

Betz, Tanja

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

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 1, S. 52-68



Quellenangabe/ Reference:

Betz, Tanja: Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 1, S. 52-68 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56425 - DOI: 10.25656/01:5642

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56425>

<https://doi.org/10.25656/01:5642>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

26. Jahrgang / Heft 1/2006

Schwerpunkt/Main Topic **Autonomieentwicklung im Jugendalter** **Development of Autonomy in Adolescence**

Editorial 3

Siegfried Hoppe-Graff

Einleitung in den Themenschwerpunkt

Introduction to the Main Topic 5

J. Gowert Masche

Eltern-Kind-Beziehung und Elternverhalten bei 13- und 16-Jährigen:
Individuation oder Ablösung?

*Parent-Child Relations and Parenting Behaviors with Children at the
Age of 13 and 16: Individuation or Detachment?* 7

Christiane Papastefanou

Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familien-
strukturen

*Young Adult's Experience of „Separation from Parents“ – a Compari-
son between Traditional Families and Single Parent Families* 23

Brigitte Latzko

Wie erleben Jugendliche emotionale Autonomie? Theoretische Überle-
gungen und empirische Befunde zu einem neu definierten Konzept

*Adolescents' Perception of Emotional Autonomy – Theoretical Consi-
derations and Empirical Data for a Re-Defined Concept* 36

Beiträge

Tanja Betz

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

*Unequal Childhood. The Alliance between Social Background and Edu-
cation from an Educational Perspective* 52

Daniel Fuß

Exklusiv vs. inklusiv? Einstellungen gegenüber Fremden im Kontext
nationaler und europäischer Identität

*Exclusive versus Inclusive? Attitudes toward Foreigners in the Context
of National and European Identity* 69

Manfred Liebel	
Vom Kinderschutz zur politischen Partizipation? Anmerkungen zu Praxis und Theorie der Kinderrechte	
<i>From Child Protection to Political Participation? Notes to the Practice and Theory of Children's Rights</i>	86

Aus der Profession/Inside the Profession

<i>Nachrichten</i>	
Urie Bronfenbrenner ist gestorben	100

<i>Tagungsberichte</i>	
Späte Würdigung. ErziehungswissenschaftlerInnen forschen mit Bourdieu. Bericht zur Tagung „Pierre Bourdieu als Provokateur der Erziehungswissenschaft: Rezeptionsformen – Anschlussmöglichkeiten – Forschungsperspektiven“ vom 23. bis 25. Juni 2005 an der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main	100

Educon-Fachtagung zu neuem Therapietrend bei Borderline-Störungen: „Ich bin nicht ein Gefühl, ich habe ein Gefühl“	104
--	-----

<i>Veranstaltungskalender</i>	
Neun Tagungen aus dem Bereich Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaften	106

<i>Call for Papers</i>	
Sozialisation und Genese von Sozialstruktur – Basil Bernstein heute .	107

Wovon die PISA-Studie nichts weiß: Mikrosoziologische Zugänge zu Bildung und sozialer Ungleichheit	108
--	-----

Tanja Betz

Ungleiche Kindheit

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

Unequal Childhood. The Alliance between Social Background and Education from an Educational Perspective

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

Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit, Kindheit, Erziehungswissenschaft, soziale und ethnische Herkunft

This paper addresses the issue of educational inequality within the current educational debate and how it is discussed in educational science. Unequal opportunities and educational processes are recognized only marginally in this debate. Evidence for this is shown on the one hand on a conceptual and on the other hand on a methodological and practical research level. The social background and its implications for the educational process is noticed, but beyond this, the factors and mechanisms how education and the social as well as ethnic background are strongly linked together and how they constitute unequal childhood are rarely picked out as a central theme in educational science. The paper closes with the outline of an ongoing empirical research project which focuses on milieu- and migration-specific educational processes of children.

Keywords: educational inequality, childhood, educational science, social and ethnic background

1. Problemstellung

Im derzeit breit geführten Bildungsdiskurs werden Fragestellungen zu Entwicklung, Lernen, Erziehung, Förderung (Gloger-Tippelt, 2002), Sozialisation und Kompetenzerwerb von Kindern (Grunert, 2005) verhandelt. Unterbelichtet sind Fragen danach, wie Bildungserwerb und Herkunft miteinander verschränkt sind. Mit dieser irritierenden Diagnose – schließlich wird sowohl in Wissenschaft, (pädagogischer) Praxis, Politik und Öffentlichkeit über den engen Zusammenhang von sozialer (und ethnischer) Herkunft und Schulerfolg debattiert, den die

bekannten Schulleistungsvergleichsuntersuchungen wiederholt belegt haben, – warten erziehungswissenschaftliche Bildungsforscher und Bildungssoziologen (Büchner, 2003; Geißler, 2004; Gogolin, 2002; Grundmann et al., 2004) auf¹.

