Sozialisation im Familienalltag hin und zeigte an ausgewählten Beispielen die Bildungsfolgen von Erziehungsleistungen auf. Der Abschnitt ging einigen Gegenwartsdiagnosen auf die Spur und suchte nach den Gemeinsamkeiten in den unterschiedlichen und vielfältigen Zugängen: Wo liegen Verbindungen zwischen den Konzepten von ‚Befehlshaushalt‘ und ‚Verhandlungshaushalt‘, von ‚Straßenkindheit‘ und ‚Terminkindheit‘ sowie von ‚hausfrauisierten‘ und ‚professionalisierten‘ Müttern? 3.4 suchte nach der Bildungsrelevanz von ausgesuchten Aspekten elterlichen Erziehungshandelns. Anhand der Beispiele der Sprachsozialisation, der Gendersozialisation und der sozialen Platzierung sollte gezeigt werden, dass so gut wie alle As-

⁵⁵ Siehe Punkt 3.1.3 – die Familie ist weder *Bildungsort* noch *Lernwelt*, sondern eine eigene Katego-

pekte elterlicher Erziehungspraktiken und -handelns in der Familie bildungsrelevant sind. Wie Eltern ihren Kindern den Gebrauch der Sprache beibringen, welche Geschlechtsrollen und -bilder sie ihnen nahe legen und welche soziale Identität und Verortung sie ihnen in die Wiege legen, dass alles ist – unter unzählbaren weiteren Aspekten – relevant für den weiteren Bildungs- und Berufsweg der Kinder. Die ausgesuchten Aspekte sollten nicht durch ihre Vollständigkeit, sondern gerade durch ihre Fragmenthaftigkeit auf die vielfältigen Querverbindungen des Themas hinweisen.

Kapitel 4 entwickelte das Konzept der alltäglichen Lebensführung in Richtung der familialen Lebensführung weiter und schlug vor, mit Hilfe dieser Begrifflichkeiten die diffusen und permanenten Bildungsprozesse in Familien zu erfassen. Es wurde argumentiert, dass durch das Zusammenleben der Familienmitglieder eine Alltagsgestaltung eigener Logik *emergiert* – die familiäre Lebensführung. Die familiäre Lebensführung kann anhand der Dimensionen der Praxis und des Sinns beschrieben werden und birgt vielfältige Elemente der Bildung in sich. Fürsorge, Sozialisation und Cultivation greifen im familialen Alltagshandeln ineinander und ermöglichen vielfältige Bildungsepisoden und -möglichkeiten.

Kapitel 5 stellte die eigenen Daten der *Pilotstudie* ‚Familiale Bildungswelt‘ vor. Im Rahmen der eigenen Erhebung wurden 7 Familien und 5 Experten, darunter Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen interviewt. In der Darstellung wurden die Aussagen der Gesprächspartner aufgrund des Bildungsbegriffs des Papiers in *kulturelle, instrumentelle, soziale* und *personelle Kompetenzen* aufgeschlüsselt dargestellt. Es wurde versucht, exemplarische Aussagen zu den unterschiedlichen Aspekten von Bildung zu sammeln und miteinander zu vergleichen. 5.3 stellt die Anwendbarkeit des Konzeptes der familialen Lebensführung dar: Anhand einer auf Tonband festgehaltenen *Familienmahlzeit* wurden die drei Aspekte der familialen Lebensführung *Fürsorge, Sozialisation* und *Cultivation* dargestellt. Das Fallbeispiel sollte einerseits die praktische Anwendbarkeit des Konzepts erläutern, andererseits auf Grenzen und Möglichkeiten der Methode der Beobachtung hinweisen. Sowohl die eigene Empirie als auch die Fachliteratur belegt nämlich, dass alleine über den Weg der Interviews nicht alle Aspekte familialen

