

Eltern, Bildung und Milieu: Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern

Deppe, Ulrike

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Deppe, U. (2013). Eltern, Bildung und Milieu: Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(2), 221-242. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16383>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Ulrike Deppe

Eltern, Bildung und Milieu. Milieuspezifische Differenzen in den bildungsbezogenen Orientierungen von Eltern

Parents, education and milieu. Milieu-related differences in the educational orientations of parents

Zusammenfassung:

Eine Vielzahl von Studien konnte nachweisen, dass der soziale Status und die elterlichen Bildungsabschlüsse Einfluss auf die Zugangschancen zu höheren Bildungsgängen und die Schulkarrieren von Kindern und Jugendlichen haben. Obwohl seit längerem angenommen wird, dass die innerfamiliären Umgangsformen, Erziehungsstile und Hierarchien auch milieuspezifisch variieren und zur Herstellung von Bildungsungleichheit beitragen, gibt es gleichwohl nur wenige Studien, die das Zusammenspiel von elterlicher Milieueinbindung und Bildungsorientierungen analysieren. Basierend auf einer qualitativen Studie geht der Aufsatz dieser Frage nach, wie die elterlichen Bildungsorientierungen in eine Gesamtkonstellation von sozialer Herkunft, Bildungsstatus und milieuspezifischen Präferenzen eingelagert sind. Die Ergebnisse werden schließlich auf ihren Beitrag zur Erklärung der Entstehung von Bildungsungleichheit hin diskutiert.

Schlachworte: Familie, Eltern, Bildung, Milieu, soziale Herkunft, Ungleichheit

Abstract:

Numerous studies have shown relationships between social class, parents' occupational training and position, and the opportunities of access to higher education and the school careers of their children. Few studies have examined how parents' educational beliefs towards their children are cohering with their social origins and their milieu-related beliefs. Based on a qualitative study the paper analyses parental educational beliefs in relation to their social milieu. It aims to show how parental educational beliefs are embedded within an overall constellation of social origin, educational status and milieu-specific preferences, which has not been sufficiently taken into account. I discuss the implications of these findings in terms of emerging educational inequality.

Keywords: family, parents, education, milieu, social origin, inequality

1. Einleitung

Seit langem besteht unter Ungleichheitsforschern Konsens darüber, dass Heranwachsende durch das alltägliche Miteinander in der Familie entscheidend in ihren Bildungsorientierungen (vor-) geprägt werden, indem die familiäre Lebens- und Bildungspraxis der schulischen in der Regel vorgängig ist (in Anschluss an Bourdieu 1979, S. 188 u. ff.; z.B. Grundmann/Huinink/Krappmann 1994; Büchner/Brake 2006a; Kramer/Helsper 2010). In diesem Aufsatz wird danach gefragt, wie sich das Zusammenspiel elterlicher Bildungsorientierungen und ihren milieuspezifischen Handlungsorientierungen gestaltet.

Der sozialisationstheoretischen Annahme folgend, dass es sich bei den Eltern um zentrale, auch bildungsrelevante Akteure bei der Sozialisation ihrer Kinder handelt (z.B. Grundmann/Huinink/Krappmann 1994), wird die Familie als ein außerschulischer Bildungsort (Büchner/Brake 2006a) verstanden. Untersuchungen zum Zusammenhang von familialer Bildungspraxis und schulischen Bildungsbiografien bzw. Schulerfolg von Kindern (z.B. Büchner/Brake 2006b; Helsper u.a. 2009; Lareau 2003; Schlemmer 2004) zeigen, dass die innerfamilialen Umgangsformen, Erziehungsstile und Hierarchien milieuspezifisch variieren (Hagen-Demsky 2006, S. 45). So verstanden ergeben sich für die Möglichkeiten der Partizipation und des Erfolgs in Schule, Freizeit und der Peerwelt (z.B. Grunert 2005; Betz 2006, 2008) herkunftsspezifische Unterschiede.

Wenn also angenommen werden kann, dass die familiäre Sozialisation eine zentrale Rolle für die schulische Karriere und die Bildungsbiografie von Heranwachsenden spielt, welche wiederum ihre zukünftige soziale Position beeinflussen kann, dann müssen Eltern systematisch daraufhin untersucht werden, wie ihre Bildungsorientierungen und -aspirationen milieuspezifisch und vor dem Hintergrund der in der Familie vorhandenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen variieren und den Prozess des Erwerbs formaler und nicht formaler Bildung sowie den Bildungserfolg von Kindern beeinflussen (Diefenbach 2000, S. 172).

Im Folgenden wird die relevante Forschungsliteratur zu milieuspezifischer Bildung in Familien kurz referiert. Anschließend werden die dem Artikel zugrunde liegenden theoretischen Bezugslinien sowie Sample und Methode kurz erläutert, um im Ergebnisteil die milieuspezifischen Orientierungen der Eltern in ihrer Relation zu ihren Bildungsaspirationen und -orientierungen herauszuarbeiten. Den Abschluss bildet eine Diskussion, welche Implikationen die Ergebnisse für die weitere Erforschung der Entstehung von Bildungsungleichheit haben.

2. Milieuspezifische Bildungsorientierungen in Familien – Forschungsstand

Während in Deutschland eine breite Forschung zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und ungleicher Bildungsbeteiligung existiert (z.B. im Überblick Becker/Lauterbach 2010), sind Überlegungen und Studien zu den milieu-

spezifischen Bildungsorientierungen und -strategien von Familien, die Prozesse und Akteurperspektiven genauer untersuchen, selten (z.B. im Überblick Krüger u.a. 2010). Neben dem elterlichen Einfluss auf die formalen Bildungsabschlüsse und die Bildungsbeteiligung beschäftigen sich einige Untersuchungen auch mit der Sozialisation im Elternhaus als wichtiger Ursache von Bildungsungleichheit (z.B. Grundmann u.a. 2003; Büchner/Brake 2006a). Grundsätzlich können diesbezüglich zwei Forschungslinien unterschieden werden. In der ersten wird die Familienstruktur als bildungsungleichheitsrelevante Größe betrachtet (im Überblick z.B. Diefenbach 2000; Brake 2008). Allerdings wird in der Zusammenschau aktueller Befunde zur Realität heutiger Familien, ihrer Erziehungsstile, Zusammensetzung, dem Anteil berufstätiger Mütter, Geschwisterzahl, Mediatisierung, sozialer Lage usw. folgendes kritisch konstatiert: „Die weithin verbreitete These eines universellen, gleichsam anthropologischen Zusammenhangs von Familienstruktur und Bildungserfolg muss [...] verworfen werden“ (Bohrhardt 2000, S. 203).

