

„Gatekeeper“ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differentiellen Bildungsbedeutsamkeit

Tanja Betz



Tanja Betz, Dipl.-
Psych., Universität
Trier

Zusammenfassung

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

Schlagnorte: Bildungsort Familie, Gatekeeper-Funktion, Kinder, milieuspezifische Haltungen

Abstract

Children's success in school is not only dependant on extensive (cultural and social) capital resources but also on the family's behaviour and attitude towards academic education. This is suggested by the data of the first and second wave of the DJI-Children Longitudinal Study, which show a differential integration of education settings in school and family. The following reflections and empiric insights into the educational significance and gatekeeper function of families point up differences in social background relevant for education in the family's everyday life and in the attitude towards school and learning.

Keywords: Family as educational setting and 'gatekeeper', children, milieu-specific attitudes

Einleitung

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

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

Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliäre Bildungsprozesse der Kinder

Der vorliegende Beitrag nimmt die *Gatekeeper-Funktion von Familie* und ihre darin deutlich werdende *Bildungsbedeutsamkeit* in den Blick. Ein Zitat des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen veranschaulicht, dass die Berücksichtigung dieses Bildungsorts sowohl für bildungspolitische Reformen wie auch für grundagentheoretische und anwendungsorientierte Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung Relevanz besitzen kann. „Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation (werden) in den Familien geschaffen“, so dass „die Familie (...) als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder (...) anerkannt werden (muss). Sie ist der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen. Sie wirkt sich auch auf die Wahl der Schulform und auf den Schulerfolg aus. Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliäre Bildungsprozesse der Kinder“ (BMFSFJ 2002, S. 9).

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

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

Nach einer Einführung in den Gegenstand (Kap. 1) werden in Kapitel 2 empirische Einblicke in den Bildungsort Familie gegeben. Sie liefern Hinweise für eine herkunftsspezifische, i.S.v. milieuspezifischer, Verschränkung der Bildungsorte Familie und (Grund-)Schule, die mit eingeschränkten oder erweiterten

und im Zeitverlauf zu- oder abnehmenden Teilhabechancen unterschiedlicher Kindergruppen verbunden sind (Kap. 3). Empirische Basis bildet die 1. und 2. Welle des DJI-Kinderpanels, einer repräsentativen Längsschnittstudie zu den Lebensverhältnissen und Sozialisationsbedingungen von Kindern in Deutschland (vgl. Alt 2005; Betz u.a. i.E.). 714 Kinder im Grundschulalter und ihre Eltern¹ wurden zu zwei Messzeitpunkten zu den familialen, freizeitbezogenen und schulischen Aspekten des Aufwachsens befragt.

1. Die Verschränkungen der Bildungsorte und die Dominanz von Schule

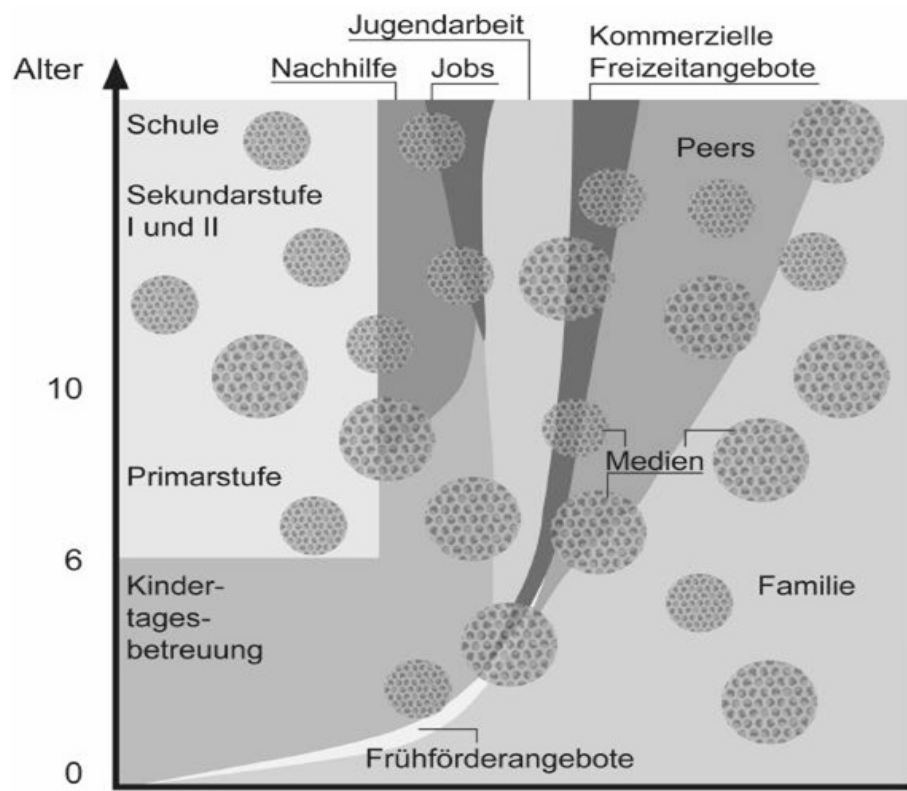
Am Zusammenspiel verschiedener Bildungsorte lässt sich die allgemeine und differentielle Bildungsbedeutsamkeit der Familie veranschaulichen. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, besitzen neben Schule und Familie auch die Peergruppen², die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, „Nebenschulen“, die Medien etc. als Bildungsorte im Kindesalter Relevanz (vgl. ausführlich: der 12. *Kinder- und Jugendbericht*; sowie Otto/Rauschenbach 2005).

