



Leseprobe aus Moll, Familiale Bildungspraxis und Schülerhabitus,
ISBN 978-3-7799-1596-6

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-1596-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1596-6)

1 Problemaufriss

In diesem Buch geht es um den Zusammenhang zwischen kulturellen und ökonomischen Ressourcen von Familien, außerschulischer Bildung und dem Schulerfolg von Kindern im Grundschulalter. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob und inwiefern die soziale Position von Eltern (Müttern/Vätern) mit der Bildungspraxis in der Familie zusammenhängt und darüber die schulbezogenen Dispositionen und den Schulerfolg von Kindern in der Grundschule beeinflusst.

Der Schulerfolg entscheidet in hohem Maße mit über den weiteren Lebensweg, das heißt über die weitere Schullaufbahn, den Zugang zum tertiären Bildungswesen, die Platzierung auf dem Arbeitsmarkt und damit letztlich über die Aneignung ökonomischer Ressourcen und die soziale Position in der gesellschaftlichen Hierarchie (Edelstein, 2006; Geißler, 2014; Solga & Dombrowski, 2009). Kurz gesagt: Schulerfolg und soziale Lebenschancen sind eng miteinander verbunden. Allerdings haben nicht alle Schüler/innen die gleichen Chancen auf schulischen Bildungserfolg.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung wird Bildungsungleichheit spätestens seit den internationalen PISA-Studien, TIMSS und PIRLS/IGLU, die für Deutschland einen im internationalen Vergleich besonders starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg feststellten, wieder verstärkt thematisiert (Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2011). Dabei wird der gesamte Lebenslauf in den Blick genommen, meist entlang der jeweils relevanten Bereiche und Institutionen „des Bildungssystems vom Kindergarten, über die Schule, die außerschulische Bildung, die berufliche Bildung bis hin zur Hochschule“ (Krüger et al., 2011, S. 9). Neben der Erziehungswissenschaft sind die Bildungssoziologie und die pädagogische Psychologie die Hauptbezugspunkte der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung, die, so Krüger et al. (2011, S. 9), damit „multiperspektivisch“ betrieben wird.

Mit dem Begriff *Bildungsungleichheit* werden die in der Gesellschaft ungleich verteilten Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn sowie soziale Disparitäten in der besuchten Schulform, der Kompetenz- und Leistungsentwicklung bezeichnet (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009). Eine weitere Dimension von Bildungsungleichheit sind die ungleichen Bildungsbedingungen außerhalb der Schule (Betz, 2008) und damit insbesondere die Bildungsprozesse im Kontext des Familienlebens. Als bedeutsame strukturelle Merkmale von Bildungsungleichheit werden soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Wohnort und Geschlecht angesehen (Solga & Dombrowski, 2009). Bildungsungleichheit ist eine Form sozialer Ungleichheit. Diese liegt nach Hradil (2001) „dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (S. 30). Ein solches wertvolles Gut sind beispielsweise hohe Bil-

dungsabschlüsse und damit verbunden der Zugang zu gesellschaftlich als erstrebenswert geltenden Berufen und einem hohen Einkommen. Versteht man unter Schulerfolg hohe Schulleistungen, die den Zugang zu höheren Bildungswegen ebnen, so zeigt sich, dass erfolgreiche Schüler/innen vornehmlich aus Familien kommen, die bereits über eine privilegierte Position in der gesellschaftlichen Hierarchie verfügen. Soziale Ungleichheit und Bildungsungleichheit gehen ineinander über.

Für die hier vorgestellte Studie ist der Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern und ihren schulischen Erfolgchancen relevant. In Deutschland ist dieser Zusammenhang besonders stark ausgeprägt und gut dokumentiert (z. B. Baumert & Schümer, 2001; Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Mit Blick auf die Grundschule stellt die soziale Ungleichheit in den Erfolgchancen von Kindern ein seit Jahrzehnten unverändertes Phänomen dar (Klemm, 2008). Vor allem in Bezug auf das Grundschulalter sind jedoch zumindest in Deutschland aktuell nur eingeschränkte Forschungsbemühungen zu verzeichnen, den Ursachen und Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit auf den Grund zu gehen. Gerade hier lässt sich mit Betz (2006) konstatieren, dass soziale Disparitäten im Bildungserfolg und Schulerfolg zwar erkannt 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“ (S. 5).