Bildungsgeschehens eingefangen werden können, da diese teilweise weder rekursiv zugänglich noch reflektierbar sind. Schließlich fasste 5.4 die wichtigsten Ergebnisse und Einsichten des Papiers in Form von *Thesen* und *Forschungsdessideraten* zusammen. Methodisch, so wurde argumentiert, sollten Befragungen von anderen Methoden der Datensammlung, so von *Beobachtungen* ergänzt werden. Theoretisch wurde einerseits für die Anwendbarkeit von Konzepten der *Lebensführung*, des *Milieus* und des *Habitus* für die Erfassung familialen Bildungsgeschehens argumentiert. Die Ergebnisse der Studie führten inhaltlich zu der Aufstellung der Thesen, dass *Familie* einerseits nie im luftleeren Raum, in sich geschlossen ihre Bildungsfunktion ausübt, sondern im *Sog gesellschaftlicher und institutioneller Umwelten*. Zudem haben die Interviews auf ein scheinbar kaum lösbares *Dilemma* der Eltern hingewiesen: Sollen wir die Kinder nach allen Möglichkeiten und erdenkbaren Methoden fördern, um sie gut auf ihr späteres Leben vorzubereiten, oder sollen wir sie vor dem übertriebenem Leistungsdruck beschützen? *Leistung oder Glück*, Durchsetzungsvermögen oder Rücksicht auf andere – so lauten die Dilemmata heutiger Eltern. Schließlich, jedoch nicht zuletzt, sei auf den Faktor der *sozialen Ungleichheit* verwiesen. Eltern *können* nur das an Kapitalien materieller oder geistiger Art übergeben, was sie *besitzen*. Zudem, wie die Theorie des Habitus darauf hinweist, ist die soziale Identität der Familie ein bestimmender Faktor von positiven wie auch negativen Bildungsergebnissen.

Das Papier hat Einiges davon dargestellt, was die Wissenschaft über familiäre Bildungsprozesse bereits weiß. Empirische und theoretische Arbeiten haben in den letzten Jahr(zehnt)en viele Einsichten gesammelt, doch trotzdem wissen wir immer noch zu wenig – und setzen zu wenig Wissen um, um Bildungungleichheit in Deutschland zu verringern. Wie ist Bildung im *Alltagshandeln* von Familien eingebettet? Welche bedeutsamen *Bildungsepisoden* gibt es in der familialen Lebensführung? Mit Hilfe welcher *Methoden* können Bildungsmomente im Familienleben *alltagsnah* eingefangen werden? Wie können *diskursiv nicht zugängliche* Elemente familialer Bildung eingefangen werden? Wo liegen die *Stärken*, wo die *Schwächen* familialer Bildung? Welche Rolle spielen *Mütter* und welche die *Väter* im familialen Bildungsprozess? Wie können Väter zur Wahrnehmung ihrer Bildungsfunktion ermutigt und dabei unterstützt werden? Welche Rolle spielen ältere und jüngere *Geschwister* im familialen Bildungsgesche-

hen? Wo liegt die *Milieuspezifike* familialen Bildungsgeschehens? Wie wirkt sich die *soziale Benachteiligung* und/oder kulturelle Deprivation konkret auf den Bildungsalltag aus? Haben ‚ärmere‘ Eltern weniger Zeit, weniger Lust oder weniger Kompetenz, sich mit ihren Kindern zu beschäftigen? Wo können *Institutionen* das familiale Bildungsgeschehen *ergänzen* oder gar dies *verbessern*? Wie kann die *Zusammenarbeit* verschiedener Bildungsinstanzen wie Familie, Kindergarten, Schule oder Jugendhilfe verbessert werden? Wo liegen die noch weitaus unausgeschöpften Chancen *familialer Bildungspolitik*‘ und *familialer Bildungsarbeit* – im Sinn von niederschweligen Angeboten für deprivierte Familien, Erweiterung der Kompetenz von Eltern *und* Kindern sowie Verbesserung ihrer Kooperation in der Familie? Wie können Kinderkrippen und -gärten ihre Tore für die gesamte Familie *öffnen* und zu ‚Familienhäusern‘ werden? Welche Änderungen muß die *Ausbildung* von Erzieherinnen und Lehrerinnen verfolgen, damit sie die heutige Wirklichkeit von Familien und deren Bildungsressourcen besser erfassen und *Defizite* früher erkennen und *ausgleichen* können? Welche *Curricula* von Kinderkrippen und -gärten sind geeignet, um familiale Bildungsprozesse nachhaltig zu unterstützen? Hoffentlich werden weitere Forschungen einige dieser Fragen klären können.