Der vorliegende Beitrag fokussiert vorwiegend den Bildungsort Familie und seine Verschränkung mit der Institution (Grund-)Schule (vgl. Kap. 2).

In einer horizontalen Lesart der Abbildung³ lässt das bildungsrelevante Zusammenspiel verschiedene Bildungsorte identifizieren. Im Sinne der Autoren des 12. *Kinder- und Jugendberichts* kann hierzu festgehalten werden: „Bildung im Kindes- und Jugendalter kann (...) nur angemessen erfasst werden, wenn die Vielfalt der Bildungsorte und Lernwelten, deren Zusammenspiel, deren wechselseitige Interferenz und Interdependenz, aber auch deren wechselseitige Abschottungen wahrgenommen werden“ (BMFSFJ 2005, S. 104). Den komplexen und oftmals differentiellen Verflechtungen der Bildungsorte Familie und Schule⁴ nähern sich die empirischen Analysen und Interpretationen in Kapitel 2 und 3 unter einer *synchronen Perspektive*.

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

Abbildung 1: Die Verschränkung der Bildungsorte



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

untrennbare Verschränkung und Gleichzeitigkeit des Bildungsgeschehens in verschiedenen Bildungsorten

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

Im Folgenden werden Bildungsanlässe und -praktiken im familialen Alltag näher betrachtet, die sich als (dys-)funktional für den Schulerfolg von Kindern erweisen. Angenommen wird, dass ein gutes Passungsverhältnis zwischen Familie und Schule Vorteile mit sich bringt, schulfernere Einstellungen und Aktivitäten mit Nachteilen in der schulischen Laufbahn der Kinder einhergehen. In der Verschränkung von Familie und Schule wird ihr „Arbeitsbündnis“ deutlich (Helsper/Hummrich 2005, S. 133). Dieses Bündnis hat hierarchischen Charakter. Die Abhängigkeit der Familie von der Institution Schule gründet in der Qualifizierungs- und Berechtigungsfunktion von Schule. Schule besitzt sowohl die Definitionsmacht in Bezug auf den „relevanten“ Kompetenz- bzw. auch Bil-

derungserwerb, also sowohl das „was“ von Bildung als auch das „wo“ von Bildung. Unabdingbar für gesellschaftliche Teilhabe und für die Transformation von (Bildungs-)Kapital (s.u.) ist *allein* der durch die Institution Schule legitimerweise ausstellbare Nachweis von Bildung. Es genügt nicht, sich „irgendwie“ zu bilden. Die Familie als Bildungsort zu fokussieren heißt, ihre Position als grundlegende Bildungsinstitution der Kinder anzuerkennen (*BMFSFJ* 2002). Hierfür gilt es, Familie als Bildungsort empirisch fassbar zu machen (*BMBF* 2004), zugleich aber auch ihre Abhängigkeit von Schule zu berücksichtigen sowie vor diesem Hintergrund ihre „Gatekeeper“-Funktion zu thematisieren.

Konzipiert wird Bildung im Anschluss an *Bourdieu* (1992) als kulturelles Kapital. Der Erwerb bzw. die Zertifizierung von institutionalisiertem kulturellem Kapital stellt eine mögliche, wenngleich auch entscheidende Form für die Verortung im sozialen Raum dar. Die Verknüpfung des Bildungs- mit diesem Kapitalbegriff zielt darauf, mit dem Bildungserwerb mehr zu bezeichnen als einen individuellen Aneignungsprozess, mehr als eine Bildung des Subjekts. Zwar setzt die Inkorporierung eine Aktivität des Akteurs voraus⁵, sie ist aber – wie auch die ‚Verwertbarkeit‘ von Bildung⁶ – nicht losgelöst vom Kontext zu sehen. Beispielsweise prägen die Eltern in der familialen Interaktion und Kommunikation, in der ‚Wahl‘ von Schulform oder Kindertageseinrichtung sowie in den außerhäuslichen Aktivitäten ihrer Kinder (vgl. Kap. 2) ganz bewusst die Bildungsanlässe und –inhalte ihrer Kinder. Die Ausbildung von Interessen, Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen, z.B. zu Schule, Leistung und Lernen (vgl. Kap. 2), findet in „bedingter Freiheit“ statt (vgl. *Bourdieu*’s Anmerkungen zum Habitus: *Bourdieu* 1987). Die Inkorporation kulturellen Kapitals, der Bildungsprozess der Kinder, wird durch die entsprechende Kapitalausstattung im Elternhaus und die damit korrespondierenden auch habituellen, impliziten Praktiken und Einstellungen gerahmt (vgl. Kap. 3). Diese sozialstrukturelle und soziokulturelle Komponente ist dem Milieubegriff eigen, der hier die Kontextualität der Familien widerspiegeln soll. Strukturelle Unterschiede zwischen den Milieus, so wird zu zeigen sein, gehen mit signifikanten Merkmalen der Unterscheidung einher. Diese Unterscheidungen lassen sich empirisch in den milieuspezifischen Bildungsanlässen und Praktiken im familialen Rahmen ablesen (vgl. *Bourdieu* 1970, S. 57f.).