In der deutschsprachigen Bildungsforschung können vier Diskussionsstränge unterschieden werden, in denen die Entstehung von Bildungsungleichheit thematisiert und erforscht wird (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009). Diese betreffen (1.) die Bildungsübergänge, (2.) innerschulische Wechselwirkungen zwischen herkunftsbedingten Merkmalen von Schüler/innen und den Anforderungen der Schule, (3.) Differenzen zwischen unterschiedlichen Schulformen sowie (4.) Prozesse außerhalb des Bildungssystems, etwa in Familie, Nachbarschaft oder Region.

Unabhängig vom jeweiligen Forschungsstrang steht ein Großteil der Forschung unter dem Eindruck des im internationalen Vergleich frühen Übergangs von der Grundschule in das Sekundarschulwesen. Die Besonderheiten der mehrgliedrigen deutschen Schulstruktur geben immer wieder Anlass zu Forschung und Kritik. Edelstein (2006) konstatiert diesbezüglich, dass Kindern in kaum einem vergleichbaren Land derart wenig Zeit gegeben wird, um sich den Normen und Leistungsanforderungen der Schule anzupassen, bevor eine erste wegweisende Entscheidung über die eigene Zukunft getroffen wird: die Entscheidung über die nach der Grundschule besuchte Schulform. Damit sind sowohl (1. Diskussionsstrang) die Bildungsübergänge als auch (2. Diskussionsstrang) die Beziehung zwischen den schülerseitigen Voraussetzungen und den

schulischen Anforderungen berührt. Mit Bourdieu (1983) gesprochen geht es um die Beziehung zwischen dem *Habitus* von Schülerinnen und Schülern und den Verhaltens- und Leistungserwartungen im Feld der Schule. Kaum Zeit zur Anpassung an das schulische Feld bleibt zum einen, weil in der Regel bereits nach vier Grundschuljahren der Übertritt auf unterschiedliche Schulformen erfolgt, bei dem Kinder aus weniger ressourcenstarken Familien bei gleichem Fähigkeitsniveau und vergleichbaren Leistungen wie sozial privilegierte Kinder nach wie vor eine deutlich reduzierte Chance haben, ins Gymnasium überzugehen (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Maaz & Nagy, 2009). Verschärfend kommt zum anderen hinzu, dass die Übergangsempfehlung der Lehrkräfte für die Mehrheit ihrer Schüler/innen bereits deutlich vor Ende der vierten Klasse feststeht (Ditton & Krüskens, 2009). Mit dem Schulwechsel nach der Grundschule erfolgt sodann auch ein Wechsel in unterschiedliche institutionelle, sozial homogenere Entwicklungsumwelten, was die Lern- und Leistungszuwächse beeinflusst (Baumert, Köller & Schnabel, 2000; Baumert, Maaz, Stanat & Watermann, 2009). Dies betrifft (3. Diskussionsstrang) die ungleichheitsverstärkenden Differenzen zwischen den Bildungsgängen, insbesondere zwischen dem Gymnasium und anderen Schulformen. Nicht zu vergessen ist neben unterschiedlichen Lernzuwächsen, dass gerade der Besuch der Hauptschule, auf der Kinder mit ungünstigem sozioökonomischem Hintergrund überproportional vertreten sind (Becker, 2011), aufgrund ihrer geringen gesellschaftlichen Anerkennung stigmatisierend und selbstwertverletzend ist (Völcker, 2014). Insofern stellt die Grundschulzeit gerade für Kinder aus benachteiligten Verhältnissen eine Weichenstellung mit potenziell weitreichenden Folgen dar, die kaum revidierbar sind (Ditton, 2004).

Vor diesem Hintergrund verwundert es, dass Bildungsungleichheit im Grundschulalter bislang nur vereinzelt ins Blickfeld der Bildungsforschung geraten ist, zumindest was deren Ausdrucksformen und Ursachen jenseits der Bildungsentscheidungen von Eltern und Kindern und der Übergangsempfehlungen von Lehrkräften betrifft (Wohlkinger & Ditton, 2012). Die vielfältigen familialen Prozesse, die den Zusammenhang von sozioökonomischem Hintergrund und Schulerfolg im Grundschulalter weiter erhellen könnten, werden kaum umfassender erforscht (indessen: Gerleigner, 2013; Kayser & Betz, 2015; Rother & Stötzel, 2014). Damit geraten die wichtigen Grundschuljahre vor dem Übergang trotz ihrer hohen Relevanz für die weitere Schullaufbahn tendenziell aus dem Blick.