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

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

Der Begriff Bildungsungleichheit wird im Beitrag dafür verwandt, Bildungsprozesse von Kinder(gruppen) zu beschreiben, die aufgrund der sozialräumlichen

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

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

Stellung ihrer Eltern am wertvollen Gut „Bildung“ regelmäßig mehr als andere partizipieren (vgl. die Definition sozialer Ungleichheit bei Hradil, 2001). Folge ist, dass die Position dieser Kinder(gruppe) mit eingeschränkten oder erweiterten Handlungsspielräumen, bzw. sozialen Teilhabechancen, verbunden ist. Neben dem Gut „Bildung“, das sich sowohl auf institutionalisierte Kontexte, d.h. formale, organisierte Bildungsprozesse, wie auch informelle, implizite Bildungsformen bezieht (BMBF, 2004; vgl. auch der Schwerpunkt „Bildung vor und neben der Schule“ im 12. Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ, 2005) sind auch weitere, für die gesellschaftliche Verortung relevante Güter, wie die ökonomische (Kapital-) Ausstattung, die (ethnische) Zugehörigkeit (vgl. Fußnote 3) oder auch Macht verknüpft (vgl. Bourdieu, 1992). Die engen Verschränkungen zwischen diesen Gütern werden an verschiedenen Stellen im Beitrag aufgezeigt.

2. Konzeptionelle Zugriffe auf den Gegenstand „Bildung und Kindheit“

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

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

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

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

3 In einem ähnlichen Argumentationsgang begründen Ditton et al. (2005) die von ihnen empirisch aufgezeigte geringere soziale Selektivität der Übertrittsempfehlungen der Lehrerschaft im Vergleich zu den Bildungsaspirationen der Eltern unter anderem damit, dass sich Lehrer stärker an den (objektiven) Leistungen der Kinder orientieren würden. Diese Begründung erscheint insofern problematisch, als, egal ob Tests oder Noten, die Leistungen der Schüler natürlich eng mit der Lehrereinschätzung verquickt, dabei aber keinesfalls „objektiv“ sind (vgl. Grundmann et al., 2003, die auf die problematischen Implikationen einer Sicht auf Schule als „neutrale bildungsvermittelnde Instanz“ (S. 41) eingehen). Das Bildungssystem, die Institution Schule und auch die in ihr agierenden Lehrkräfte haben selbstverständlich die Definitionsmacht (im Feld der Bildung) was (für den Übergang) erforderliches Wissen, was „relevante“ Bildung(sinhalte) sind. Unberücksichtigt bleiben bei Ditton et al. zudem der soziale Hintergrund der Lehrkräfte und seine Effekte auf die Übertrittsempfehlungen (vgl. die empirischen Hinweise von Schumacher (2002) zur Milieuspezifität pädagogischen Handelns bei Lehrern oder auch die zahlreichen Belege zum Zusammenhang von ethnischem Hintergrund, Schichtzugehörigkeit und Lehrereinschätzung bei Morris, 2005).

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

Ein dritter Zugriff auf den Gegenstand setzt an der Analyse der *Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit im Bildungssystem* an. Die schulischen Übergänge innerhalb des Bildungssystems werden als entscheidende institutionelle Weichen im individuellen Bildungsverlauf betrachtet und die zur Geltung kommenden (rationalen) Bildungsentscheidungen der involvierten Elterngruppen analysiert. Hierzu liegen zahlreiche Studien vor, unter anderem von Ditton et al. (2005) oder Baumert et al. (2003). Bildungsungleichheit wird „vor allem an den Schnittstellen und Übergängen von Bildungslaufbahnen reproduziert“, so Ditton et al. (2005, S. 286). Es scheint plausibel, dass diese institutionalisierten Übergänge in einer diachronen Perspektive ihre eigene Kraft entfalten und bestehende (primäre) Bildungsungleichheiten durch neue (sekundäre) Ungleichheiten verfestigen. Darüber hinaus kann die Frage gestellt werden, ob nicht auch im täglichen Miteinander bzw. Durcheinander, d.h. an den Übergängen im alltäglichen Zusammenspiel von Schule und Familie, Freizeit, außerschulischen Institutionen, Peers etc., sich Bildungsungleichheiten kumulieren und reproduzieren, und dies zudem auf einer viel impliziteren Ebene als rationalen Entscheidungsprozessen (vgl. zum erziehungswissenschaftlich relevanten Zusammenhang von sozialer Lage und Mentalitätsebene: Büchner, 2003, S. 12, vgl. zudem Lareau, 2003, S. 64f.). Durch die Berücksichtigung von synchronen Übergängen (vgl. Fölling-Albers, 2000), lassen sich so zum einen eher die miteinander verschränkten formalen wie informellen und non-formalen Bildungsprozesse (BMBF, 2004) in den Blick neh-