Literatur

- Ainsworth, M. et al (1978): Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale, New Jersey.
- Aksu-Koc, A. (1996): Frames of mind through narrative discourse. In: Slobin, D. I. (ed): Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp. New Jersey.
- Alt, Ch., Teubner, M., Winklhofer, U. (2005). "Partizipation in Schule und Familie - Übungsfeld der Demokratie." Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 41, S. 24-31.
- Aries, P. (1975): Geschichte der Kindheit. München.
- AWO 2006: Fachausschuss am 21.09.2006
- Ballnik, P., Martinez, E., Ballnik, O. (2005): Positive Väterlichkeit und männliche Identität. Wien.
- Baumert, J., Schümer, G. (2001): Familiäre Verhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, J., Stanat, P., Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.
- Becker-Zieglschmid, C. (2006): Informalisiertes Lernen. Lernen zwischen Elternhaus und Peers am Beispiel von Lebensstilen Jugendlicher. In: Tully, C. J. (Hrsg.): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich Lernen der Jugend verändert. Weinheim.

- Beelmann, W. (2006): Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Schule und in die weiterführende Schule. Hamburg.
- Behr, K. (2006): Kindergarten. In: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel.
- Bell, D. (1975): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Belsky, J. (2006): NICHD: Does Amount of Time Spent in Childcare Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten? In: Child Development. In Press.
- Berger, P., Luckmann, Th. (1972): Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main.
- Bernard, A. (2005): Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. In: Heid, H., Harteis, Ch. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden.
- Bernstein, B. (1973): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf.
- Boas, F. (1911): Handbook of American Indian Languages. Washington D. C.
- Bofinger, J. (1994): Familiensituation und Schulbesuch. Dokumentation des Forschungsstandes. München.
- Bolte, K. M. (2000): Vorwort. In: Kudera, W., Voß, G. G. (Hrsg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen.

- Bornstein, M. H., Cheah, Ch. S. L. (2006). The Place of „Culture and Parenting“ in the Ecological Contextual Perspective on Developmental Science. In: Rubin, K. H., Chung, O. B. (Eds.): Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cultural Perspective. New York.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1988): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L. et al (Hrsg.): Ökologische Psychologie. München.
- Büchner, P. (1985): Einführung in die Soziologie des Erziehungs- und Bildungswesens. Darmstadt.
- Büchner, P. (1994): (Schul-)Kindsein heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen. In: Büchner, P. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. München.
- Büchner, P., Fuhs, B., Krüger, H.-H. (1996): Vom Teddybär zum ersten Kuss. Opladen.
- Büchner, P., Brake, A. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 356-374.

- Büchner, P. (2005): Individuelle Bildung als kollektive Investitionsleistung. Konzeptionelle Überlegungen zum Stellenwert des kulturellen und sozialen Familienerbes und zu den Möglichkeiten, der Bildungsbedeutsamkeit der Familie empirisch auf die Spur zu kommen. In: Ecarius, J., Friebertshäuser, B. (Hrsg.): Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen.
- Büchner, P. (2006). Zur Einführung. Die Familie als Bildungsort In: Büchner, P., Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.
- Bumpus, M., Crouter, A. C., McHale, S. (2006): Linkages between negative work-to-family spillover and mothers' and fathers' knowledge of their young adolescents' daily lives. In: Journal of Early Adolescence, 26, Heft 1, S. 36-59.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006a, Hrsg.): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006b, Hrsg.): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Siebter Familienbericht. Berlin.
- Büttner, C., Finger-Trescher, U. (1995): Pädagogik und Gewalt. In: Hurrelmann, K. et al (Hrsg.): Anti-Gewalt-Report. Weinheim.
- Cabrera, N. J. et al (2000): Fatherhood in the twenty-first century. In: Child Development, 71, S. 127-136.
- Cazden, C. (1994): Situational Variation in Children's Language Revisited. In: Biber, D., Finegan, E. (Hrsg.): Sociolinguistic Perspectives on Register. New York.

- Colberg-Schrader, H., Krug, M. (1999): Arbeitsfeld Kindergarten. Pädagogische Wege, Zukunftsperspektiven und berufliche Perspektiven. Weinheim, München.
- College de France (1987): Vorschläge für das Bildungswesen der Zukunft. In: Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart.
- Cook-Gumperz, J., Scales, B. (1996): Girls, Boys, and Just People: The Interactional Accomplishment of Gender in the Discourse of the Nursery School. In: Slobin, D. I. (ed): Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp. New Jersey.
- de Swaan, A. (1982): Vom Ausgehverbot zur Angst vor der Straße. In: *päd extra*, Hft.2., S. 48-55.
- Demszky von der Hagen, A. (2006): Alltägliche Gesellschaft. Netzwerke alltäglicher Lebensführung in einer großstädtischen Wohnsiedlung. München / Mehring.
- DiMaggio, Paul (1982): „Cultural Capital and School Success“. In: *American Sociological Review* 47, S. 189-201.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF, Bonn.
- Dornes, M. (2001): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt a. M.
- Durkheim, E. (1972): Erziehung und Soziologie. Düsseldorf.
- Durkheim, E. (1977): Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Weinheim, Basel.

- Expertenkommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ (2004): Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht der von der Bundesregierung eingesetzten unabhängigen Expertenkommission. Bielfeld.
- Filipp, S. H. (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim.
- Francesconi, M., Jenkins, St., Siedler, Th., Wagner, G. G. (2005): The impact of family structure during childhood on later-life attainment. Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society: London.
- Francesconi, M., Jenkins, St., Siedler, Th., Wagner, G. G. (2006): Einfluss der Familienform auf den Schulerfolg von Kindern nicht nachweisbar. In: Wochenbericht Wirtschaft, Politik, Wissenschaft DIW, Jg. 73, Hft. 13, S. 165-171.
- Fried, L. (2005): Wissen als wesentlichste Konstituente der Lerndisposition junger Kinder. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München.
- Fuhrer, U. (2005): Lehrbuch Erziehungspsychologie. Bern.
- Fuhs, B. (1999): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. Opladen.
- Galinsky, E. (1999): Ask the Children. What America's Children Really Think about Working Parents. New York.
- Gildemeister, R. (2004): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Darmstadt.
- Glaser, E., Klika, D., Prengel, A. (Hrsg.) (2004): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn.
- Glötz, P. (1998): Bildungsziele für die Informationsgesellschaft. Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft. Virtuelle Konferenz.
(www.bildung2001.de)

- Goldmann, R. (2005): Father`s Involvement in their Children`s Education. National Family and Parenting Institute, London 2005.
- Goldschmidt, D. (1991): Die gesellschaftliche Herausforderung der Universtität. Weinheim.
- Goodnow, J. (2006): Cultural Perspectives and Parents` Views of Parenting and Development: Research Directions. In: Rubin, K. H., Chung, O. B. (Eds.): Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations. A Cross-Cultural Perspective. New York.
- Gopnik, A., Kuhl, P., Meltzoff, A. (2003): Forschergeist in Windeln. Hamburg.
- Großmann, W. (1990): KinderGarten. Weinheim.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. (2006). Einleitung: Bildungsstrukturen und sozialstrukturelle Sozialisation In Ders. (Hrsg.): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster.
- Grundmann, M. (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz.
- Grundmann, M., Huinink, J., Krappmann, L. (1994): Familie und Bildung. In: Büchner, P. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. München.
- Grundmann, M., Samberg-Groh, O., Bittlingmayer, U., Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, Heft 1., S. 25-46.
- Grundmann, M., Dravenau, D., Bittlingmayer, U. H. (2006): Milieuspezifische Handlungsbefähigung an der Schnittstelle zwischen Sozialisation, Ungleichheit und Lebensführung? In: Ders. (Hrsg.): Handlungsbefähigung und Mi-

lieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Münster.

Gumperz, J. J. (1996): Interaction and Grammar. Cambridge.

Helsper, W. (2002): Sozialisation. In: Krüger, H. H., Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen.

Herrlitz, H.-G. (1981): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein.

Hess, R. D., Handel, G. (1975): Familienwelten. Kommunikation und Verhältnisse in Familien. Düsseldorf.

Holtstiege, H. (2004): Modell Montessori. Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori Pädagogik. Freiburg.

Hradil, S. (1997): Sozial Ungleichheiten, Milieus und Leben in den Ländern der europäischen Gemeinschaft. In: Hradil, S., Immerfall, S. (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen.

Humboldt, W. von (1960): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Humboldt, W. von (Hrsg.): Werke in fünf Bänden. Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt.

Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim, Basel.

Illich, Ivan (1995): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München.

Institut für Schulentwicklung IFS (2000): Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. In: Rolff, H.-G. et al (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 11. Weinheim, München.