In der zweiten Forschungslinie ist die familiäre Bildungspraxis bzw. Sozialisation der Gegenstand der Analyse und Erklärung von Bildungsungleichheit (im Überblick z.B. Diefenbach 2000; Brake 2010). Zu den wenigen deutschen Studien, die familiäre Bildungspraktiken, Bildungsorientierungen und -strategien sowie ihre Bedeutung für die schulischen Bildungsbiografien von Heranwachsenden analysieren, gehört die Studie von Büchner und Brake (2006a), in der die individuellen und kollektiven Bildungsleistungen untersucht wurden, die im Rahmen der kulturellen Alltagspraxis in Mehrgenerationenfamilien erbracht werden. Im Ergebnis zeigte sich, dass die familiären Interaktions- und Kommunikationspraktiken zwar stark milieuhabhängig sind, gleichzeitig aber nicht einseitig von der Eltern- zur Kindergeneration verlaufen, sondern auch von den Jüngeren zu den Älteren (ebd., S. 262) sowie, dass die Transmission zwischen den Generationen nur selten zum Identischen führt (ebd., S. 258; auch Ziegler 2000).

Die Arbeiten von Helsper u.a. (2009) und Busse (2010) zu pädagogischen Generationsbeziehungen in Schule und Familie bilden einen weiteren Untersuchungsfokus, in denen „die bislang zumeist getrennt untersuchten zentralen Bildungs- und Erziehungsfelder der Familie und der Schule miteinander verbunden werden“ sollten (Helsper u.a. 2009, S. 12). Die Studien arbeiteten das Zusammenspiel von jeweiliger Schulkultur und familiären Erwartungen für die Bildungsbiografie der Heranwachsenden heraus. Die Ergebnisse zeigten, dass je mehr sich der primäre, in der Familie erworbene, und der schulisch geforderte, sekundäre Habitus unterscheiden, desto höher ist der Aufwand der Anpassungsleistung und so unwahrscheinlicher der Schulerfolg (ebd., S. 275). In diesen Studien wurde gezeigt, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen Familie und Schule ein nicht immer für die Jugendlichen positives „Arbeitsbündnis“ eingehen (Helsper/Hummrich 2005, S. 133).

Betz (2006) beschäftigte sich empirisch mittels der Auswertung des Kinderpanels des Deutschen Jugendinstituts mit dem Zusammenhang von Bildungserfolg und familiärer Herkunft. So weisen Kinder bereits in der Grundschule herkunftsspezifisch deutlich unterschiedliche Leistungsniveaus auf. Darüber hinaus gehen Kinder aus Familien mit geringerer „Kapitalausstattung“ auch weniger schulnahen bzw. schulähnlichen Freizeitangeboten nach, was sich direkt auf die Anschlussfähigkeit an das schulische Curriculum auswirkt wie bspw. der Besuch einer Musikschule, der zu besseren Noten im Musikunterricht führt (Betz 2006, S. 191).

Während in Deutschland die empirische Forschung zur Reproduktion von Familien über Bildung (im Anschluss an Bourdieu 1979), aber auch zum kulturellen Wandel (im Anschluss an DiMaggio 1982) und Transformationsprozesse durch Bildung (z.B. Silkenbeumer/Wernet 2011) selten ist (z.B. Berngruber/ Pötter/Prein 2012), gibt es im englischsprachigen Raum eine breitere, ethnografisch-mikroanalytische Forschungstradition. Weiterführend ist dabei Lareaus (2003) ethnografische Fallstudie, in der sie zeigte, dass das alltägliche Handeln, die Erziehungsstile und Freizeitgestaltung der Familien sich nicht ethnisch, sondern klassenspezifisch in Form der „concerted cultivation“ der „middle class“ und dem „Accomplishment of Natural Growth“ der „working class“ und den „poor“ (von relativer Armut Betroffene) unterscheidet (ebd., S. 31). Lareau beobachtete zwei bildungsrelevante Unterschiede im alltäglichen Miteinander der Familien: der Umgang mit Zeit sowie die Art und Weise mit Kindern zu sprechen. Während Eltern der „middle class“ dazu tendieren, die Freizeit ihrer Kinder durchzuorganisieren und mit ihnen zu diskutieren, lassen die Eltern aus der „working class“ ihren Kindern mehr Freiheiten, ihre Freizeit zu gestalten und mehr unverplante Zeit, wohingegen sie dazu neigen, ihre Kindern in einem direktiven Stil zu erziehen (Vincent/Ball 2006; auch Kaesler 2005). Insbesondere die Mütter der „middle class“ verwenden viel Kraft und Energie darauf, ihre Kinder in ihrem schulischen und außerschulischen Curriculum zu unterstützen (Hays 1996; Reay 1998; Falbo/Lein/Amador 2001; Lareau 2003). Für den deutschsprachigen Raum wird häufig konstatiert, dass Eltern im Sinne des Statuserhalts höhere Schulformen und Bildungsgänge präferieren, die elterlichen Bildungsentscheidungen und -erwartungen aber dennoch eng an die erwartbaren Möglichkeiten der jeweiligen Schulform gekoppelt seien (Ditton 2011, S. 107). Bittlingmayer und Bauer (2007) problematisieren jedoch an Ansätzen – ob Rational-Choice-Ansätze oder der Ungleichheitstheoretischen Bildungssoziologie im Anschluss an Bourdieu – die die elterlichen Bildungsaspirationen als zentrale Stellgröße für den Bildungserfolg der Kinder voraussetzen, dass diese grundsätzlich davon ausgehen, dass „Eltern mit geringem Bildungsabschluss bzw. wenig kulturellem Kapital auch gering ausgeprägte Bildungsaspirationen haben“ (ebd., S. 163f.).

Die Ebene der elterlichen Bildungsaspirationen verweist jedoch auf einen zentralen Aspekt, den beobachtende Untersuchungen bislang wenig und Untersuchungen mit einem Rational-Choice-Ansatz gar nicht in den Blick nehmen (können), da sie von einer bewussten Entscheidung der Eltern ausgehen: die Frage nach den milieuspezifischen Präferenzen und Lebensstilen, die sich zu formalen Bildungserwartungen konträr, parallel oder unterstützend verhalten können. Wenn sich also Bildungsaspirationen von Eltern mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen auf einem ähnlichen Niveau befinden, büßen Bildungsaspirationen als alleiniger Faktor an Erklärungskraft ein. Bittlingmayer und Bauer (2007) folgern, dass es sich vielmehr um „ein in sich zum Teil widersprüchliches Faktorenbündel aus allgemeinen Bildungsaspirationen (die mitunter invers zu den realen Bildungschancen zur Ausbildung gelangen), institutionenbezogenen Wissensformen und der Institutionen gläubigkeit“ (ebd., S. 173) handeln muss.