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

men, die Aufschluss über die Mechanismen geben könnten, wie sich Bildungsungleichheit konkret vollzieht. Zum anderen ließe sich durch diese synchrone Perspektive ein erziehungswissenschaftlicher Blick institutionalisieren, der die bereits angesprochene erziehungswissenschaftliche wie aber auch bildungssoziologische Beschränkung auf institutionalisierte Formen von Bildungsungleichheit aufbricht (als Ausnahme bzw. mit dem Plädoyer für eine Entgrenzung des Bildungsbegriffes: u.a. Grundmann et al., 2003, 2004). Auch Grunert (2005) plädiert dafür, dass Bildungsforschung „zwingend auch eine zentrale Stellung innerhalb der Kindheits- und Jugendforschung einnehmen [sollte]“, da sich – wie bereits gezeigt – „die unterschiedlichen ‚Bildungsorte‘ wie auch die jeweiligen Kompetenzen [...] nicht unabhängig voneinander betrachten [lassen], sondern teilweise aufeinander auf[bauen] oder sich wechselseitig [bedingen]“ (S. 13). Bislang aber werden in der Bildungsdebatte systematisch weder die Familie (BMFSFJ, 2002) noch Peers, Medien oder die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. BMBF, 2004) als Bildungsorte thematisiert.

Neben diesen inhaltlich-konzeptionellen Zugriffen auf den Gegenstandsbereich und den damit korrespondierenden offenen Fragen zeigen sich zudem Problemstellungen forschungspraktischer wie auch methodologischer Art, die im Folgenden thesenartig benannt werden.

3. Kindheit und Bildung: Methodologische und forschungspraktische Problemstellungen

These 1: Viele empirische Beiträge der Bildungs- und Kindheitsforschung sowie der Sozialberichterstattung über Kinder, die sich mit Fragen zur Bildungsungleichheit beschäftigen, bleiben einer strukturell-deskriptiven Ebene verhaftet. Die erziehungswissenschaftlich relevante Frage *wie* sich strukturelle Lebensbedingungen, z.B. Armutslagen, mit (Bildungs-)Prozessen auf der Mikroebene vermitteln, wird ausgespart. Berücksichtigung erfahren zwar sowohl makrostrukturelle Sozialisationskontexte (u.a. Schicht, regionale Bedingungen) wie auch familiäre Strukturvariablen (z.B. Familienform, Geschwisterzahl oder die Deutschkenntnisse der Eltern, vgl. Nauck et al., 1998). Es liegen jedoch hinreichend viele Belege dazu vor (u.a. Baumert et al., 2003; Wild, 2004), dass strukturelle (familiäre) Ausgangsbedingungen alleine keine ausschlaggebenden Faktoren für Schul(miss)erfolg sind. Dennoch werden vermittelnde und prozessuale Aspekte des familialen Miteinander (Lange & Lüscher, 1996), die gemeinsam verbrachte Zeit und familiäre Aktivitäten oder auch die Qualität der innerfamiliären Beziehungen und ihre Bedeutung für den Schulerfolg der Kinder (Grunert, 2005, S. 66f.) weitgehend ausgeklammert. Greift man beispielhaft den für Schulerfolg bedeutsamen Indikator „Deutschkenntnisse“ heraus, kann zumindest hinterfragt werden, ob statt der (potenziellen) Kenntnisse der deutschen Sprache nicht vielmehr die tatsächlich gesprochene Sprache in den Migrantenfamilien aussagekräftiger wäre. Baumert et al. (2003) setzen dies um, allerdings greift hier bereits Gogolins (2004) Kritik an der realitätsfernen empirischen Dichotomisierung eines Entweder (deutsch) – Oder (z.B. türkisch). Nicht nur die sprachliche Praxis in den Familien erweist sich als komplexer, als es das Festhalten an strukturellen, „harten“ Indikatoren oder auch der Blick auf die Höhe der Varianzaufklärung, z.B. in Bezug auf Schulerfolg, in quantitativen Erhebungsdesigns glauben machen mögen.