- Jurczyk, K. (2002): Entgrenzung von Zeit und Gender. In: Wehrich, M., Voß, G. G. (Hrsg.): Tag für Tag. Alltag als Problem – Lebensführung als Lösung? München / Mehring.
- Jurczyk, K., Lange, A. (2002): Familie und die Vereinbarkeit von Arbeit und Leben. Neue Entwicklungen, alte Konzepte. In: DISKURS. Thema Moderne Zeiten. München.
- Jurczyk, K., Lange, A. (2006): Familienzeit – ein wertvolles und prekäres Gut. In: DJI Bulletin 74, Heft 1, S. 18-21.
- Jürgens, K. (2001): Familiäre Lebensführung. Familienleben als alltägliche Verschränkung individueller Lebensführungen. In: Voß, G. G., Wehrich, M. (Hrsg.): Tagaus-Tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung. München / Mehring.
- Jürgens, K. (2002): Alltägliche Lebensführung und Ungleichheit. In: Wehrich, M., Voß, G. G. (Hrsg.): Tag für Tag. Alltag als Problem – Lebensführung als Lösung? München / Mehring.
- Klenner, C., Pfahl, S., Reuyß, S. (2003): Flexible Arbeitszeiten aus Sicht von Eltern und Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23, S. 268-285.
- Krappmann, L. (2002): Bildung als Ressource der Lebensbewältigung. Münchmeier, R., Otto, H.-U., Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildung als Lebenskompetenz - Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen.
- Kudera, W., Voß, G., G. (2000): Alltägliche Lebensführung – Bilanz und Ausblick. In: Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen.
- Kyratzis, A., Guo, J. (1996): Separate Worlds for Girls and Boys? In: Slobin, D. I. (ed): Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp. New Jersey.

- Laewen, H. J. (2006): Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, L., Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel.
- Lange, A. (2001): „So ein komischer 7-Tage-Dings-Da-Betrieb“: Konzeptuelle und empirische Annäherung an die Lebensführung von Jugendlichen. Konstanz.
- Lange, A. (2001): Lebensführung und Selbstsozialisation Jugendlicher. Ein Forschungsprogramm im Schnittpunkt von Jugendsoziologie, Familienforschung und Zeitdiagnose. In: Voß, G. G., Wehrich, M. (Hrsg.): Tagaus-Tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung. München / Mehring.
- Lange, A. (2005): Kinder und ihre Kindheiten heute: Ambivalenzen der forcierten Entgrenzung. Vortrag am 02.12.05 am ÖIJ in Wien. Unveröff. Manuskript, München.
- Lange, A., Lüscher, K. (1996): Von der Form zum Prozess? Ein konzeptueller Beitrag zur Frage nach der Bedeutung veränderter familiärer Strukturen für das Aufwachsen von Kindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Jg. 16, Heft 3, S. 229-246.
- Lareau, A. (2003a): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life. Berkeley.
- Lareau, A., Weininger, E. B. (2003b): „Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment“. In: Theory and Society, 32, S. 567-606.
- Larson, R. W., Wiley, A. R., Branscomb, K. R. (2006): Familie Mealtime as a Context of Development and Socialisation. In: New Directions for Child and Adolescent Development. San Francisco.
- Le Camus, J. (2001): Väter. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes. Weinheim, Basel.

- Löw, M. (2003): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen.
- Mead, G. H. (1969): Sozialpsychologie. Neuwied / Berlin.
- Mühling, T., Rost, H., Rupp, M., Schulz, F. (2006): Kontinuität trotz Wandel. Die Bedeutung traditioneller Familienleitbilder für die Berufsverläufe von Müttern und Vätern. Weinheim, Juventa.
- Nefiodow, L. A. (1997): Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktion und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. Sankt Augustin.
- Neuenschwander, et al. (2005): Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern, Stuttgart, Wien.
- Nicolopoulou, A. (1996): Narrative Development in Social Context. In: Slobin, D. I. (ed): Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp. New Jersey.
- NICHD (2002): Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry. In: American Educational Research Journal. Vol 39, Nr 1, Pp 133-164.
- Ochs, E., Capps, L. (2001): Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling. Harvard University Press: Massachusetts.
- Ochs, E., Schieffelin, B. B. (1983): Acquiring Conversational Competence. London.
- Oerter, R., Montada, L. (2002): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, Basel.
- Office For Standards in Education (OFSTED 1994): Reporting Pupils' Achievements. London: HMSO.