3. Theoretisch-methodologische Grundannahmen

Auf der theoretischen Ebene knüpfe ich in Anlehnung an den Arbeitskontext von Krüger (z.B. Krüger/Deppe 2014) an Ansätze an, die aus ungleichheitsorientierter bildungs- und sozialisationstheoretischer Perspektive Bourdieus bildungs- und gesellschaftstheoretische Konzepte (z.B. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982) handlungstheoretisch umgedeutet haben (Bauer 2011; Kramer 2011). Mit Grundmann u.a. (2003) werden die Orientierungen der Akteure als Ergebnis des Wechselspiels zwischen Individuum und durch ungleiche Ausgangsbedingungen charakterisierte Sozialisationskontexte betrachtet, die zu unterschiedlichen „milieuspezifischen Habitusformen“ führen und die zugleich die „(milieuspezifische) Nähe oder Ferne zur schulischen Bildungsnorm und Anforderungsstruktur implizieren“ (Kramer/Helsper 2010, S. 107). Auf der methodologischen Ebene wird auf das wissenssoziologisch fundierte Milieukonzept Bohnsacks (2003) zurückgegriffen, „das die Genese des individuellen und kollektiven Habitus nicht mit Kapitalkonfigurationen erklärt, sondern in der je unterschiedlichen milieuspezifischen Erfahrungsaufschichtung aufdecken und insbesondere im Rahmen sozialisatorischer Interaktionen analysieren will“ (Krüger u.a. 2012, S. 15). In einer solchen Analyseinstellung erscheint die Genese des Habitus als Resultat des Zusammenspiels zwischen Individuum und Umwelt in Form von Akteuren und untersucht damit konkret die Praxis, auf die Bourdieus Theorie abzielt. Das wissens- bzw. mikrosoziologische Konzept Bohnsacks (2003) begreift Milieus als konjunktive Erfahrungsräume, deren Angehörige durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens oder Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind (Bohnsack 1998a, S. 120). Dabei entwickeln die Akteure durch Interaktionen Orientierungen, die eine habituelle Übereinstimmung beinhalten (ebd., S. 121).

Auch der Habitus wird bei Bohnsack entsprechend anders konzeptioniert. Während der Habitusbegriff nach Bourdieu mehrere Wissensebenen und zugrunde liegende Praktiken zusammenfasst, wie z.B. Common Sense, Meinungen, unbewusstes Wissen und Routinen, wird in der dokumentarischen Methode zwischen dem atheoretischem Wissen, also praktischem und nicht bewusst verfügbarem Wissen, und dem kommunikativem Wissen, als dem in Form von Theorien, Meinungen usw. explizierbaren Wissen der Akteure, unterschieden (Bohnsack 2003, S. 59ff.). Die beiden Wissensformen werden empirisch in methodisch getrennten Analyseschritten herausgearbeitet. Übertragen auf die Terminologie Bourdieus erhält damit die Rekonstruktion der „sichtbaren und der unsichtbaren“ (Bourdieu 1982; Brake 2006a) milieuspezifischen Praktiken und Handlungsorientierungen einen methodologisch fundierten Platz, indem die methodologische und methodische Ausdifferenzierung den Habitus auf der Ebene des kommunikativen und des konjunktiven Wissens einer qualitativen Untersuchung zugänglich macht (weiterführend dazu Deppe i.E.). Brakes (2006a) bildungsbezogene Wendung „des Sichtbaren und des Unsichtbaren“ in der Bourdieuschen Analyse von körperbezogenen Ausdrucksgestalten (Bourdieu 1982, S. 322ff.) ist für diese Unterscheidung maßgeblich. Durch einen systematischen Vergleich der bildungsbezogenen und milieuspezifischen Orientierungen kann im Hinblick auf das Verhältnis von Eltern, Kindern und Schule genauer herausgearbeitet werden, wie das „Verhältnis bzw. die Anschlussfähigkeit von Familienhabitus, Kapitalformen und milieuspezifischen Bildungsstrategien einerseits sowie schulischem Habitus bzw. Bildungsha-

bitus und schulischen Leistungsanforderungen andererseits“ beschaffen ist (Andresen/Richter/Otto 2011, S. 212).

Bei der Bestimmung des kulturellen und sozialen Handlungswissens der einzelnen Akteure wurde analytisch zwischen schul- und bildungsbezogenen Orientierungen und freizeit- und peerbezogenen Orientierungen als Ausdruck milieuspezifischer bzw. lebensweltlicher Erfahrungen unterschieden. Dadurch ist es möglich, auch die Bedeutung der informellen und non-formalen Bildungsorte und informellen Bildungsprozesse in den Blick zu nehmen (Krüger/Rauschenbach 2006).

4. Sample und Methode

Der Analyse der elterlichen Bildungsorientierungen im Zusammenhang mit ihren Milieubezügen liegt eine qualitative Triangulationsstudie zugrunde, die die Perspektiven von ca. 13-Jährigen, ihren Eltern und ihren Freundesgruppen anhand von Interviews und Gruppendiskussionen einholte, um so etwas über die Konstruktion von Bildungsungleichheit in den Biografien jüngerer Jugendlicher an den außerschulischen Bildungsorten Familie und Peergroup zu erfahren (Deppe i.E.). Das Sample der Studie stützte sich dabei auf ein größeres Interviewsample mit ca. 50 qualitativen Interviews mit ca. 13-Jährigen der DFG-Längsschnittstudie „Peergruppen und schulische Selektion“ (Krüger u.a. 2010), die ihrerseits bereits aus einer Fragebogenvorstudie von ca. 160 Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen an fünf verschiedenen Schulen des allgemeinbildenden Schulwesens in Sachsen-Anhalt und Nordrhein-Westfalen ausgewählt worden waren. Über eine Auswahl von acht ca. 13-Jährigen aus dem Interviewsample von Krüger u.a. (2010) und eine Neuerhebung von zwei weiteren Fällen war gleichermaßen ein selektives (Kelle/Kluge 2010) und theoretisches Sampling (Glaser/Strauss 2010) möglich, indem einerseits die Heranwachsenden nach Geschlecht, sozialer Herkunft, Region und Schulform ausgewählt, andererseits aufgrund bereits vorliegender Interviews mit Heranwachsenden nach inhaltlichen Kriterien wie spannungsreichen oder sehr harmonischen Beziehungen zwischen Heranwachsenden, Eltern und Peers gesucht wurde. Insgesamt wurden für die Studie zehn jüngere Jugendliche aus drei Bundesländern, beiden Geschlechts in den Schulformen Hauptschule, Gesamtschule, Mittelschule und Gymnasium, elf Elterninterviews und elf Gruppendiskussionen ausgewertet.

Mit den Eltern wurden thematisch fokussierte, qualitative Interviews geführt. In neun von zehn Fällen waren es Mütter, die am Elterninterview teilgenommen haben. Das Interviewsetting enthielt einen erzählgenerierenden Stimulus zum Alltag der Familie bzw. der befragten Person und narrativ formulierte Stimuli zu Bildungsvorstellungen der Familie, Bildungsabschlusswünschen für ihr Kind, Orientierungen zur Freizeitgestaltung und Freundschaften sowie zur schulischen Unterstützung ihres Kindes (Brake 2006b). Im Anschluss an das Interview wurden familienbiografische und soziodemografische Daten erfasst.