Die Reproduktion von Bildungsungleichheit außerhalb der Schule (4. Strang) stellt im Vergleich der vier genannten Diskussions- und Forschungsstränge den am wenigsten erforschten Bereich dar, obwohl Kinder „trotz Schulpflicht die meiste Zeit eines Tages außerhalb der Schule“ verbringen (Maaz et al., 2009, S. 32). Maaz et al. (2009) thematisieren diesbezüglich lediglich Studien, die eine Verstärkung sozial ungleicher Kompetenzentwicklung während der Sommerferi-

en nachweisen. Daneben wird der Einfluss regionaler Kontextbedingungen betrachtet (Ditton, 2008). Grunert (2012) sowie Krüger et al. (2011) bemängeln insgesamt die Vernachlässigung außerschulischer Bildung und ungleichheitsrelevanter Mikroprozesse in der empirischen Forschung zu Bildungsungleichheit. Außerschulische Bildungsprozesse werden hinsichtlich ihrer Herkunftsspezifität bislang nur selten breiter erforscht (z. B. Betz, 2008).

Gleichwohl lassen sich zumindest zwei Forschungsansätze unterscheiden, die Eltern oder Familie in den Fokus rücken und als Ausgangspunkt für eine intensivere Erforschung des Verhältnisses von familialer Bildung und Schule dienen können: (1) der vor allem in der *quantitativen* Bildungsforschung mittlerweile favorisierte Rational-Choice-Ansatz und (2) *qualitative* Forschungszugänge im Anschluss an den französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Grundannahmen und Potenziale dieser beiden Zugänge zu einem besseren Verständnis der außerschulischen Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit werden im Folgenden knapp vorgestellt.

(1) Der derzeit die quantitative Bildungsforschung dominierende Zugang zur Erklärung von Bildungsungleichheit ist der Rational-Choice-Ansatz nach Boudon (1974). Darin wird davon ausgegangen, dass sich Bildungsungleichheit über primäre und sekundäre Herkunftseffekte reproduziert. Relevant für den Zusammenhang von familialen Prozessen und ungleichen Erfolgchancen in der Schule sind die primären Effekte. Diese beziehen sich auf die unterschiedliche Erfolgswahrscheinlichkeit von Kindern und Jugendlichen aufgrund herkunftsspezifisch differierender kognitiver Fähigkeiten (Becker, 2011). Demnach wirkt sich die soziale Position der Eltern auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern aus, was sich in deren Schulleistungen niederschlägt (Maaz et al., 2009; Maaz & Nagy, 2009). Die sekundären Effekte beziehen sich auf die Annahme, dass „Bildungsentscheidungen und Ungleichheiten im Bildungserwerb das Resultat instrumentell rationaler Entscheidungen unter Bedingungen unterschiedlicher Ressourcenknappheit sind“ (Stocké, 2012, S. 423). Die meisten Studien, in denen die Übergangentscheidungen untersucht werden, beziehen sich auf diese These (z. B. Ditton & Krüsken, 2010; Paulus & Blossfeld, 2007; Wohlkinger & Ditton, 2012).

Allerdings wird das Zustandekommen der primären Effekte in Boudons (1974) Theorie nicht näher erklärt. Es wird lediglich von einem Einfluss der Ressourcen im Elternhaus auf die kognitiven Fähigkeiten ausgegangen. Dabei bleibt aber letztlich unklar, wie es zu den höheren kognitiven Fähigkeiten von Kindern in gehobenen sozialen Positionen kommt. Daher werden die primären Effekte oftmals mit Bourdieus (1983) Transmissionsthese in Verbindung gebracht (z. B. Ditton & Maaz, 2011). Diese These besagt im Kern, dass Familien je nach sozialer Position über mehr oder weniger ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen, das ihren Lebensstil bzw. ihre kulturelle Praxis beeinflusst und dass über diese Praxis schulisch relevante Fähigkeiten und Dispositionen