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

These 3: In Bezug auf eine Sozialberichterstattung über Kinder, die Aussagen zu herkunftsspezifisch geprägtem „Kinder-Leben“ und zu Varianten moderner Kindheit machen könnte, zeigt sich eine Kluft zwischen Anspruch und (Forschungs-)Wirklichkeit: Die empirische Datenlage bleibt hinter den Forderungen zurück, „Kindern eine Stimme zu geben“ (Lipski, 1998), sie als Akteure in den Mittelpunkt zu stellen (Zinnecker, 1996). Es gibt aktuell im deutschsprachigen Raum wenige (Survey-)Studien, die systematisch die Angaben von (unter zehnjährigen) Kindern und ihre Sicht auf Familie, Schule, Freunde, Medien und Freizeit selbst ins Zentrum der Analysen stellen (im Querschnitt die Studien der LBS-Initiative Junge Familie, 2002; im Längsschnitt die Studie „Kindheit in Deutschland“ von Zinnecker und Silbereisen (1996) und das Kinderpanel, vgl. Kap. 4). Nach wie vor sind Kinder erst auf dem Weg, „in der sozialen Hierarchie des Wissens ‚aufzusteigen‘“ (Zinnecker, 1996, S. 787). Die eigenständige Kinderperspektive bildet keinen festen Baustein in sozialwissenschaftlichen Erhebungen, wobei vor allem Migrantenkinder mehrheitlich als nicht befragungswürdige Population angesehen werden (Zinnecker, 1996; vgl. auch Grunerts (2005) Diagnose eines erheblichen Forschungsdefizits). Eine Ausnahme stellt z.B. die Studie „Lebenswelten als Lernwelten“ dar (Furter-Kallmünzer et al., 2002), welche zumindest ausländische Kindergruppen mit einbezieht⁵. Bei unter Zehnjährigen werden erstmalig im Rahmen des Kinderpanel Bildungsprozesse und Sozialisationskontexte aus Kindersicht vergleichend bei türkisch-, russisch- und deutschstämmigen Kinder erhoben. Diese Befragung kann als Vor-

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

läufer für ein kindspezifisches „ethnic monitoring“ (vgl. Betz et al., 2005) betrachtet werden.

These 4: Im Zusammenhang mit der Ausblendung von (Migranten-)Kindern als Forschungssubjekte werden forschungspraktische und methodologische Gründe vorgebracht. Standardisierte Befragungen für Kinder unter zehn Jahren seien nicht realisierbar. Hierfür werden entwicklungspsychologische Argumente, wie der Stand ihrer kognitiven Entwicklung, die ausdifferenzierte Antworten, bzw. Einstellungen vermissen lassen, herangezogen. Damit einhergehend sehen kritische Stimmen die Gütekriterien der quantitativen Methodologie bei Kinderbefragungen verletzt. Vor allem der Validität und (Retest-) Reliabilität von Kinderantworten wird misstraut (Fuchs, 2004). Analog zur Exklusion von Kindern mit dem Alters- und Entwicklungsargument, wird bei Migrantenpopulationen die deutsche Sprache als Exklusionsgrund angegeben und mit forschungspraktischen Gründen, wie Übersetzungs- und Verständnisschwierigkeiten, angereichert. Das Bild vom Kind als schutzbedürftigem Wesen führt zudem dazu, dass man Kindern Fragebatterien bzw. standardisierte Instrumente und die erforderliche konzentrierte Bearbeitung nicht zumuten könne, so dass mehrheitlich nach wie vor die Angaben der Mütter (als „Proxy“) herangezogen werden. Auch ist aufgrund der Vorgaben einer quantitativen Methodologie, einer statistischen Absicherung der Befunde, ein (sehr) großer Stichprobenumfang erforderlich, der gewährleisten muss, dass die einzelnen Kategorien der Untersuchungsfragestellung ausreichend besetzt sind. Für Differenzierungen nach sozialer Herkunft, Migrationsstatus, Geschlecht, regionalen Disparitäten, Schultypen, Alter etc. eignen sich bislang nur wenige Datenbestände.

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

Diese Thesen erweitern die in Kapitel 2 dargelegten inhaltlich-konzeptionellen Desiderata um methodologische und forschungspraktische Problemfelder. Die im Folgenden dargestellte Konzeption eines Forschungsprojektes setzt an

diesen Desideraten an und zeigt eine Form der theoretischen wie empirischen Bearbeitung des Gegenstands „Kindheit und Bildung“ auf.

4. Ungleiche Kindheit: Milieuspezifische Sozialisationskontexte und Bildungsprozesse

Das folgende Kapitel skizziert ausgewählte Befunde einer Sekundäranalyse zur 1. Welle des Kinderpanel. Das Kinderpanel thematisiert in einer deutschlandweit repräsentativen Wiederholungsbefragung von 5- bis 6- und 8- bis 9-jährigen Kindern und ihren Eltern die Frage nach den Chancen und Risiken des Aufwachsens von Kindern in Deutschland. Die Forschungsfragen interessieren sich im Kontext einer Sozialberichterstattung über Kinder und Kindheit (Alt, 2005) für Veränderungen in den Entwicklungsbedingungen und Lebenslagen von Kindern, für Kindsein heute, sowie für (ungleiche) Dimensionen von Kindheit (vgl. zur Verortung der Studie im Licht aktueller Fragestellungen der Kindheitsforschung: Betz et al., 2005; zum Design und zur Zielsetzung der Studie: Alt, 2005).