Mit diesen Überlegungen lassen sich zwei empirische Schwerpunkte verbinden. Zum einen die Beschreibung der allgemeinen „Gatekeeper“-Funktion von Familie: Welche außerschulischen Aktivitäten und schulbezogenen Einstellungen charakterisieren die Bedingungen des Aufwachsens der Kinder? Inwiefern zeigen sich im Laufe der Grundschulzeit Veränderungen, inwiefern ist der Stellenwert von Schule stabil?

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

Diese differentielle Lesart wird in Kap. 3 wieder aufgegriffen. Die Befunde werden so interpretiert, dass sich aus der Gatekeeper-Rolle für Kinder aus schulbildungsnäheren Milieus Vorteile auf schulischem Terrain ergeben, wäh-

rend Kinder aus Familien, deren Kapitalressourcen und soziokulturelle Einstellungen schulbildungsfremdere Charakteristika aufweisen, eher mit Nachteilen zu rechnen haben.

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

2.1 Kinderpanel: Stichprobe und Operationalisierung

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

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

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

Fernsehen, Videos sehen oder Sport treiben, Kino- und Theaterbesuche, Ausflüge unternehmen

2.2 Aktivitäten im außerschulischen Alltag der Kinder

Über alle Familien hinweg dominieren Aktivitäten wie Fernsehen, Videos sehen oder Sport treiben (vgl. dazu Betz i.E.). Darüber hinaus finden auch ‚kulturelle‘ Aktivitäten wie „Kino- und Theaterbesuche“ über beide Wellen hinweg breite Zustimmung (vgl. Tab. 1). Weit über vier Fünftel der Kinder bejahen diese Frage (t_1 : 84%; t_2 : 87%), und auch in der Häufigkeitshierarchie über alle erfragten Aktivitäten⁷ nimmt dieses Item einen der vorderen Plätze ein ($AM(t_1) = 2,07$; $s = .52$; $AM(t_2) = 2,03$, $s = .48$). Herkunftsspezifische Unterschiede gibt es keine.

Große Unterschiede finden sich beim Item „Ausflüge unternehmen“. Hier geben zu t_2 im Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen (im Folgenden: Milieu 1⁸) knapp weniger als vier Fünftel (79,3%) der Kinder an, Ausflüge zu unternehmen. In Milieu 2 sind es bereits 86,4%, in Milieu 3 91,3% und in Milieu 4 sind es 91,7% ($p \leq .002$). Zum Zeitpunkt t_2 verschwinden diese Unterschiede. Das Milieu 1 holt um 7,7 Prozentpunkte auf, so dass im Schnitt 89% der Kinder – meist gemeinsam mit den Eltern – Ausflüge oder Fahrradtouren machen.

Tabelle 1: Die Aktivitäten der Kinder

Aktivitäten	Zeitverlauf (t_1 - t_2)	Milieuabhängigkeit
Kino- und Theaterbesuche	hohe Zustimmung, leichter Anstieg zu t_2	Keine
Ausflüge, Radtouren	hohe Zustimmung, keine Veränderung	t_1 : Zustimmung steigt mit den Kapitalressourcen der Milieus an, keine Differenzen zu t_2
Musizieren	mittlere Zustimmung, keine Veränderung	sehr deutliche Milieuabhängigkeit: Anstieg mit der Kapitalausstattung der Milieus in beiden Wellen
Besuch von Chor und Musikschule	mittlere bis geringe Zustimmung, keine Veränderung	deutliche Abhängigkeit, Anstieg mit den Kapitalressourcen der Milieus in beiden Wellen
Spielen auf dem Spielplatz	hohe Zustimmung, keine Veränderung	t_1 : keine t_2 : im Milieu mit der geringsten Kapitalausstattung häufiger als im Milieu mit den höchsten Kapitalressourcen