bzw. ein bestimmter Habitus an Kinder weitergegeben werden. Bildungsungleichheit wird vor dem Hintergrund dieser Annahmen dadurch reproduziert, dass der Habitus von Kindern je nach sozialer Position der Familie mehr oder weniger gut an die Verhaltens- und Leistungserwartungen der Schule angepasst ist. In quantitativen Studien im deutschsprachigen Raum wird jedoch häufig nur an Bourdieus (1983) Konzept des kulturellen Kapitals angeknüpft, das über die Teilhabe an ‚hochkulturellen‘ Praktiken wie Museums- oder Theaterbesuche oder über kulturelle Ressourcen im Elternhaus wie Musikinstrumente oder Bücher gemessen wird (z. B. Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Zwar gelten familiäre Prozessvariablen als wichtige Indikatoren bei der Analyse von Bildungsungleichheit (Maaz et al., 2009, S. 27). Allerdings wird die Erklärungskraft der Operationalisierung kulturellen Kapitals über ausschließlich ‚hochkulturelle‘ Praktiken zunehmend ebenso skeptisch gesehen (Barone, 2006; Kramer, 2011; Sullivan, 2002) wie die Tatsache, dass sowohl in theoretischen Modellen als auch in empirischen Analysen nur auf die Kapitaltheorie Bezug genommen wird (Betz, 2008).

Bourdieu und Passeron (1972) betonen, dass die Bedeutung soziokultureller Prozesse im Kontext der Familie für schulbezogene Dispositionen und den Schulerfolg vor allem in den ersten Schuljahren zum Tragen kommt, was dafür spricht, primäre Effekte oder genauer gesagt soziokulturelle Einflüsse auf den Schulerfolg insbesondere im Grundschulalter zu untersuchen. Lareau und Weininger (2003) plädieren zudem dafür, sich auf die alltägliche kulturelle Praxis in Familien und weniger auf die Teilhabe an der bürgerlichen ‚Hochkultur‘ zu fokussieren. Es gelte zu rekonstruieren, wie und aus welcher Art von familialer Bildungspraxis schulisch Kapital geschlagen wird. Diese Forderung verweist auf die Kritik Irwins (2009), dass in vielen quantitativen Studien die tatsächlich relevanten Prozesse der außerschulischen Genese schulischer Vor- oder Nachteile letztlich eine Blackbox bleiben. Mit Irwin (2009) ist festzustellen, dass die familialen Prozesse, die der Weitergabe sozialer Privilegien oder Benachteiligungen zugrunde liegen, quantitativ kaum eingefangen werden. Die Gründe hierfür liegen in einem Mangel an geeigneten Konzepten zur Analyse der familialen Bildungspraxis. Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene wird zudem kritisiert, dass der Rational-Choice-Ansatz nach Boudon (1974) und die bourdieusche Theoriearchitektur grundlegend unterschiedliche erkenntnistheoretische, methodologische und gesellschaftstheoretische Voraussetzungen haben, die bei genauerer Betrachtung inkompatibel sind (Kramer, 2011). Die bourdieusche Theorie ist im Gegensatz zu Boudons (1974) Ansatz klassenanalytisch angelegt und erklärt Bildungsungleichheit vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse. Dass Kinder aus sozial privilegierten Verhältnissen bessere Schulleistungen und schließlich höhere Bildungsabschlüsse erzielen, liegt demnach daran, „dass die Herrschenden das Feld der Bildung etabliert haben, und Kinder, die im Milieu der Herrschenden habituali-

siert werden, besser an das Bildungssystem angepasst sind“ (Brüsemeister, 2013, S. 139). Anders als Kinder, die keine familialen Anpassungsprozesse an schulische Anforderungen durchlaufen und dementsprechend nur mit größeren Anstrengungen vergleichbare Leistungen erbringen können, handeln Kinder aus gehobenen Verhältnissen in der Schule ihren Interessen und Neigungen entsprechend und scheinen damit, so suggeriert ihnen die herrschende Leistungsideologie, auf natürliche Weise erfolgreich zu sein.