4.1 Fragestellung und Operationalisierung

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

Einheit bzw. relationale Bezogenheit von Struktur und Prozess, wird über ein Milieukonzept angestrebt, das Akteursgruppen in den Blick nimmt, die ähnliche Positionen im sozialen Raum einnehmen und ähnliche Dispositionen, Interessen, Wertvorstellungen und (Geschmacks-)Präferenzen aufweisen (Bourdieu, 1985), was – bezogen auf Kinder – in ähnlichen (strukturellen) Sozialisationsbedingungen sowie korrespondierenden Bildungsprozessen, innerhalb wie außerhalb formaler Bildungsorte, empirisch untersucht werden kann⁶. Die Operationalisierung dieser Akteursgruppen, der Milieus⁷, erfolgt auf Basis der Verfügbarkeit von (institutionalisiertem) kulturellem und ökonomischem Kapital im Elternhaus. Insgesamt werden nach Maßgabe einer geringen bis hohen Kapitalausstattung in der Familie fünf Milieus differenziert (vgl. nähere Angaben zum Milieuindex: Betz et al., 2005).

Die Operationalisierung der Bildungs-Indikatoren erfolgt einerseits durch (bei Müttern und Kindern erfragte) Schulnoten in verschiedenen Fächern (formaler Bildungsindikator). Andererseits werden sie durch Vereins- und Freizeitaktivitäten der Kinder, ihre PC-Nutzung in der Freizeit, sowie ihre Teilnahme an außerschulischen Unterrichtsstunden, abgebildet (informelle Bildungsindikatoren). Die schulische Bildungsorientierung wird über Items zur Bedeutsamkeit von Schule in der Familie erfasst (vgl. Stecher, 1999). Die Items sind größtenteils DJI-Eigenkonstruktionen (Details in Alt & Quellenberg, 2005; Betz et al., 2005).

4.2 Empirische Einblicke in milieuspezifische Kindheit

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

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

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

7 Die jeweiligen Akteure im Milieu, die Kinder wie auch ihre Eltern, treten „absichtlich oder ohne es zu merken in symbolische Beziehungen zueinander [...], die die Differenzen von Stellung und Lage in logischer Systematik ausdrücken und diese Unterschiede somit in signifikante Unterscheidungsmerkmale zu verwandeln trachten“ (Bourdieu, 1970, S. 57f.). Trotz dieser deutlichen Anlehnung an Bourdieus Konzept der Klasse ist von Milieus die Rede, unter anderem um mit der begrifflichen Abgrenzung zu verdeutlichen, dass hier – im Unterschied zu Bourdieu – die familialen- und vor allem kinderkulturellen (Bildungs-)Praktiken im Mittelpunkt stehen und das milieuspezifische Passungsverhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen fokussiert wird (Details in Betz, i.E.).

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

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

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

Die informellen Bildungsaktivitäten der Kinder weisen aus, dass weit über zwei Drittel der 8- bis 9-Jährigen in ihrer Freizeit PCs nutzen: Kinder aus Milieus mit geringerer Kapitalausstattung nutzen den Computer signifikant seltener (60,0%) als Kinder aus Milieus mit größeren Kapitalressourcen (82,7%, $p \leq .001$). Zudem ist mehr als die Hälfte der befragten Kinder (57,3%) in Vereinen organisiert. Auch hier sind die milieuspezifischen Unterschiede sehr groß ($p \leq .001$): Lediglich knapp ein Viertel der Kinder aus dem Milieu mit der geringsten Kapitalausstattung (24,2%), aber über vier Fünftel der Kinder aus dem Milieu mit der umfangreichsten Kapitalausstattung sind Vereinsmitglieder (83,5%). Analog zur Vereinsmitgliedschaft variiert auch die Zahl der außerschulischen Unterrichtsstunden systematisch: Insgesamt erhalten 32,4% der Kinder bereits in der Grundschule außerschulischen Unterricht, 61,3% der Kinder aus dem Milieu mit den größten Kapitalressourcen stimmen dieser Frage zu, aber lediglich 11,8% der Kinder aus dem Milieu mit der geringsten Ausstattung an ökonomischem und kulturellem Kapital ($p \leq .001$). Diese geringere Quote der Vereinszugehörigkeit oder auch des außerschulischen Unterrichts kann in Bezug gesetzt werden zum häufigeren Besuch von Freizeithäusern, dem Spielen im Einkaufszentrum oder aber, insgesamt am beliebtesten, dem Spielen auf dem Spielplatz. Diese Variablen sind Anzeichen dafür, dass Freizeit in diesen Milieus eher als „schulbildungsfreie“ Zeit gelebt bzw. erlebt wird. Umgekehrt ist der häufigere Besuch einer Musikschule oder der Besuch von Kino oder Theater charakteristisch für Kinder aus Milieus mit größeren Kapitalressourcen (beide $p \leq .001$). Neben den bereits referierten modernisierungstheoretischen Diagnosen scheint auch die in der Kindheitsforschung beschriebene „Verinselung von Kindheit“ (resümierend: Mierendorff & Olk, 2002) eher

nur für Kinder mit festen Termin- bzw. Freizeitplänen aus Milieus mit umfangreichen Kapitalressourcen zu gelten. Grunert (2005) macht deutlich, dass trotz der Belege für Freizeitpläne und kindliche Terminkultur nicht gleichzeitig von einem Ende der Straßenkindheit gesprochen werden kann (S. 46). Beide Aktivitätsmuster lassen sich zu Schulnoten in Beziehung setzen. Kinder aus Milieus mit größerer Kapitalausstattung haben nachweislich bereits in der Grundschule bessere Noten in Musik, Mathematik, Sachkunde, Lesen und Rechtschreiben ($p \leq .001$). Lediglich in Kunst und Sport zeigt sich keine Milieuspezifität nach dem angegebenen Muster.