Aus diesen Angaben konnte ferner eine grobe Zuordnung der sozialen Herkunft nach Mittelklasse, Arbeiter- bzw. Arbeiternehmerklasse und (relativ) Arm (im Sinne einer Angewiesenheit auf staatliche Hilfen bzw. o.ä.) vorgenommen

werden, wie in Tabelle 1 zu sehen ist. D.h. es wird zwischen Milieu und sozialer Position (der Eltern) unterschieden. Während die empirische Rekonstruktion sich auf die milieugebundenen in Form von peer- und freizeitbezogenen Orientierungen bezieht, wird zugleich die soziale Position der Familie über den Berufs- und Bildungsstatus der Eltern in Anschluss an Lareau (2003, S. 279ff.) und in lockerer Anlehnung an Vester (2004) bestimmt. Auch wenn solche Kategorien der sozialen Herkunft sehr weit geschnitten sind und innerhalb dessen zahlreiche Variationen herrschen, so lassen sich doch damit einige sinnvolle Aussagen im Zusammenhang mit den im Vordergrund stehenden qualitativen Rekonstruktionen treffen, wie im Ergebnisteil noch zu zeigen ist.

Tabelle 1: Übersicht Sample Elterninterviews

Familienname (anonmisiert)	Region	Höchster Bildungsabschluss/ berufliche Stellung der Eltern	Zuordnung sozialer Status	Interviewtes Elternteil
Lack	Dorf/ Süddtl.	V: Abitur/ Habilitation, Universitätsprofessur M: RS / Ausbildung, Hausfrau		Mutter
Tafel	Großstadt/ Mitteldtl.	V: Abitur/ Promotion, Hochschulangestellter (M: Abitur/ Ausbildung, tätig im Ausbildungsberuf) ²	Mittelklasse / „Privilegierte“ Milieus	Vater
Hoogland	Dorf/ Mitteldtl.	V: Abitur/ Studium, entspr. Beruf M: Abitur/ Ausbildung, tätig im Ausbildungsberuf		Mutter
Forst	Großstadt/ Mitteldtl.	V: POS ³ / Fachhochschulstudium, entspr. Beruf M: POS/ Ausbildungen, häufig wechselnd Ausbildungsberuf	Arbeiter- bzw. Arbeitnehmer- klasse / „Respektable“ Milieus	Mutter
Paukert	Großstadt/ Mitteldtl.	V: POS/ Ausbildung, Ausbildungsberuf M: POS/ Ausbildung, leitende Angestellte		Mutter
Ruf	Großstadt/ Mitteldtl.	V: POS/ Fachschulstudium, selbständig M: POS/ Ausbildung, Meister, selbständig		Mutter
Tietz	Dorf/ Mitteldtl.	V: EOS/ Ausbildung, ungelernete Tätigkeit M: POS/ Ausbildung, arbeitslos		Mutter
Meister	Großstadt/ Westdtl.	V: HS/ Ausbildung, berufsunfähig, ungelernete Tätigkeit V: HS/ Ausbildung abgebrochen, ungelernete Tätigkeit		Mutter
Axt	Großstadt/ Westdtl.	V: RS/ Ausbildung, berufsunfähig, arbeitslos M: HS/ Ausbildung abgebrochen, ungelernete Tätigkeit	(relativ) Arm / „Unterprivilegierte“ Milieus	Mutter
Gellert	Großstadt/ Mitteldtl.	(V: POS/ Ausbildung, arbeitslos) M: POS/ Ausbildung, ungelernete Tätigkeiten		Mutter

Die Zugehörigkeit der Eltern zu einer bestimmten Familienform war für die Samplebildung kein Auswahlkriterium. Aber es ist bemerkenswert, dass das Sample die in Deutschland am häufigsten vertretenen Formen des familialen Zusammenlebens durchaus repräsentiert. Wie Tabelle 2 zu entnehmen, leben die meisten Heranwachsenden in den originären Zweielternfamilien, in denen die El-

tern auch verheiratet sind und haben in dieser Konstellation meistens ein Geschwister. Zwei weitere Fälle stammen aus Patchwork-Familien, wodurch sich die Geschwisterzahl i.d.R. verdoppelt. Auch sind Mehrkindfamilien (also mindestens 3 oder mehr Geschwister) ebenfalls in allen sozialen Lagen vertreten, wie die Familien mit Alleinerziehenden und Einzelkindern.

Tabelle 2: Familienstruktur und soziale Herkunft des Samples

Familienname	Anzahl der Kinder (davon im Haushalt lebend)	Status des Zusammenlebens	Soziale Herkunft
Lack	3 (1)	verheiratet	Mittelklasse / „Privilegierte“ Milieus
Tafel	6 (6)	getrennt, alleinerziehend	
Hoogland	2	verheiratet	
Forst	1	verheiratet	Arbeiter- bzw. Arbeitnehmer-klasse / „Respektable“ Milieus
Paukert	2	verheiratet	
Ruf	2	verheiratet	
Tietz	4 (2)	zweites Mal verheiratet	(relativ) Arm / „Unterprivilegierte“ Milieus
Meister	2	verheiratet	
Axt	6 (4)	zweites Mal verheiratet	
Gellert	1	ledig, alleinerziehend	

Die Familien waren zudem alle deutsche Staatsangehörige ohne Migrationshintergrund und die Elternpaare lebten in einer heterosexuellen Ehe. Fälle mit einem Migrationshintergrund konnten aufgrund der begrenzten Fallzahl nicht einbezogen werden. Vor dem Hintergrund der möglichen Ethnisierung bzw. Kulturalisierung eines Falls (z.B. Badawia/Hamburger/Humrich 2003) bzw. der These, dass es jeweils eher auf den sozioökonomischen und Bildungsstatus der Eltern bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten ankomme (zsmf. Solga/Dombrowski 2009), wurde angesichts der Vielzahl von bereits einbezogenen Kriterien auf die Dimension Migration verzichtet, um dennoch Ungleichheit in einem kleinen Sample beleuchten zu können. Die systematische Kontrastierung mit Fällen mit einem Migrationshintergrund steht damit allerdings noch aus. Im Rahmen der Triangulationsstudie (Deppe i.E.) gab es bereits erste Kontrastierungen unter Einbezug relevanter Bezugsstudien, die hier nicht weiter ausgeführt werden können.

Die Analyse der Interviews erfolgte anhand der von Nohl (2006) auf die Anwendung von Interviews modifizierten Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2003). Die für die Fragestellung des Beitrags zentralen Ergebnisse der Analyse und Kontrastierung der Elterninterviews sollen im nächsten Schritt vorgestellt werden.

5. Ergebnisse

Die bisherige Forschung zu den Bildungsaspirationen von Eltern mit unterschiedlichen Bildungshintergründen (Lareau 2003; Ditton 2011) geht davon aus, dass die Bildungsaspirationen der Eltern mit ihrem Bildungsstatus direkt zusammenhängen. Schaut man auf die in Tabelle 3 aufgeführten Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder und ihre soziale Herkunft, zeigt sich aber, dass fast alle Eltern unabhängig von ihrem eigenen Bildungshintergrund und den schulischen Leistungen ihrer Kinder sowie der besuchten Schulform das Abitur oder einen hochschulqualifizierenden Schulabschluss wünschen (auch Bittlingmayer/Bauer 2007, S. 173).