(2) In die bourdieusche Forschungslinie gehören insbesondere qualitative Studien zu außerschulischer Bildungsungleichheit. Liegt der Fokus auf familialen Prozessen, so ist im deutschsprachigen Raum in erster Linie an die ethnografische Studie von Büchner und Brake (2006) zur intergenerationalen Transmission des familialen Habitus, von Wissen und Kompetenzen zu denken. International hat die qualitative Forschung im Anschluss an Bourdieu (1983, 1987) eine Vielzahl feinanalytischer Darstellungen der familialen und akteurspezifischen Mikroprozesse auf Denk- und Handlungsebene hervorgebracht, die zu einem besseren Verständnis der Reproduktion von Bildungsungleichheit beitragen (z. B. Gillies, 2007; Irwin & Elley, 2011; Lareau, 2011; Reay, Crozier & James, 2011; Vincent & Ball, 2007). Dabei werden neben den Eltern und der kulturellen Praxis der Familie auch die Schüler/innen selbst in den Blick genommen, um zu rekonstruieren, wie sie sich gegenüber der Schule positionieren und welche Rolle hierbei ihre Erfahrungen in der Familie spielen. Diese Studien zeigen, inwieweit Kinder in der Schule benachteiligt sind, wenn sie die den dort geforderten Habitus – das heißt: positive Dispositionen gegenüber Schule, Unterricht und schulischem Lernen – nicht bereits von zuhause mitbringen und ihn sich erst mühsam aneignen müssen (Calarco, 2011, 2014; Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2009).

In der quantitativen Bildungsforschung wird der Habitus von Eltern und Kindern mit wenigen Ausnahmen (z. B. Betz, 2008; Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau & Groh-Samberg, 2004), die sich für einen produktiven Anschluss an Bourdieu aussprechen und dabei auch die Passungsverhältnisse zwischen Familie und Schule in den Blick nehmen, meist ausgeblendet (kritisch: Kramer, 2011). Damit wird letztlich der zentralen Annahme Bourdieus (1983), dass nicht nur die Kompetenzen oder kognitiven Fähigkeiten von Kindern abhängig vom sozioökonomischen Hintergrund der Familie variieren, sondern auch deren schulbezogene Dispositionen, kaum Rechnung getragen. Hinweise darauf, dass die schulbezogenen Dispositionen bzw. der Habitus von Kindern ebenfalls von der sozialen Position beeinflusst werden und dass hierfür familiäre Prozesse bedeutsam sind, finden sich in der bildungsbezogenen Kindheits- und Jugendforschung (z. B. Alt & Gloger-Tippelt, 2008, Betz, 2008; Maschke & Stecher, 2010). Dass es sich hierbei um eine empirisch plausible Annahme handelt, hat auch eine Reihe internationaler Studien zeigen können (z. B. Bodovski, 2013; Edgerton, Roberts & Peter, 2012; Gaddis, 2013).

Offene Fragen bestehen dahingehend, inwieweit die familiäre Praxis mit den schulerfolgsrelevanten Dispositionen von Kindern zusammenhängt. Mit Blick auf die kulturelle Praxis in der Familie ist die Studie von Annette Lareau (2011) wegweisend, die eine detaillierte Beschreibung familiärer Bildungspraxen in der unteren und mittleren sozialen Klasse in den Vereinigten Staaten liefert. Lareaus (2002, 2011) Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, dass quantitative Studien oftmals nur fragmentierte Einblicke in das außerschulische Kinderleben gewähren. Sie fördern dabei zwar wichtige empirische Erkenntnisse zutage, aber kaum weiterreichende, konzeptionelle Ideen zu den genauen Prozessen, die der Transmission sozialer Vorteile zugrunde liegen. Es bedarf, so Lareau (2011), daher verstärkter Forschungsbemühungen, die sich auf eine breitere Untersuchung des sozialen Lebens konzentrieren, um aufzudecken, in welchen Bereichen des Kinderlebens der sozioökonomische Hintergrund grundlegende Differenzen bedingt. Ein Ziel, das sie verfolgt, ist die Entwicklung von „conceptual umbrellas“ (Lareau, 2002, S. 749), die ein besseres Verständnis der Rolle struktureller Existenzbedingungen für die Alltagspraxis von Familien bzw. Eltern und Kindern ermöglichen und anhand größerer Stichproben und mit anderen Methoden auf ihre Tragfähigkeit hin getestet werden sollen. Lareau (2011) begegnet damit auch der Kritik am einseitig auf ‚hochkulturelle‘ Praktiken fixierten Verständnis von kulturellem Kapital (Betz, 2008; Kramer, 2011; Lamont & Lareau, 1988).