Deutlich wird – über alle Milieus hinweg – der hohe Stellenwert formaler Bildung: Die Eltern nehmen, aus Kindersicht, die Zeugnisse der Kinder ernst (86,6%), achten auf die Noten ihrer Kinder (95,3%) und fragen nach, wie es in der Schule war (87,3%). Anzunehmen ist, dass die Kinder so die Bedeutung schulischer Bildung, vermittelt über das Verhalten ihrer Eltern und deren Einstellung zur Schule, aufnehmen. Die Relevanz von Schule und guten Noten lässt sich auch aus den familialen Konflikten zwischen Mutter und Kind in Bezug auf schulisches Lernen erschließen. In gut einem Drittel der Fälle (35,8%) wird davon berichtet. Dabei birgt schulisches Lernen in 43,4% der Elternhäuser aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen Konfliktpotenzial. Hingegen werden in lediglich 22,2% der Familien im Milieu mit der umfangreichsten Kapitalausstattung über schulisches Lernen Konflikte ausgetragen ($p \leq .001$). Diese Müttergruppe ist nach eigenen Angaben mit den Noten ihrer Kinder zufriedener, sie scheinen interessiert, aber relativ entspannt die schulische Laufbahn ihres Kindes zu beobachten. In Milieus mit geringeren Kapitalressourcen hingegen gibt es möglicherweise Reibereien, weil die Kinder den Ansprüchen ihrer Mütter nicht gerecht werden. Diese Differenzen münden aber beispielsweise nicht in verstärkten Unterstützungsleistungen von Elternseite: Insgesamt berichten zwar mehr als vier Fünftel aller Kinder von elterlicher Unterstützung in schulischen Dingen, allerdings tendenziell steigend mit zunehmender Kapitalausstattung. Gut 80% der Kinder mit schlechteren Noten und häufigeren schulisch motivierten Konflikten, aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen stehen fast 100% der Kinder aus dem Milieu mit der höchsten Kapitalausstattung, dem geringsten Konfliktniveau und besseren Noten gegenüber.

Diese skizzenhaften Befunde werden in ihrem Zusammenspiel als Ausdruck von impliziten milieutypischen (Geschmacks-)Präferenzen interpretiert. In Milieus mit größerer Kapitalausstattung ist es finanzierbar, den eigenen Kindern außerschulische Unterrichtsstunden zuteil werden zu lassen, es ist zentral, sie in organisierte Vereine zu schicken, in denen sie ihren individuellen Neigungen und Interessen nachgehen und zugleich kulturelles, auch in der Institution Schule nachgefragtes Kapital erwerben können. Für diese Kinder werden mehr oder weniger beiläufig Anknüpfungspunkte zwischen ihren informellen Bildungsprozessen im Sinne von schulähnlichen, organisierten Freizeitaktivitäten, dem hohen Stellenwert formaler Bildung in den Familien und elterlichem Engagement in den Schulerfolg ihrer Kinder und weiteren schulischen Anforderungen und Erwartungen geschaffen. Lareau (2003) beschreibt dies mit ihrer These der „concerted cultivation“: Das Aufwachsen von Kindern der Mittelschicht ist durch typische Patterns von familialen Praktiken und Strategien gekennzeichnet, welche in ihrem komplexen Zusammenspiel und groß-

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

Kinder aus unterschiedlichen Milieus erwerben somit systematisch unterschiedliches kulturelles und soziales Kapital und dies sowohl in Bezug auf Familie, worauf auch Grunert (2005, S. 73) hinweist, wenn sie die Familie als „Gatekeeper“ bildungsrelevanter Erfahrungen beschreibt, als auch z.B. in Bezug auf Peerbeziehungen (vgl. Betz, 2005). Die aufgezeigten herkunftstypischen Bildungsprozesse können auch als Unterscheidungsmerkmale der Familien betrachtet werden. Sie strukturieren die Erfahrungswelt der Kinder und konstituieren zugleich ungleiche Muster von Kindheit, gerade auch im Spannungsfeld von Schule und Familie.