- Papousek, M. (1989): Frühe Phase der Eltern-Kind-Beziehungen. Ergebnisse der entwicklungspsychobiologischen Forschung. In: Praxis Psychotherapie und Psychosomatik, 34, S. 109-122.
- Pasquale, J. (1998): Die Arbeit der Mütter. Verberuflichung und Professionalisierung moderner Mutterarbeit. Weinheim, München.
- Paugh, Amy L. (2005). "Learning about work at dinnertime: language socialization in dual-earner American families." In: Discourse and Society“ Jg. 16, (1), S. 55-78.
- Petermann, F., Niebank, K., Scheithauer, H. (Hrsg.)(2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie. Berlin.
- Piaget, J. (1976): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf.
- Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.)(1995): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen.
- Reay, D. (2005): Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. In: Pettinger, Lynne et al (ed): A New Sociology of Work? Blackwell Publishing, London.
- Reay, D., Lucey, H. (2003): ‚The limits of choice; children and inner city schooling‘. In: Sociology, 37 (1): S. 121-142.
- Reay, Diane (1998): Class Work: Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling. London.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie, 32, Heft 4, S. 282-301.
- Redeker, G., Maes, A. (1996): Gender Differences in Interruptions. In: Slobin, D. I. (ed): Social Interaction, Social Context, and Language. Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp. New Jersey.

- Rerrich, M. Voß, G. G. (2000): Vexierbild soziale Ungleichheit. In: Kudera, W., Voß, G. G. (Hrsg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen.
- Rosenbaum, H. (1990): Die Formen der Familie. Frankfurt a. M.
- Schallberger, P. (2003): Identitätsbildung in Familie und Milieu. Zwei mikrosoziologische Untersuchungen. Frankfurt / New York.
- Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2006): Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.
- Sampson, R. J., Laub, J. H. (1993): Crime in the Making. In: Oerter, R, Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München.
- Sapir, E. (1927): The Unconscious: A Symposium. New York.
- Schier, M., von Streit, A. (2004): Perspektivenwechsel: Die Konzepte „Alltag“ und „Biographie“ zur Analyse von Arbeit in der geographischer Geschlechterforschung. In: Bühler, E., Kruker, V. M. (Hrsg.): Geschlechterforschung. Neue Impulse für die Geographie. Zürich.
- Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (1993): Persistent Inequalities: A Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder Colorado.
- Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chance des Individuums. Weilerswist.
- Steinkamp, G. (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K., Ulrich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim.
- Terlinden, U. (1990): Gebrauchswirtschaft und Raumstruktur. Ein feministischer Ansatz in der feministischen Stadtforschung. Stuttgart.

- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Grenner, K., (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim.
- Tiffany, Ch., Meredith, Ph. (2004): Social reproduction and child-rearing practices: Social class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. In: Sociology of Education, Jg. 77, Hft. 2, S. 185-210.
- Voß, G. G. (1991): Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft. Stuttgart.
- Voß, G. G., Pongratz, H. J. (1997): Subjektorientierte Soziologie. Opladen.
- Voß, G. G. (2001): Der eigene und der fremde Alltag. In: Kudera, W., Voß, G. G. (Hrsg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen.
- Weirich, M. (1998): Kursbestimmungen. Eine qualitative Paneluntersuchung der alltäglichen Lebensführung im ostdeutschen Transformationsprozess. Pfaffenweiler.
- Wulf, Ch. et al (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden.
- Zeher, H. J., Zeher, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. München.
- Zinnecker, J. (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In: Behnken, I. (Hrsg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozess der Zivilisation. Opladen.
- Zinnecker, J., Eickhoff, C. (2000): Schutz oder Risiko? Familienumwelten im Spiegel der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern. Köln.

Anhang

Die befragten Familien⁵⁶

Barbara (I.)

- 34 Jahre
- 2 Kinder, 10 und 1, drittes kommt im November
- Patchworkfamilie: Erstes Kind aus der ersten Beziehung, die nächsten zwei aus der jetzigen
- Geisteswissenschaftlerin, arbeitet Teilzeit (zwei halbe Tage die Woche) bei einem Forschungsinstitut
- Ungeregelte Arbeitszeiten, Entgrenzung von Arbeit und Familie, auch oft abends arbeiten und am Wochenende
- Freund selbständig, Graphiker, arbeitet oft von zu Hause, muss jedoch auch öfters auf Dienstreisen
- Sichere finanzielle Lage, Hauskauf gerade im Gang, bisherige Wohnung auch sehr großzügig, 120 qm

Rosalie und Johann (II.)