Auf Basis ethnografischer Beobachtungen entwickelt Lareau (2011) ein konzeptionelles Repertoire für die Analyse sozialer Ungleichheit im außerschulischen Kinderleben, das eine ausdifferenzierte Untersuchung der bourdieuschen Transmissionsthese ermöglicht. Ihre Gegenüberstellung zweier qualitativ unterschiedlicher Bildungspraxen von Familien, *Concerted Cultivation* in gehobenen sozialen Positionen und *Accomplishment of Natural Growth* in Arbeiter- und von Armut betroffenen Familien, hat im angelsächsischen Raum nicht nur die qualitative (z. B. Chin & Phillips, 2004; Irwin & Elley, 2011), sondern auch die quantitative Forschung zu Bildungsungleichheit nachhaltig beeinflusst (u. a. Bodovski & Farkas, 2008; Cheadle & Amato, 2011; Henderson, 2013; Wood, 2014). Mit *Concerted Cultivation* bezeichnet Lareau (2011) eine Bildungspraxis von Familien, die hinsichtlich der kommunikativen Praxis, der gemeinsamen Praktiken von Eltern und Kind sowie des schulbezogenen Engagements der Eltern strategisch auf den Schulerfolg des Kindes ausgerichtet ist. Unter *Accomplishment of Natural Growth* versteht sie eine Praxis, die sich an Alltagsnotwendigkeiten und der Sicherstellung eines möglichst entbehrungsarmen Aufwachsens von Kindern orientiert, dabei aber aufseiten von Kindern mit Bildungserfahrungen einhergeht, die im Widerspruch zu ihren Erfahrungen in der Bildungsinstitution stehen und eine erfolgreiche Schullaufbahn erschweren.

Die hohe Relevanz von Lareaus (2011) Arbeit für die Erforschung von Bildungsungleichheit besteht darin, dass sie auf Basis unterschiedlicher, nicht

offensichtlich zusammenhängender Praktiken die latenten Strukturen und Muster des Familienlebens rekonstruiert und so spezifische Bildungsstrategien sichtbar macht, die sich sozial unterscheiden und Auswirkungen auf die schulischen Erfolgchancen von Kindern und in der Folge auf deren soziale Lebenschancen haben. Auf der Grundlage ihres ethnografischen Materials erarbeitet sie Konzepte, die zwar für sich genommen nicht neu sind, jedoch erstmals systematisch aufeinander bezogen werden. So werden etwa die kommunikative Praxis zwischen Eltern und Kind und das schulbezogene Engagement von Eltern ansonsten als getrennte Phänomene analysiert, die mit dem Schulerfolg von Kindern in Beziehung stehen, nicht aber als zwei implizit miteinander verknüpfte Facetten einer bildungsstrategischen Ausrichtung des Elternhandelns. Mit ihrem übergeordneten Konstrukt der *Concerted Cultivation* entwickelt Lareau (2011) ein Analysewerkzeug, das die Beschreibung der Familienpraxis in privilegierten sozialen Verhältnissen als komplexes Geflecht von Praktiken ermöglicht, die in ihrer Kombination einen Bildungsort (Büchner & Brake, 2006) für Kinder darstellen, an dem sie sich schulisch relevante Dispositionen und Fähigkeiten aneignen. Allerdings bleibt der Rückbezug auf den schulbezogenen Habitus von Kindern sowohl bei Lareau (2011) als auch bei Büchner und Brake (2006) hypothetisch, während umgekehrt in einer Studie wie derjenigen von Kramer et al. (2009) die Verankerung des Bildungshabitus von Grundschulkindern im Familienleben nicht näher erschlossen wird.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag dazu, die skizzierten empirischen Forschungslücken in der Analyse der außerschulischen Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit zu schließen, indem sie die quantitativen und qualitativen Ansätze in der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung vor dem Hintergrund der bourdieuschen Theoriearchitektur zusammenführt. Hierzu werden zwei Schwerpunkte gesetzt. Das Ziel ist zum einen die Erarbeitung tragfähiger theoretisch-konzeptioneller Grundlagen für die quantitative Analyse von Bildungsungleichheit bei Kindern im Grundschulalter. Dies impliziert eine theoriegeleitete und methodologische Auseinandersetzung mit dem internationalen und nationalen Forschungsstand. Diese erfolgt im ersten Teil des Buches.