Tabelle 3: Besuchte Schulform und Schulleistungen des Kindes

Name des Kindes	Besuchte Schulform des Kindes	Durchschnittliche Schulleistungen des Kindes ^a	Bildungsaspirationen Abschluss/Beruf	Soziale Herkunft
Romy Lack	Realschule	befriedigend	Realschulabschluss, Abendschule, Fachabitur, o.ä.; Lehramtsstudium	Mittelklasse/ „Privilegierte“ Milieus
Nadja Tafel	Gymnasium	sehr gut	Abitur, Studium	
Tim Hoogland	Gymnasium	gut	Abitur, Studium (Sport oder Chemie)	
Patrizia Forst	Gymnasium	gut-befriedigend	10. Klasse oder Abitur, Polizeiausbildung oder Lehramtsstudium	Arbeiter- bzw. Arbeitnehmer- klasse/ „Respektable“ Milieus
Jochen Paukert	Gymnasium	sehr gut	Abitur, Studium Jura, Medizin oder Lehramt	
Leo Ruf	Realschulzweig Gesamtschule	befriedigend	Realschule, Beruf mit Abitur	
Sabrina Tietz	Realschulzweig Mittelschule	ausreichend	Abitur oder Ausbildung	(relativ) Arm/ „Unterprivilegierte“ Milieus
Jan Meister	Hauptschule	befriedigend-ausreichend	mind. Hauptschulabschluss, Ausbildung zum Automechaniker oder Elektriker	
Viktoria Axt	Hauptschule	sehr gut-gut	Abitur, Schulsekretärin, Verwaltungsangestellte	
Luisa Gellert	Realschulzweig Gesamtschule	gut-befriedigend	Realschule, Fachabitur, Fotografin, Polizei	

Eltern, deren Kinder keinen gymnasialen Bildungsgang besuchen, sehen fast alle den zweiten Bildungsweg in Form von Abendschule, Berufskolleg, Fachabitur o.ä. als Option. Die Bildungsaspirationen sind also bis auf die von Frau Meister sehr hoch. In Bezug auf die berufsqualifizierenden Aspirationen unterscheiden sich dann die Eltern doch nach sozialer Herkunft und Bildungsstatus. Während die Eltern der Mittelklasse unabhängig von den Leistungen des Kindes ein Studium als Perspektive favorisieren, würden es bis auf zwei Ausnahmen (Frau Paukert und Frau Meister) alle anderen Eltern mit niedrigerer sozialer Herkunft auch reichen, wenn ihr Kind seine Ausbildungszugangschancen mit dem Abitur erhöhen könnte.

Wie verhalten sich nun die Bildungsorientierungen und Handlungspotentiale der Eltern zu ihren Aspirationen? Insbesondere die Aspekte der elterlichen Ein-

schätzung des schulischen Leistungsstatus ihrer Kinder, des Umgangs mit Noten bzw. Zeugnissen sowie der Gewichtung und Strukturierung von informeller und organisierter Freizeit schienen bei der Kontrastierung der elterlichen Orientierungen relevant für die Verhältnisbestimmung.

Jene Eltern, deren Kinder in der Schule sehr gute Noten erreichen, wie Familie Tafel, Familie Paukert und Familie Axt, sind insgesamt sehr zufrieden mit den Leistungen ihrer Kinder, was naheliegend ist und scheinbar unabhängig von ihrem sozialen Status. Während jedoch Herr Tafel und Frau Paukert sich diesbezüglich mit ihren Kindern identifizieren – Herr Tafel sagt z.B.: „*natürlich gratuliere ich Nadja zu ihrem hervorragenden Zeugnis ☺ was sie immer nach Hause bringt*“ (EI: Herr Tafel, 379f.), bewertet Frau Axt dagegen zwar die guten Hauptschulleistungen ihrer Tochter positiv, aber die Leistungseinstellung der Tochter ist für sie negativ konnotiert, da ihr Viktorias Freude an schulischen Inhalten verschlossen bleibt: „*da hätte ich nich gedacht dass sie da son ja Streber kann man nich sagen aber do manchmal schon*“ (EI: Frau Axt, 218f.). Auf einer Ebene, aber am entgegen gesetzten Pol der sozialen Herkunft, liegen Frau Lack und Frau Meister mit einer negativen Einschätzung der Leistungen ihrer Kinder. Auch hier zeigen sich wieder milieuspezifische Unterschiede der schulischen Einschätzung. Die Tochter von Frau Lack scheitert bislang am Vergleich zu den älteren Schwestern, die das Abitur erreicht haben, sowie an den familiären Bildungsaspirationen, indem sie auf die Realschule nach der 7. Klasse wechseln muss: „*also ich würd ihr schon wünschen dass sie dass sie eben mit der Schule das einfach auch noch n bisschen äh äh besser hinkriegt /hm// und dass se vielleicht tatsächlich Grundschullehrerin werden kann*“ (EI: Frau Lack, 853-855). Für Frau Meister liegt dagegen existentiell die Gefahr ihres Sohnes, keinen Abschluss auf der Hauptschule zu erreichen, im negativen Gegenhorizont: „*das mir einfach nur 'n ganz vernünftiger Hauptschulabschluss [reicht – A.d.V.] (.) ein Abschluss //hm// den möchte ich haben*“ (EI: Frau Meister, 779-780) im Gegensatz zu einem bloßen „*Abgangszeugnis*“ (ebd., 775).

Neben dieser ersten Differenz von Schulbildungsnähe in Form der Bezugnahme auf schulische Erfolge bzw. Festhalten oder Aufgeben an Aspirationen bei Misserfolgen zeichnen sich bezogen auf das Verhältnis von Bildungsorientierungen und Bildungsaspirationen folgende vier Gruppen mit typischen Orientierungen ab.

Zur ersten Gruppe gehören Herr Tafel, der heuristisch den privilegierten Milieus zugeordnet wurde. Er entthematisiert die familialen Anforderungen an schulischem Erfolg und hochkultureller Bildung, die jedoch implizit vorhanden sind und wendet sich sogar gegen das Fordern guter Noten von Elternseite: „*ich also mir würd es niemals jetzt bestimmte Zensuren von meinen Kindern zu (.) verlangen oder sie zu sozusagen dazu zu animieren bestimmte (2) ja Zensuren erreichen zu müssen oder so.*“ (EI: Herr Tafel, 387-389) Herr Tafel konstruiert hier einen Schonraum für seine Kinder, zugleich legt er aber fest, dass seine Kinder das Abitur ablegen und studieren sollen, „*für mich ist es selbstverständlich also dass die Kinder alle studieren*“ (ebd., 1162), und verortet die Leistungen seiner Kinder überwiegend im oberen Notenspektrum mit dem Kommentar „*ich hab vielleicht auch ☺leichtes Reden weil se meistens Zweien oder Einsen bringen*“ (ebd., 405). Hochkulturelle Bildung sowie schulische Erfolge werden vorausgesetzt und bilden damit implizit den Maßstab, an dem sich alle Kinder der Familie orientieren müssen. Interessanterweise weist Frau Gellert, mit relativ niedrigen Bildungsabschlüssen und in einer prekär zu nennenden sozialen Lage, Pa-