Das einzige Item, das über beide Wellen konstant milieuspezifische Unterschiede hervorbringt, ist das „Musizieren“ bzw. das Spielen eines Instruments. Insgesamt bewegen sich die Zustimmungsraten auf geringerem Niveau. Herkunftsspezifische Effekte sind sehr deutlich. Während zu t_1 nur 27,2% der Kinder aus Milieu 1 und 31,6% aus Milieu 2 angeben, zu musizieren, sind es in Milieu 3 bereits über die Hälfte (52,3%) und im Milieu mit den größten Kapitalressourcen knapp drei Fünftel (59%, $p \leq .001$). Zu t_2 zeigen sich diese Unterschiede noch deutlicher. Hier geben in Milieu 1 lediglich ein Viertel der Kinder an, Musik zu machen (25,2%), in Milieu 2 sind es fast ein Drittel (32,2%), in Milieu 3 gut über die Hälfte (54,2%) und in Milieu 4 bereits 62,6% ($p \leq .001$). In Übereinstimmung damit werden bei der Häufigkeitsfrage zum „Besuch von Musikschule oder Chor“ von den Kindern aus Milieus mit geringerer Kapitalausstattung signifikant seltener hohe Werte angegeben als bei Kindern, die aus den beiden Milieus mit umfangreicheren Kapitalressourcen stammen ($p \leq .004$). Der musische Bereich spielt für Kinder aus Milieus mit geringerem Kapitalumfang zu beiden Erhebungszeiten eine untergeordnetere Rolle als für Kinder aus Milieus mit umfangreicherer Ausstattung an kulturellem und ökonomischem Kapital.

Insgesamt sehr beliebt ist das „Spielen auf dem Spielplatz“. Zu beiden Erhebungszeitpunkten liegt dieses Item nach „Sport“ auf Platz zwei der Beliebtheits- bzw. Häufigkeitsskala. Sowohl im Alter von 8-9 Jahren wie auch im Alter von 9-10 Jahren gehört das Spielen

Musizieren

Spielen auf dem Spielplatz

zum festen Bestandteil des Kinderalltags ($AM(t_1) = 1,79, s = .63$; $AM(t_2) = 1,79, s = .67$), der, auch wenn er sich außerhalb der Familie vollzieht, dennoch durch Vorgaben der Eltern geprägt wird, beispielsweise indem ‚freie‘ Zeit für das Spielen der Kinder ‚eingeplant‘ wird. Zu t_1 finden sich keine signifikanten herkunftsspezifischen Differenzen. Zu t_2 spielen Kinder aus Milieu 1 signifikant häufiger auf dem Spielplatz als Kinder aus Milieu 4 ($p \leq .002$).

Vereinsaktivitäten Auch bei den Vereinsaktivitäten der Kinder zeigt sich die Gatekeeper-Funktion von Familie: Während gut die Hälfte der Kinder aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen (57,4%) zu t_1 in Vereinen aktiv ist, steigt der prozentuale Anteil der aktiven Kinder mit der Kapitalausstattung in den Milieus an ($p \leq .001$). In Milieu 2 sind 70,1% in Vereine eingebunden, in Milieu 3 sind es 77,1% und im Milieu mit den größten Kapitalressourcen bereits über vier Fünftel (83,6%). Die Freizeit bei über vier Fünfteln der Kinder aus diesem Milieu wird durch die Eltern über Vereine organisiert und damit durch feste Termine strukturiert. Am beliebtesten sind Sportvereine (außer Tennis und Reiten) mit insgesamt rund 80% zustimmenden Angaben, gefolgt von Musik- und Tanzvereinen mit einer ebenfalls unspezifischen Verbreitungsquote von 21% bis 31%. Zu t_2 wurde die Frage nach dem Anteil der insgesamt in Vereinen aktiven Kinder nicht mehr gestellt. Erfragt wurde allerdings die Verteilung der Kinder auf die einzelnen Vereinsangebote. Sport liegt nach wie vor an erster Stelle, allerdings auf wesentlich niedrigerem Niveau. Lediglich 44,5% der Kinder aus Milieu 1 stimmen diesem Item zu. In den anderen Milieus sind es zwischen 65% und 69% ($p \leq .001$). Wiederum an zweiter Stelle liegen Musik- und Tanzvereine, die jeweils von rund einem Fünftel der Kinder aus den beiden Milieus mit geringeren Kapitalressourcen, von 31,8% aus Milieu 3 und einem Drittel der Kinder (33,3%) aus Milieu 4 besucht werden ($p \leq .002$).

außerschulische Unterrichtsstunden Auch der Besuch *außerschulischer Unterrichtsstunden* weist eine herkunftsspezifische Prägung auf. Während nur 14,2% der Eltern aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen dafür sorgen, dass ihre Kinder zusätzlichen Unterricht erhalten, sind es in Milieu 2 bereits über doppelt so viele (30,5%), in Milieu 3 sind es 46,1% und in Milieu 4 bereits über die Hälfte der Eltern (53,2%, $p \leq .001$). Diese Rangreihe bleibt in der 2. Welle so deutlich erhalten. Neben dieser Rangplatzstabilität zeigt sich aber eine Niveauveränderung. Die älteren Kinder erhalten insgesamt mehr Unterricht als in der ersten Befragungswelle. Nun stehen 23,6% der Kinder aus Milieu 1, 36,8% aus Milieu 2, bereits 56,5% aus Milieu 3 und sogar über zwei Drittel aller befragten Kinder (68,1%) aus Milieu 4 mit den umfangreichsten Kapitalressourcen gegenüber. Diese Angaben lassen sich zu den schulischen Leistungen bzw. den Noten der Kinder in Beziehung setzen (vgl. Kap. 2.3).