Zum anderen zielt die Arbeit auf die empirische Exploration und Aufschlüsselung der familialen Bildungspraxis als Transmissionspraxis. Damit rückt insbesondere auch der schulbezogene Habitus von Grundschulkindern in den Fokus. Hierzu wird im zweiten Teil des Buches eine empirische Untersuchung der Bildungspraxen von Familien mit Kindern im Grundschulalter durchgeführt. Die Analyse basiert auf der Frage, inwieweit die familiäre Bildungspraxis den Einfluss der sozialen Position auf den Schülerhabitus von Kindern vermittelt und darüber zu den sozialen Differenzen im Schulerfolg beiträgt. Ein Ziel ist es, den Einfluss der Familie auf den Schülerhabitus von Kindern nicht nur auf der strukturellen Ebene, nämlich über soziodemografische Merkmale der

Familie zu berücksichtigen, sondern familiäre Prozesse möglichst differenziert zu analysieren und dabei auch auszuloten, inwieweit dies mit einem quantitativen Instrumentarium möglich ist. Hierzu werden Fragebogendaten von Grundschulkindern ($n = 985$) und ihren Eltern ($n = 503$) analysiert, die im Projekt EDUCARE („Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben“) an 16 Grundschulen im Rhein-Main-Gebiet sowie im Ballungsraum Dresden erhoben wurden. Die Einzelstichproben sowie die aus den Angaben von Kindern und Eltern generierte Gesamtstichprobe mit $N = 1069$ Eltern-Kind-Fällen bilden die Grundlage der Datenauswertung.

In theoretisch-konzeptioneller Hinsicht schließt die Arbeit an die Transmissionsthese Bourdieus (1983) an und bedient sich insbesondere der Konzepte Lareaus (2011) zur Analyse der Transmission klassenspezifischer Vor- und Nachteile im Rahmen der familialen Bildungspraxis. Dabei werden außerschulisches Kinderleben und familiäre Bildungspraxis weitgehend gleichgesetzt und die beiden Begriffe abhängig vom jeweils eingenommenen Blickwinkel eher akzentuierend verwendet. Gerade mit Blick auf die außerschulische Bildung wird ein erweitertes Bildungsverständnis zugrunde gelegt. Bildung wird mit Brake und Büchner (2012) „als Resultat einer auf gesellschaftlicher Anerkennung basierenden aktiven Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen und mit sich selbst sowie als Akt der Koproduktion zwischen Eltern und Kindern, zwischen Lehrenden und Lernenden (durchaus auch in der Gleichaltrigengruppe) verstanden“ (S. 81). In ähnlicher Weise treten Hagen-Demsky (2011) sowie Lange und Soremski (2012) für ein Bildungsverständnis ein, das die Bildungsrelevanz der Alltagsgestaltung auch in nicht direkt schulrelevanten Bereichen berücksichtigt. Als Teil der Alltagspraxis in der Familie sehen sie neben der bildungsstrategischen Förderung des Kindes auch die Fürsorge und das alltägliche Zusammenleben mit seinen Notwendigkeiten, Herausforderungen und Momenten der Muße.

Die Rede von der familialen Bildungspraxis schließt explizit Bildungskontexte ein, in denen Kinder ohne Elternbeteiligung agieren, die aber gleichzeitig nicht losgelöst von Familie betrachtet werden können. Dies wäre schon deshalb nicht plausibel, weil Kinder in ihrem Handeln weder unabhängig vom Handeln der Eltern sind, die beispielsweise Bring- und Abholdienste übernehmen oder ihr Kind für organisierte Freizeitaktivitäten anmelden, noch von den materiellen Ressourcen der Familie, die manche Praktiken erst ermöglichen, beispielsweise mit Gleichaltrigen Karten zu tauschen oder ein Instrument zu erlernen. Für die empirische Exploration bedeutet das, sowohl das Elternhandeln als auch die Alltagsgestaltung von Kindern ohne Beteiligung der Eltern als Elemente familialer Bildung zu betrachten. Darüber hinaus wird auch das Habitus-Konzept sowohl mit Blick auf Eltern als auch im Sinne des Schülerhabitus von Kindern theoretisch-konzeptionell und empirisch für die quantitative Forschung fruchtbar gemacht.