rallelen zu Herrn Tafel auf, indem sie mit einem großen Vertrauensvorschuss ihre Bildungsanforderungen eher implizit ausdrückt und auf Selbständigkeit Wert legt, was für sie als Alleinerziehende (wie bei Herrn Tafel) wichtig ist: „*man muss sagen bei Luisa muss man sich eigentlich keene Gedanken machen*“ (ebd., 344). Auch sie insistiert, ihre Tochter nicht mit einer Erwartungshaltung in Bezug auf Noten unter Druck zu setzen: „*ma guckt aber auch dann wo hat se sich verbessert und verschlechtert ich meine ich bin da nich so extrem wie ihr Opa der (2) ja blättert er immer extrem zurück und guckt*“ (EI: Frau Gellert, S. 357-359). Eher in ihren Ambitionen unsicher wie die folgende Elterngruppe, aber trotzdem dem Kind überlassend, ob und wie es sich entscheidet, ist Frau Gellert bezüglich ihrer Aspirationen. Sie hofft, dass „*se das mal noch schafft irgendwie Gymnasium oder nen höheren Abschluss (2) aber dazu is se glaub ich doch noch ne Idee zu (2) wie sacht ma nich zu faul aber da fehlt ihr das irgendwie das gewisse Etwas noch (.) das se sich doch noch mehr dahinter kniet*“ (ebd., 1024-1028).

Eine zweite Gruppe stellen die bildungsambitionierten Eltern dar, wie Frau Hoogland, Frau Paukert und Frau Forst. Während Frau Paukert, wie oben beschrieben, sehr zufrieden mit den Leistungen ihres Sohnes ist, zeigen sich insbesondere Frau Hoogland und Frau Forst sehr unzufrieden mit dem schulischen Leistungsstatus ihrer Kinder, obwohl diese keineswegs schlechte Schüler am Gymnasium sind, sondern weil die Eltern ihren Erwartungshorizont sehr hoch gesteckt haben. Es ließ sich eine ausgeprägte Leistungs- und Erfolgserwartung gegenüber den Kindern rekonstruieren, die die Heranwachsenden mit sehr guten Schulleistungen, einem entsprechenden Abitur und zumindest bei Frau Hoogland und Frau Paukert anschließend mit einem Studium umsetzen sollen. Bei Frau Hoogland gilt, dass Tim hinter ihren Erwartungen zurückbleibt und sich deshalb das Verhältnis wie auch bei Frau Forst in Bezug auf schulische Leistungen angespannt gestaltet. Frau Hoogland beschreibt ihre Haltung diesbezüglich so: „*wenn ich irgendwas mhhhh erbringen will irgendwelche Leistungen erbringe muss ich was dafür tun*“ (EI: Frau Hoogland, 1422f.) und Frau Forst vergleicht sich kritisch mit ihrer Tochter in Bezug auf ein Leistungstief am Beginn der Gymnasialzeit ihrer Tochter: „*ich hatte och nie schlechte Noten ich kenn das nich von mir selber und ich konnt es nich verstehn*“ (ebd., 668f.). Im Falle von Frau Paukert werden zudem sportliche Erfolge hinter die schulische Karriere angestellt, obwohl der Leistungssport als ein wichtiges sinnstiftendes Element der Familie betrieben wird. So muss ihr älterer Sohn auf Betreiben der Eltern das Sportgymnasium verlassen und kurz vor dem Abschlussjahr auf die Sportsekundarschule mit der Begründung wechseln: „*das nützt mir nüscht wenn ders Abitur mit vier macht*“ (EI: Frau Paukert, 122). Der jüngere Sohn entspricht dagegen ihren Vorstellungen bei der Vereinbarkeit von Freizeitaktivitäten und Schulleistungen, aber auch hier wird betont: „*aber seh ich da eine schlechte Note sag ich [...] aber solange wie die Schule stimmt hab ich gesagt kannstes machen und die Schule stimmt ich kann mich nich beschwern*“ (EI: Frau Paukert, 783-788). Bei diesen Eltern findet man auch eine klare Vorgehensweise bei der Definition ihres Anspruchsniveaus. Frau Hoogland beschreibt sie so, „*dass wir die Kinder so auf Ziele orientiern*“ (EI: Frau Hoogland, 1075f.).

Eine weitere Gruppe bilden die Eltern, die einen ambivalenten Umgang mit schulischen Bildungsanforderungen aufweisen, wie Frau Lack, Frau Tietz und Frau Ruf. Einerseits erhoffen oder fordern sie für ihre Kinder bessere berufliche Optionen, als sie selbst realisieren konnten, und konstruieren das Kind dahin-

gehend durchaus als kompetent. Andererseits agieren sie aber gegenüber den schulischen Problemen hilflos und betrachten die Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Schule als belastend und zum Teil zu anstrengend für die Kinder. Frau Lack thematisiert Noten und Schule immer in Verbindung mit der Assoziation von Belastung, die sie von ihrem Kind fern halten will: *„ja wir wussten ja dass des Zeugnis nich gut ausfällt//hm// das wussten wir alle //hm// es wusste Romy und das wussten wir auch und äh von daher ham wir da auch nich so viel (Wesens) drum gemacht //hm// also wir ham dann gesacht gut okay also [atmet ein] die fünf in Englisch und die Fünf in Mathe //oh// hm-hm (.) das war aso nee in Latein nich in Englisch //ja// in Latein“* (EI: Frau Lack, 324-328). Auch Frau Tietz ist unzufrieden: *„und Sabrina baut so ab obwohl se es nich müsste //hm// die hat das wissen //hm// na Sabrina was is denn nur los keine Lust mehr //hm// die Lehrer, naja hab ich anjefangn mit Stubnarrest“* (EI: Frau Tietz, 145-147). Frau Tietz kann sich zwar mit dieser Rolle nicht anfreunden, doch der negative Gegenhorizont des gesellschaftlichen Scheiterns in der Form, keine Ausbildung und keine Arbeit zu finden, schwebt bedrohlich über der Schulkarriere: *„es tut mer selber leid , aber ich will nich dass die . ja, irgendwo enden //hm// mit viern kriejen se nüscht“* (ebd., 158f.). Sie empfindet die aktuellen Anforderungen an ihre Tochter als zu hoch: *„heutzutage wie sich das so verändert hat. ähm (4) das die Kinder och jedrillt werdn. //hm// och von der Schule her . //hm// was die jetzt alles bringn müssn“* (ebd., 198f.). Die Eltern sehen sich zudem außerstande, ihre Kinder in ihren schulischen Leistungen zu unterstützen: *„das ja eben oft wirklich leider so dass wir das nich mehr so können die machen viele Dinge heut also mhhhh die ham wir wenn überhaupt viel-viel später gemacht“* (EI: Frau Ruf, 151-153).