2.3 Der Stellenwert von Schule und die Sicht der Kinder auf Schule und Lernen

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

88% aller Kinder zu t_1 und sogar 93% der Kinder zu t_2 geben an, dass ihre Eltern regelmäßig *nachfragen, wie es in der Schule war*. Die Zustimmungsraten für das Item „*Die Eltern achten auf die Noten*“ liegen noch höher, bei über 95% in beiden Wellen. Auch das Item „*Eltern nehmen die Zeugnisse sehr ernst*“ wird von über vier Fünfteln der Kinder bejaht. Hier zeigen sich im Zeitverlauf Veränderungen dahingehend, dass in den Milieus mit geringeren Kapitalressourcen die Bedeutung von Schulnoten für die Eltern zuzunehmen, hingegen in Milieus mit umfangreicheren Kapitalressourcen abzunehmen scheint. Während beispielsweise in Milieu 2 zu t_1 83% der Kinder diesem Item zustimmen, sind es zu t_2 bereits 7 Prozentpunkte mehr, d.h. 90%. Umgekehrt aber wird dieses Item bei gleichem Ausgangsniveau von 83% von Kindern aus dem Milieu mit den größten Kapitalressourcen zum zweiten Messzeitpunkt nur noch zu 79% bejaht. Trotz der näher rückenden Übergangsentscheidung bzw. der Versetzung in eine weiterführende Schule scheinen die Eltern aus diesem Milieu die Zeugnisse der Kinder nicht ernster zu nehmen. Im Gegenteil, der Trend ist leicht rückläufig.

Die Eltern achten auf die Noten.

Milieuspezifische Unterschiede zeigen sich vor allem beim Item „*Zufriedenheit mit den Noten*“. Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen sagen – auf insgesamt zu beiden Messzeitpunkten hohem Level – aus, dass ihre Eltern mit ihren Noten unzufriedener sind, als dies bei Kindern aus Milieus mit höherem Kapitalumfang der Fall ist. Konform mit den geringeren Zufriedenheitswerten der Eltern sind die schlechteren Noten dieser Kindergruppe zu sehen (s.u.).

Zufriedenheit mit den Noten

Tabelle 2: Der Stellenwert von Schule in den Familien

Items	Zeitverlauf (t_1 - t_2)	Milieuabhängigkeit
Eltern fragen, wie es in der Schule war	sehr hohe Zustimmung, Anstieg um 5 Prozentpunkte zu t_2	Keine
Eltern achten auf die Noten	sehr hohe Zustimmung, keine Veränderung	Keine (Eine Zelle zu t_2 zu gering besetzt)
Eltern nehmen Zeugnisse ernst	hohe Zustimmung, leichte Zunahme zu t_2	Differenzen zu t_2 : Abnahme mit zunehmender Kapitalausstattung im Milieu
Eltern sind mit Noten zufrieden	sehr hohe Zustimmung, keine Veränderung	Differenzen in beiden Wellen (Eine Zelle zu t_1 zu gering besetzt)

Die Bildungsbedeutsamkeit der Familie lässt sich auch an der Sicht der Kinder auf Schule und Lernen illustrieren (vgl. Tab. 3). Beim Item „*bei Anstrengung gute Noten*“ zeigen sich im Zeitverlauf keine Veränderungen. Nahezu alle Kinder bejahen dieses Item (96%). Sie haben diese Spielart des meritokratischen

Prinzips internalisiert (vgl. *Solga* 2005). Zu t_2 werden tendenziell herkunftsspezifische Differenzen erkennbar. Kinder aus Milieus mit geringeren Kapitalressourcen weisen geringere Werte auf. Sie fühlen sich etwas weniger handlungsmächtig als Kinder aus Milieus mit größerer Kapitalausstattung (91% in Milieu 1 vs. 98% in Milieu 4).