Darüber hinaus zeigt der *interethnische Vergleich*, dass die Freizeitaktivitäten von Kindern der autochthonen Bevölkerungsgruppe stärker durch Vereinsaktivitäten, häufigere PC-Nutzung und außerschulische Unterrichtsstunden geprägt sind, als dies bei russisch- und türkischstämmigen Kindern der Fall ist. Zudem erhalten diese Kinder häufiger Unterstützung durch ihre Eltern in schulischen Dingen. Diese Formen kulturellen wie auch sozialen Kapitalerwerbs sind dagegen vor allem für türkischstämmige Kinder erschwert. Mit diesen wenigen Verweisen lässt sich bereits verdeutlichen, dass erstens die ethnische Zugehörigkeit, bei Kontrolle der sozialen Herkunft, weitere bildungsrelevante Informationen liefert. Informationen, die nur in der je getrennten Berücksichtigung unterschiedlicher Migrantengruppen zu Tage treten (vgl. aber Fußnote 4). Zweitens erfährt die These vom Angewiesensein bestimmter Kindergruppen auf Schu-

le (Fölling-Albers, 2000) empirische Unterstützung: Am Beispiel der PC-Nutzung, die nach und nach Einzug in schulisches Lernen hält, wird deutlich, dass das Vertrautwerden mit dem PC bei Kindern mit Migrationshintergrund häufig nur in der Institution Schule selbst erfolgen kann. Drittens erfahren – hier nicht dargestellt (vgl. aber Betz, i.E.) – einige der in der erziehungswissenschaftlichen Literatur diskutierten, interethnischen Differenzen, wie z.B. der geringere Schulerfolg von Migranten (Gogolin, 2002), mit den Daten des Kinderpanel keine Bestätigung. Vielmehr fallen bei Kontrolle der sozialen Herkunft ethnische Differenzen weit geringer aus als in Teilen der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung suggeriert (vgl. dazu auch Kristen & Granato, 2004). Hieraus folgt viertens, dass diesen (fehlenden?) Unterscheidungen erst einmal detaillierter nachzugehen ist, d.h. erziehungswissenschaftlich bedeutsame interethnische Differenzen nicht als Faktum vorauszusetzen sind (vgl. These 2), sondern die Frage nach der Bedeutsamkeit des Migrationshintergrundes, dem Gewicht von Ethnizität für das Bildungsgeschehen in Familie und Schule, erst zu stellen, anstatt sie vorschnell zu beantworten.

5. Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigte sich mit dem erziehungswissenschaftlichen Zugriff auf die Bildungsdebatte und fragte danach, wie Bildungsungleichheit bei Kindern verhandelt wird. Es zeigte sich, dass das Interesse an Fragestellungen zu ungleichen Bildungschancen und Gelegenheitsstrukturen von Kindern insgesamt nicht besonders ausgeprägt ist. Die soziale Verortung des Bildungsprozesses, die Verschränkung von Herkunft und Bildung, wird meist zwar nicht geleugnet, aber nur deklariert und nicht „aufgeklärt“. Soziale, wie auch ethnische Herkunftseffekte, werden benannt. Eine weitergehende Feinanalyse, bzw. die Aufdeckung der am Zustandekommen von Bildungsungleichheit beteiligten Faktoren, unterbleibt. Die erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen, wie Bildungsungleichheit über lebensstilbedingte familien- und auch kinkulturelle Praktiken und intrapsychische Mechanismen reproduziert wird, wie das herkunftsspezifische Passungsverhältnis zwischen formalen und informellen Bildungsorten ihren Teil zur Stabilisierung von Bildungsungleichheit beiträgt, wie ungleiche Kindheit konstituiert wird, stehen nur selten auf der Tagesordnung. Dies ist auch zahlreichen forschungspraktischen wie methodologischen Problemfeldern, angefangen von fehlenden bzw. eingeschränkten Datenbeständen, einer Fixierung auf strukturelle Indikatoren von Bildung in der Datenerhebung bis hin zu Kinderbildern von schutzbedürftigen oder nicht-befragungswürdigen Akteuren, geschuldet. Im Gesamten führt dies dazu, dass erziehungswissenschaftlich relevante (Forschungs-)Fragen an der Schnittstelle von Kindheits-, Migrations- und empirischer Bildungsforschung erst gar nicht gestellt werden oder aber unbeantwortet bleiben. Nicht nur an der Skizze eines aktuellen Forschungsprojektes, das sich mit ungleichen Chancen und Formen des Bildungserwerbs von (Migranten-)Kindern im formalen wie informellen Kontext beschäftigt, wurde auf Möglichkeiten verwiesen, inwiefern weitere Impulse für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ausgehen könnten.

Literatur

Alt, C. (2005). Das Kinderpanel. Einführung. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 1, S. 7-22). Wiesbaden: VS Verlag.