Zusammen mit Frau Axt gehört Frau Meister zu einer vierten Gruppe von Eltern, die kaum Nähe zu schulischer Bildung aufweisen, ohne dabei schulabhlehrend zu sein, also sich in der Spannung zwischen schulischer Konformität und Fremdheit befinden (Kramer u.a. 2009, S. 136). Für die Eltern zählt vor allem das unproblematische und weitgehend selbständige Durchlaufen der Institutionen auf dem Weg in die erwachsene Selbständigkeit. Bei Frau Meister äußert sich dies insbesondere darin, dass sie Anforderungen und Ansprüche der Lehrenden regelmäßig verunsichern und unter Druck setzen. Die Hausaufgabenbetreuung in der Hauptschule ist für sie dabei eine Entlastung, aber sobald Jan die Hausaufgaben nicht schafft, wird es für sie problematisch: *„ich glaub zwei Stunden in der Woche sind das nur und das schafft der Jan nich deswegen muss-müss-muss er immer was noch machen wenn er nach Hause kommt aber da hat er kein Bock zu //hm// es is schwer ihn dann auch immer dazu zu kriegen deswegen behält er das auch oft für sich (2) bis wir wieder irgendwann von einem Lehrer Bescheid kriegen“* (EI: Frau Meister, 723-726).

Nimmt man nun die elterlichen Orientierungen zur Gewichtung und Strukturierung von informeller und organisierter Freizeit ihrer Kinder hinzu (s. Tabelle 4 im Überblick), lassen sich weitere bildungsrelevante Unterschiede herausarbeiten und ins Verhältnis zu den schul- und bildungsbezogenen Orientierungen setzen.

Tabelle 4: Freizeitaktivitäten der Heranwachsenden nach Geschlecht und sozialer Herkunft

Sozialer Status der Familie	weiblich	männlich
Mittelklasse/ „Privilegierte“ Milieus	Romy Lack <i>organisiert:</i> Schulchor <i>informell:</i> mit Freundinnen bummeln, Shoppen, Essen gehen	Tim Hoogland <i>organisiert:</i> Fußballverein, Flötenunterricht, Musikschulorchester, Konfirmandenunterricht <i>informell:</i> einmal pro Woche zu den Großeltern
	Nadja Tafel <i>organisiert:</i> Geigenunterricht, Streichorchester, Klavierunterricht, Konfirmandenunterricht <i>informell:</i> hauptsächlich mit Geschwistern, Kino, Radtouren, Museumsbesuche am Wochenende	
Arbeiter- bzw. Arbeiternehmerklasse/ „Respektable“ Milieus	Patrizia Forst <i>organisiert:</i> Geigenunterricht, Streichorchester, Konfirmanden- und Tanzunterricht <i>informell:</i> Übernachtungen, TV und Filme mit Freundin ansehen	Jochen Paukert <i>organisiert:</i> Eskrima (2x), Judo (2x), Keyboard, Musikschul-Bigband <i>informell:</i> am Wochenende mit Clique Rad fahren, rumhängen, Jugendclub, Schwimmen gehen
	Sabrina Tietz <i>organisiert:</i> Handball <i>informell:</i> Abhängen an der Bushaltestelle, Partys, mit der Clique zusammen sein, festen Freund treffen	Leo Ruf <i>organisiert:</i> Schüler-Unternehmens-AG <i>informell:</i> Bolzen mit Freunden, gegenseitige Besuche und Übernachtungen, PC-Spielemesse, Aktionskartenspiele, Online-Spiele, Freundin treffen
(relativ) Arm/ „Unterprivilegierte“ Milieus	Viktoria Axt <i>organisiert:</i> keine <i>informell:</i> mit Freundin abhängen, übernachten, um Geschwister kümmern, Kino	Jan Meister <i>organisiert:</i> Fußballverein <i>informell:</i> Bolzen, Rumhängen, Shoppen, ältere Schwester besuchen
	Luisa Gellert <i>organisiert:</i> Inlineskaten (2 Mal pro Woche), Rettungsschwimmen <i>informell:</i> mit Freundin treffen, übernachten, Kino, Freund treffen, chatten	

Die Einbindung in organisierte Freizeitaktivitäten variiert in den meisten Fällen nach der sozialen Herkunft der Heranwachsenden und entspricht weitgehend den bisherigen Erkenntnissen über Freizeiteinbindung und soziale Lage (z.B. Büchner 1996; Lareau 2003; Grunert 2007). Vergleicht man nun die elterlichen Orientierungen gegenüber den Freizeitaktivitäten ihrer Kinder, so ist zu erkennen, dass auch hier das Zusammenspiel von Bildungsaspirationen, eigenen Freizeitorientierungen und unterschiedlichen Familienorientierungen für ihre Orientierungen gegenüber den Freizeitaktivitäten ihrer Kinder zentral sind (Deppe 2012).

Für Herrn Tafel lässt sich eine Orientierung feststellen, in der Bildung weit über das hinausreicht, was Schule leistet: *©für meine Vorstellung von Allge-*

meinbildung das so sagen könnte das das dazugehört© [...] Klavier zu spielen“ (EI: Herr Tafel, 896f.). Zugleich wird der Stellenwert der Peers gering bewertet und in die schulische Sphäre verwiesen. Frau Gellerts Orientierungen zu Luisas Freizeitaktivitäten enthalten auch einen Bildungsaspekt, nämlich den des Erwerbs berufsrelevanter und sozialer Kompetenzen, wie ihre Begründung für die Wahl des Rettungsschwimmens dokumentiert: *„weil das-das ähm (.) erfüllt dann och noch nen Sinn [...] ja wenn se dann ihren Rettungsschwimmerausweis hat [hmm] kann se immer mal noch was weeiß ich in Ferien arbeiten oder später mal beruflich das irgendwie machen“* (EI: Frau Gellert, 671-679). Allerdings bezieht sie sich vorrangig auf Freizeit in der Spaßdimension, in der zusätzlicher Nutzen in Bezug auf Luisas Leben generiert werden kann. Sie grenzt sich dabei insbesondere von Sport in der „Leistungsschiene“ (EI: Frau Gellert, 619) ab, der keine Zeit mehr für Hausaufgaben oder andere Aktivitäten zulässt.