Zwei Bereiche mit deutlichen milieuspezifischen Differenzen zu beiden Messzeitpunkten sind die Items „*Ich muss mehr lernen als andere*“ und „*Ich habe Probleme, im Unterricht mitzukommen*“. Das erste Item bleibt über die Zeit stabil, im Durchschnitt stimmen diesem Item weniger als ein Fünftel der Kinder zu. Die milieuspezifischen Unterschiede sind allerdings groß. Während nur 10% der Kinder aus dem Milieu mit den größten Kapitalressourcen dieses Item bejahen (aus Milieu 3 sind es 13% und in Milieu 2 mit 15% bereits um die Hälfte mehr als in Milieu 4), sind es in Milieu 1 bereits über dreimal so viele, d.h. insgesamt ein Drittel der Kinder (33%). Zu t_2 bleibt diese Verteilung erhalten. 7% der Kinder aus dem Milieu mit der höchsten Kapitalausstattung, 10% in Milieu 3, mehr als doppelt so viele in Milieu 2 (18%) und schließlich über viermal so viele (30%) im Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen stimmen der Aussage zu, in der Schule mehr lernen zu müssen als andere Kinder. Ganz ähnlich verhält es sich beim Item „*Probleme haben, im Unterricht mitzukommen*“. Auch hier stimmen 14% der Kinder aus Milieu 4 (und 12% aus Milieu 3) diesem Item zu. In Milieu 1 hingegen sind es doppelt so viele (28%, in Milieu 2: 19%). In der 2. Welle sinken diese Zustimmungsquoten leicht; die Rangplatzstabilität bleibt. In Milieu 4 stimmen noch 8% der Kinder der Aussage zu, in Milieu 1 sind es 22%.

Tabelle 3: Die Einschätzung von Schule und Lernen aus Kindersicht

Items	Zeitverlauf (t_1 - t_2)	Milieuabhängigkeit
Bekomme bei Anstrengung gute Noten	sehr hohe Zustimmung, keine Veränderung	t_1 : Keine, t_2 tendenzielle Milieuabhängigkeit: Anstieg mit Kapitalausstattung im Milieu (Eine Zelle zu t_2 zu gering besetzt)
Muss mehr Lernen als andere	mittlere bis niedrige Zustimmung, keine Veränderung	Starke Differenzen in beiden Wellen, Zustimmung sinkt mit Kapitalressourcen im Milieu
Habe Probleme im Unterricht mitzukommen	mittlere bis niedrige Zustimmung, Rückgang zu t_2	Starke Differenzen in beiden Wellen: Zustimmung sinkt mit Kapitalumfang im Milieu

Klare Milieudifferenzen sind im Hinblick auf die Noten der Kinder (im letzten Halbjahreszeugnis) erkennbar. Sowohl in *Deutsch* und *Mathematik* zeigen sich klare Unterschiede (beide $p \leq .001$) als auch im Fach *Sport*. In Deutsch berichten 6,7% der Kinder aus dem Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen, dass sie eine „Eins“ im Zeugnis hätten, demgegenüber geben dies in Milieu 4 fast dreimal so viele an genau 18,3% der Kinder. Umgekehrt sagen 16,3% der Kinder aus Milieu 1 aus, die Note „ausreichend“ oder schlechter im Zeugnis zu haben, lediglich 4,2% sind es in Milieu 4. Entsprechend ist das Bild in Mathematik. Hier geben weit mehr als dreimal so viele Kinder aus dem Milieu mit den

größten Kapitalressourcen an, sehr gute Mathematiknoten zu haben (17,6%) als in Milieu 1 (5,2%). Schlechte Noten haben zwar 23,0% aus Milieu 1, aber lediglich 3,2% aus Milieu 4. Und auch im Sport werden klare Differenzen deutlich. Auf insgesamt höherem Niveau haben 19,4% der Kinder aus Milieu 4 ein „sehr gut“ im Zeugnis stehen, in Milieu 1 sind es mehr als ein Drittel (34,1%). Umgekehrt sind es 26,1% der Kinder aus Milieu 4, welche die Note „befriedigend“ oder schlechter haben, und lediglich 14,4% gehören zu Milieu 1. Kapitel 3 liefert eine Interpretation dieser Befunde im Hinblick auf die Rolle der Familie als differentieller Gatekeeper.

3. Die differentielle Verschränkung der Bildungsorte Familie und Schule

Im Zentrum steht nun die milieutypische Verschränkung zwischen den Bildungsorten Familie und Schule. Möglicherweise sich daraus ergebende Implikationen für den schulischen Werdegang der Kinder werden angeführt⁹. Die Rolle der Familie als differentieller Gatekeeper stellt sich im kontrastiven Vergleich zwischen den Milieus mit geringeren und denen mit umfangreicheren Kapitalressourcen wie folgt dar:

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

PC-Nutzung

Auch im *musischen* Bereich, im Hinblick auf die höhere Quote am Musizieren oder am Beispiel des Chor- und Musikschulbesuchs der Kinder, zeigt sich die Bedeutung dieser Aktivitäten für diese Kinder. Bessere Noten in Musik bei diesen Kindergruppen sind Indizien dafür, dass sich diese Praktiken auf schulischem Terrain ‚auszahlen‘ (vgl. dazu *Betz* 2006). Aber auch auf einer grundlegenden, habitualisierten Ebene der alltäglichen Kommunikation und Interaktion in den Familien nehmen die Kinder das Interesse ihrer Eltern an ihrem Schulalltag und an ihren Noten

musischer Bereich

wahr. Dies kann als Indiz für die Nähe familialer Haltungen und Praktiken zu schulischen Anforderungen gewertet werden. Die Kinder können dem Unterricht besser folgen und haben weniger Angst in der Schule als Kinder aus Milieus mit geringerer Kapitalausstattung (vgl. dazu *Betz i.E.*). Sie berichten von einer hohen Zufriedenheit ihrer Eltern mit ihren guten Noten. Die familial geprägten Aktivitäten und Interessen lassen sich in der Schule einbringen bzw. verwerten und damit im Sinne der Kapitaltheorie langfristig auch transformieren. Die Einstellungen und Haltungen der Kinder sowie ihrer Eltern zu Unterricht, Schulerfolg und Lernen und ihre größere Entspanntheit – trotz des näher rückenden Übertritts auf weiterführende Schulen – weisen auf ein besseres Passungsverhältnis zwischen den Bildungsorten Familie und Schule hin, als dies in Milieus mit geringeren Kapitalressourcen der Fall ist.

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

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

Betrachtet man die Familie als „Gatekeeper“ für *außerschulischen* Nachhilfeunterricht, so zeigt sich, dass die Quoten hierfür oder auch für elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben geringer sind als in Milieus mit umfangrei-

cheren Kapitalressourcen (vgl. auch *Betz* 2006). Schulische Erfolge scheinen sowohl von den Kindern als auch von den Eltern aus Milieus mit geringerer Kapitalausstattung mehr und auch unbekanntere „Bildungsleistungen“ abzuverlangen. Aber dieses „Mehr“, diese Überbrückung der größeren Distanz zwischen Familie und Schule wird in der Leistungsbewertung nicht honoriert, nach *Solga* (2005) sogar verneint. Analog dazu wird lediglich die allgemeine „Gatekeeper“-Funktion von Familie, vornehmlich in einer bildungsbiographischen, diachronen Lesart entlang formaler Bildungsorte (vgl. Abb. 1) berücksichtigt.

4. Zusammenfassung und Ausblick

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

Die in der Literatur häufig beschriebene konzeptionelle Trennung zwischen neutraler Leistung, individueller Begabung bzw. Fähigkeit und schulischem Kompetenzerwerb einerseits und andererseits dem auch empirisch kontrollierbaren – auch im Sinne von eliminierbaren – „Hintergrundmerkmal Familie“ ist angesichts dieser Befunde zu problematisieren¹⁰. Stattdessen können durch die Berücksichtigung der Gleichzeitigkeit des Bildungsgeschehens an unterschiedlichen Bildungsorten und die Analyse der allgemeinen wie auch differentiellen „Gatekeeper“-Funktion von Familie Ideen gesammelt werden, welche Faktoren und konkreten Mechanismen am zu Beginn des Beitrags angesprochenen stabilen Befund der bislang meist nur auf schulischem Terrain untersuchten Bildungsungleichheit, der eigentlichen „Bildungskatastrophe“, beteiligt sind.

Anmerkungen

- 1 Zu jedem befragten Kind liegt ein Mütter-, aber nicht notwendigerweise ein Väterinterview vor (Details zur Stichprobenzusammensetzung in Alt 2005; Betz u.a. i.E.). Die Daten in Kap. 3 beziehen sich vorwiegend auf die Kinderangaben.
- 2 Es gibt empirische Belege, dass in der Schule erfolgreiche Kinder eher den Kontakt zu Peers suchen, die die Aneignung von schulisch verwertbarem kulturellem Kapital weiter begünstigen (Helsper/Hummrich 2005, S. 131). Diese Peerinteraktionen können als ‚schulbildungsförderliche‘ Zusammenkünfte betrachtet werden. Milieuspezifische Opportunitätsstrukturen und ‚Bildungsgelegenheiten‘ gehen über den familialen Rahmen hinaus.
- 3 Vertikal sind links die in der Literatur breit behandelten biographischen Übergänge in Bildungsinstitutionen ablesbar (Avenarius u.a. 2003). Eine *diachrone Perspektive* wird hier indirekt über die zwei Messzeitpunkte angedeutet, ist aber nicht primärer Gegenstand des Beitrags (zur Problematik ein rein diachronen und dabei institutionell verhafteten Sicht: Betz i.E.; Solga 2005).
- 4 Zudem lässt sich das Zusammenspiel verschiedener Bildungsformen, formale, non-formale und informelle Bildung analysieren. Mit dieser Unterscheidung arbeitet u.a. der 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005).
- 5 Vgl. die konzeptionelle Entfaltung des Bildungsbegriffs im 12. *Kinder- und Jugendbericht* (2005, S. 23ff., 107ff).
- 6 Auch von Seiten der Institution Schule ist die Nähe des Bildungs- zum Kapitalbegriff begründbar. Ungleich verteilte Fähigkeiten und Kenntnisse werden zu ‚Basiskompetenzen‘ deklariert und so zum Maßstab für alle. Auch die Wahrnehmung von Leistung und Kompetenz ist kapitalgebunden, d.h. von der sozialen Herkunft der Lehrerschaft und ihren Bewertungsmaßstäben nicht unabhängig (u.a. Schumacher 2000). Dies wird hier nicht weiter vertieft.
- 7 Die Häufigkeitsskala beinhaltet die Antwortmöglichkeiten (1) „oft“, (2) „nicht so oft“ und (3) „nie“.
- 8 Aus Platzgründen werden die Milieus im Text durchnummeriert. „Milieu 1“ bezeichnet das Milieu mit den geringsten Kapitalressourcen. Analog dazu beschreibt „Milieu 4“ das Milieu mit der größten soziokulturellen Kapitalausstattung.
- 9 Diese „Hypothesen“ können in den Auswertungen der 3. Welle des Kinderpanels, d.h. nach dem erfolgten Übergang auf weiterführende Schulen, einer empirischen Überprüfung unterzogen werden.
- 10 Die Meta-Analyse von Lareau/Weininger (2003) zeigt anschaulich, wie diese Trennung in das Forschungsdesign zahlreicher Studien eingelassen ist. Zugleich liefern sie einen überzeugenden konzeptionellen wie empirischen Vorschlag, um die unauflöslige Verschränkung von (familialer) Herkunft und Schulerfolg zu analysieren.