- Alt, C. & Quellenberg, H. (2005). Daten, Design und Konstrukte. Grundlagen des Kinderpanel. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 1, S. 277-303). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bauer, U. (2002). Selbst- und/oder Fremdsozialisation? Zur Theorie-Debatte in der Sozialisationsforschung. *ZfE*, 22, 2, 118-142.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *ZfE*, 6, 1, 46-72.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Berger, P.A. & Kahlert, H. (2005). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa.
- Betz, T. (2005). Schulerfolg = Bildungserfolg? Zur Analyse außerschulischer Bildungsbeteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen* (Bd. 2, S. 257-284). Wiesbaden: VS Verlag.
- Betz, T. (i.E.). Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse von Kindern: Ein milieuspezifischer und interethnischer Vergleich. In C. Alt (Hrsg.), *Sprache, Sozialisation und Integration. Lebensbedingungen deutscher, türkischer und russischer Grundschüler im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Betz, T., Lange, A. & Alt, C. (2005). Das Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder – Theoretisch-konzeptionelle Rahmung und method(olog)ische Implikationen. Unveröffentlichtes Manuskript. München: DJI.
- BMBF (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Büchner, P. (2002). Kindheit und Familie. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 475-496). Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *ZfE*, 6, 1, 5-24.
- Büchner, P. & Krüger, H.-H. (1996). Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. *APuZ*, B 11/96, 21-30.
- BMFSFJ (2002). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bd. 224)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. München: DJI.
- Ditton, H., Krüskens, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *ZfE*, 8, 2, 285-304.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. *ZSE*, 20, 2, 118-131.
- Fuchs, M. (2004). Kinder und Jugendliche als Befragte. Feldexperimente zum Antwortverhalten Minderjähriger. *ZUMA-Nachrichten*, 54, 28, 60-88.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: DJI.
- Geißler, R. (2004). Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört? *ZSE*, 24, 4, 362-380.
- Gloger-Tippelt, G. (2002). Kindheit und Bildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 477-494). Opladen: Leske + Budrich.

- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 263-279). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I. (2004). Zum Problem der Entwicklung von „Literalität“ durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. *ZfE*, 7, 3, Beiheft, 101-111.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U.H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2004). Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. *ZSE*, 24, 2, 124-145.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *ZfE*, 6, 1, 25-45.
- Grunert, C. (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In C. Grunert, W. Helsper, M. Hummrich, H. Theunert & I. Gogolin (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter* (S. 9-94). München: DJI.
- Honig, M.-S. (1996). Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. *ZfPäd*, 42, 3, 325-345.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Joos, M. & Betz, T. (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 69-99). Weinheim: Juventa.
- Kristen, C. & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In K.J. Bade, M. Bommes & R. Münz (Hrsg.), *IMIS-Beiträge*, 23, 123-141. Osnabrück: Campus.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *ZfE*, 6, 1, 126-141.
- KMK (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lange, A. & Lüscher, K. (1996). Von der Form zum Prozess? Ein konzeptueller Beitrag zur Frage nach der Bedeutung veränderter familialer Strukturen für das Aufwachsen von Kindern. *ZSE*, 16, 3, 229-245.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- LBS-Initiative Junge Familie (2002). *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lipski, J. (1998). Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. *ZSE*, 18, 4, 403-422.
- Merten, R. (2004). Die soziale Seite der Bildung. Ein sozialpädagogischer Blick auf PISA und PISA-E. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 41-59). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mierendorff, J. & Olk, T. (2002). Gesellschaftstheoretische Ansätze. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 117-142). Opladen: Leske + Budrich.
- Morris, E.W. (2005). From „Middle Class“ to „Trailer Trash“: Teachers' Perceptions of White Students in a Predominately Minority School. *Sociology of Education*, 78, 2, 99-121.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *ZfPäd*, 44, 5, 701-722.
- Preuss-Lausitz, U. (2004). Die offene Gesellschaft und ihre Schule. Zur Zukunftsfähigkeit des Lernens unter Bedingungen von Vielfalt. *Friedrich Jahresheft: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, 22, 14-17.

- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *KZfJSS*, 52, 4, 636-669.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen* (S. 253-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stecher, L. (1999). Bildungsehreiz der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder. In R.K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 337-356). Weinheim: PVU.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *ZfE*, 7, 3. Beiheft, 37-64.
- Winkler, M. (2004). PISA und die Sozialpädagogik. Anmerkungen zu einer verkürzt geführten Debatte. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 61-79). Wiesbaden: VS Verlag.
- Zedler, P. (2002). Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 21-39). Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. (1996). Kindersurveys. Ein neues Kapitel Kindheit und Kindheitsforschung. In L. Clausen (Hrsg.), *Gesellschaften im Umbruch* (S. 783-794). Frankfurt a. Main: Campus.
- Zinnecker, J. (2004). Konkurrierende Modelle von Kindheit in der Moderne – mögliche Konsequenzen für das Selbstverständnis von Kindheits- und Sozialisationsforschung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär* (S. 293-316). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R.K. (1996). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim: Juventa.

Tanja Betz (Dipl.-Psych., Mediatorin), Stipendiatin am Deutschen Jugendinstitut e.V., Nockherstr. 2, 81541 München; Doktorandin im Fach Pädagogik, Universität Trier, 54286 Trier, E-Mail: betz@dji.de