- Zwei Kinder, 4 und 6, drittes kommt im Herbst
- Rosalie 37, Musikbibliothekarin
- Johann, 41, Verlagsmitarbeiter
- Traditionale Arbeitsteilung, Frau arbeitet halbtags, Mann kommt spät nach Hause und ist oft auf Dienstreisen
- Wertgeleitete Erziehung, bewusstes Entgegenwirken gegen modernisatorische Entwicklungen; auch Umwelt- und Politikbewusstsein
- Ökologisches Bewusstsein, Verzicht auf Auto und Fernseher
- Gesellschaftlich und politisch kritische Einstellungen
- Sichere finanzielle Situation, Mietwohnung mit 4 Zimmern

⁵⁶ Namen und wichtigste Merkmale anonymisiert.

Annamarie (III.)

- 34 J., Sinologin
- Alleinerziehend, arbeitet derzeit nicht
- Sohn 17 Monate alt, ganztags in der Krippe betreut
- Alternative Lebensphilosophie, Öko- und gesundheitsbewusste Lebensweise mit hohen finanziellen Aufwendungen trotz schlechter allgemeiner Finanzlage (Sozialhilfeempfängerin)
- Apartment mit zwei kleinen Zimmern
- Ungeplante Schwangerschaft, jedoch schon lange Kinderwunsch, kein Kontakt zum Kindesvater; neue Situation mit Kind nicht einfach und muss erst noch gefestigt werden, gesundheitliche und psychische Probleme; lebt daher in einem Mutter-Kind-Haus
- Gute soziale Umgebung in dem Mutter-Kind-Haus, gute Beziehung zu Mitbewohnerinnen
- Unterstützung von Sozialarbeiterinnen im Haus, Kinderkrippe ebenfalls im Haus
- Muss wegen Allergien auf Milch- und Weizenprodukte verzichten, wodurch die Alltagsgestaltung erheblich erschwert wird; Alltag dreht sich um Kind und Kochen für's Kind, sowie Haushalt (z.B. Stoffwindeln)
- Arbeitet viel in einem ökologischen Gemüse- und Kräutergarten, würde gerne in diesem Bereich arbeiten oder in die Entwicklungshilfe gehen

Christin (IV.)

- 33 J., Wirtschaftsjournalistin, vollzeit berufstätig bei einer Zeitung, arbeitet von zu Hause
- Sohn 11 Monate, privat von Nanny betreut
- Ehemann Wirtschaftsprüfer, arbeitet 80%, betreut den Sohn einen Tag pro Woche
- Sehr gute finanzielle Situation
- Bewusste vielseitige Förderung des Kindes, Vorbereitung auf eine elitäre soziale Position

Frau Wenzel (V.)

- 50 J., nicht berufstätig
- Ehemann Softwareentwickler

- Kinder 12 und 14
- Psychische Probleme; aus Ostdeutschland hergezogen und kommt mit der westdeutschen (Arbeits-)Situation nicht zurecht
- Resignierte Lebenshaltung, Kinder sollen im Leben mehr erreichen als sie selbst
- Nicht sehr gute finanzielle Situation

Amelie (VI.)

- 38 J., Hausfrau
- 3 Kinder: 10, 4 und 1 Jahr alt
- traditionelle Arbeits- und Rollenteilung, Mann arbeitet ganztags, Frau zu Hause mit den Kindern
- liberale Erziehung, laissez faire als Grundprinzip mit allen Vor- und Nachteilen
- mittleres Kind (Sohn) in der sprachlichen Entwicklung etwas zurückgeblieben
- sichere finanzielle Situation; eigenes Haus

Frau Petzold (VII.)

- 42 J., Hausfrau
- Ehemann Regisseur
- Kinder 12 und 14
- Besonders gute finanzielle Situation, großes Haus, Putzfrau und Kindermädchen
- Es wird auf die vielseitige Förderung und elitäre Ausbildung der Kinder besonders viel Wert gelegt; musische und sportliche Erziehung wichtig
- Dilemma zwischen Gewährung von Freiräumen für die Kinder und Einfluss der Eltern: Sohn musste auf eine private Ganztagschule, um von der Familie etwas mehr ‚Luft‘ zu bekommen und psychische Probleme in Griff zu bekommen – auch um dem Leistungsdruck der Mutter zu entkommen

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstr. 2
81541 München
Telefon: +49(0)89 62306-0
Fax: +49(0)89 62306-162
www.dji.de