Literatur

- Alt, C. (2005): Das Kinderpanel. Einführung. In: Alt, C. (Hrsg.): *Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. (Bd. 1: Aufwachsen in Familien). – Wiesbaden, S. 7-22.
- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H. u.a.. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde*. – Opladen
- Betz, T. (2006): *Ungleiche Kindheit Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung*. ZSE 26, 1: S. 52-68.
- Betz, T. (i.E.): *Formale Bildung als ‚Weiter-Bildung‘ oder ‚Dekulturation‘ familialer Bildung? – Übergänge von Kindern zwischen Familie und Schule*. In: Alt, C. (Hrsg.). Bd. 3 der Reihe DJI-Kinderpanel. – Wiesbaden

- Betz, T./Lange, A./Alt, C. (i.E.): Das Kinderpanel als Beitrag zu einer Sozialberichterstattung über Kinder. Theoretisch-konzeptionelle Rahmung und method(olog)ische Implikationen. In: Alt, C. (Hrsg.). Bd. 3 der Reihe DJI-Kinderpanel. – Wiesbaden
- BMBF (2004): Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht. Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. – Berlin.
- BMFSFJ (2002): Die bildungspolitische Bedeutung der Familie Folgerungen aus der PISA-Studie (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, Bd. 224). – Stuttgart
- BMFSFJ (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. – München
- Bourdieu, P. (1970): Zur Soziologie der symbolischen Formen. – Frankfurt a. Main
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. – Frankfurt a. Main
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. – Hamburg
- Brake, A./Büchner, P. (2003): Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. *ZfE* 6, 4: S. 618-638.
- Büchner, P./Fuhs, B. (1994): Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: du Bois-Reymond, M./Büchner, P./Krüger, H.-H. u.a. (Hrsg.): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. – Opladen, S. 63-135.
- Edelstein, W. (1999): Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. Zehn Thesen zur sozialkonstruktivistischen Rekonstruktion der Sozialisationsforschung. In: Grundmann, M. (Hrsg.), Konstruktivistische Sozialisationsforschung. – Frankfurt a. Main, S. 35-52.
- Fölling-Albers, M. (2005): Chancenungleichheit in der Schule (k)ein Thema? Überlegungen zu pädagogischen und schulstrukturellen Hintergründen. *ZSE* 25, 2: S. 198-213.
- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *ZfE* 6, 1: S. 25-45.
- Grunert, C. (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Grunert, C. /Helsper, W. /Hummrich, M. u.a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. – München, S. 9-94.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaß, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Grunert, C. /Helsper, W. /Hummrich, M. u.a. (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. – München, S. 95-173.
- Lareau, A./Weininger, E. B. (2003): Cultural capital in educational research: a critical assessment. *Theory and Society* 32, 5-6: p. 567-606.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (2005): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden
- Schumacher, E. (2000): Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität Lehrerprofessionalisierung (9. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3). – Bad Heilbrunn, S. 110-121.
- Solga, H. (2005): Meritokratie die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. – Weinheim, S. 19-38.
- Stanat, P./Artelt, C./Baumert, J. u.a. (2002): PISA 2000 – Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. – Berlin.
- Stecher, L. (1999): Bildungsehrgeiz der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder. In: Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.): Entwicklung im sozialen Wandel. – Weinheim, S. 337-356.
- Wild, E. (2004): Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *ZfE* 7 (3. Beiheft): S. 37-64.
- Zedler, P. (2002): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. – Opladen, S. 21-39.