Auch bei Frau Hoogland lässt sich eine Höherwertung von Schule und organisierten Freizeitaktivitäten gegenüber Freundschaftsbeziehungen rekonstruieren: *„nachmittags treffen is wie jesagt so nen bisschen schwierig weil-weil eben der Alltag dann doch so durchstrukturiert“* (EI: Frau Hoogland, 1325f.) ist. Allerdings handelt es sich bei ihr um eine Erfolgs- und Leistungsorientierung, in der sie Frau Paukert ähnlich ist und Freizeitaktivitäten haben vor diesem Hintergrund eine schulergänzende Funktion. Frau Forst, deren Tochter Patrizia, ebenfalls stark eingebunden ist mit Geigenunterricht, Streichorchester, Tanz- und Konfirmandenunterricht, weist in ihrem Orientierungsrahmen in Bezug auf Freizeit ebenfalls Ähnlichkeiten zu Frau Hoogland und Frau Paukert auf, indem sie ein hohes Engagement in den Freizeitaktivitäten der Tochter erwartet, diese aber von Patrizia nicht erfüllt sieht: *„sie investiert auch darin nichts ich hab sie noch nie zu Hause üben hörn“* (EI: Frau Forst, 544f.). Damit werden die organisierten Freizeitaktivitäten als verlängerte „Schulbank“ betrachtet, in denen die Kinder etwas für das zukünftige Leben als Erwachsene lernen, aber auch ihre Bildung vervollkommen sollen: *„wird sie froh sein später selbst wenn se des niemals zu ihrem Beruf machen könnte oder wird dases für sich selber hat //hm// das is einfach das ihr keiner mehr wegnehm kann nur für sie letztendlich“* (ebd., 560-562). Freundschaften und informelle Freizeit haben in diesen Orientierungsrahmen nur einen randständigen Platz, deren Realisierung im Kontext der Schule und der wenigen informellen Freizeit vorbehalten bleibt, wie Frau Paukert ausführt *„das is äh aber n Problem //ja// bedingt auch durch die Arbeitszeiten von mir ich kann abends nich stundenlang irgendwo hinfahrn das geht nich“* (EI: Frau Paukert, 540-542), während *„der Sport der is ebend [Räusperrn] der steht an erster Stelle bei uns in der Familie (.) und wir fahren eben sehr viel und sin viel unterwegs“* (EI: Frau Paukert, 154.). Diese Eltern thematisieren auch die finanziellen Aufwendungen für die organisierten Freizeitaktivitäten als Investitionsleistung: *„es is ja och ne finanzielle Sache. [...] es war alles immer drinne. (.) [holt Luft] es muss alles irgenwo organisiert sein. och die Fahrerei [...] also das das weeiß Jochen schon dass da mein Mann och viel (.) Zeit und (.) und och Geld was Spritgeld brauch ma uns jar nischt vormachn Sprit investiert. ja? die Fahrerei die kostet ja och. [...] also wir sin wi- schon eigentlich nur für die Kinder da.“* (ebd., 969-984)

Dagegen verorten die beiden oben genannten Elterngruppen eine gelungene Freizeitgestaltung vorrangig in freundschaftlichen, selbstorganisierten und familialen Kontakten der Kinder. Dabei spielen bei den Müttern aus den unteren Milieus auch finanzielle Restriktionen und Erwägungen eine Rolle. Frau Meis-

ter legt die Freizeitgestaltung in die Verantwortung ihres Sohnes auf der informellen Ebene, da sie sich nicht in der Lage sieht, organisierte Freizeitaktivitäten über den Fußballverein hinaus zu finanzieren. Frau Tietz sieht auch die finanzielle Entlastung, als Sabrina das Keyboard-Spiel aufgibt: „*un dann hat se offgehört. wollte se nich mehr . wir sin so äh mh wenn die was nich wolln wir zwingn die och nich //hm// .äh w weil ja heutzutage Geld so viel alles kostet was bringt das wenn mer die Kinder zu was zwingt wozu die keene Lust ham //hm// .ja un dann zahln zahln zahln*“ (EI: Frau Tietz, 341-344). Dementsprechend hoch wird eine positive Integration in Peernetzwerke bewertet: „*die verbringn wirklich die ganze zeit jeden Tach mit ihrn Freundn*“ (ebd., 667f.) Interessant ist an dieser Stelle der Vergleich mit Frau Lack. Obgleich im Orientierungsrahmen von Frau Lack die Finanzierung von organisierten Freizeitaktivitäten keine Rolle spielt und Möglichkeiten der Nutzung durch Romy in Erwägung gezogen werden, haben sie jedoch keinen Stellenwert in den Bildungsvorstellungen von Frau Lack. Vielmehr hat die Pflege der Freundschaftskontakte und der Entspannungscharakter der Freizeitgestaltung höchste Priorität: „*ansonsten is sie dann auch ausgelastet also wenn mit dem Fahrradfahrn dann wieder, und äh und dem vieln Neuen in der Schule und so isses äh denk ich auch erst mal für sie genuch aber sie hat dann gleich wieder angefang (2) halt in die Stadt zu gehen uns solche Dinge eben ne was ja dann auch wichtich is*“ (EI: Frau Lack, 610-614). Bei Frau Axt kommen organisierte Freizeitaktivitäten überhaupt nicht vor. Gefragt, womit sich die Tochter in ihrer Freizeit beschäftigt, antwortet Frau Axt lediglich: „*eigentlich mit Zimmer aufräumen [...] @da dass ja sowieso nich da dass ja sowieso nich (...) nich so klappt @*“ (I: Frau Axt, 317-320). In Victorias Aktivitäten mit der Freundin zu Hause sieht sich Frau Axt gezwungen, sie im Umgang mit dem PC und der Spielkonsole zu reglementieren: „*dann muss man dann aber (.) auch mal irgendwann sagen jetz is Schluss. sonst finden die kein Ende*“ (I: Frau Axt, 332f.). Auch für Frau Ruf gehören informelle Aktivitäten im Freundes- und Familienkreis zur zentralen Freizeitpraxis: „*dann ham ma Nachmittag verbummelt-ver wir spielen meistens Fußball @ //hmm// auf'm Hof unten ja*“ (EI: Frau Ruf, 14f.).

6. Diskussion

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der drei oben bearbeiteten Aspekte der elterlichen Bildungsaspirationen, Bildungsorientierungen sowie Peer- und Freizeitorientierungen lässt sich feststellen, dass alle Eltern relativ hohe Aspirationen haben, die milieuspezifisch mit unterschiedlichen, aber typischen Orientierungen verbunden sind.

Diese zehn ausgewählten Eltern ließen sich im Hinblick auf die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen in vier Gruppen, im Hinblick auf die peer- und freizeitbezogenen Orientierungen in drei zentrale Gruppen ordnen. Diese werden im Folgenden noch einmal zu drei zentralen Ergebnisgruppen zusammengefasst und auf Relationen zu der anfangs vorgenommenen heuristischen Zuordnung nach sozialer Herkunft befragt.

1. So zeichnet sich eine erste Gruppe von Eltern durch eine Orientierung an hochkultureller Bildung aus. Zusammengefasst scheint für diese Eltern jedoch vielmehr noch die vorausgesetzte Selbständigkeit der Kinder beim Erwerb schulischen Wissens und dessen Organisation, die damit implizit transportierten Bildungsvorstellungen und -anforderungen, aber aktive Kommunikation von Zufriedenheit und Sicherheit gegenüber dem Kind zentral zu sein. Diese gehen mit hochkulturellen Freizeitaktivitäten in organisierter Form, aber auch in der häuslichen, familiären Praxis (s. auch Brake 2006a) sowie mit einer Geringschätzung von Freundschaften einher. Das Sample ist hier noch wenig gesättigt, da nur zwei Eltern diese Orientierungen aufwiesen und dabei einen unterschiedlichen sozialen Status aufwiesen. Während es sich bei Herrn Tafel um einen Akademiker aus „privilegiertem“ Milieu zu handeln scheint, ist Frau Gellert vor dem Hintergrund ihres Alleinerziehendstatus mit geringen Bildungsabschlüssen und prekärem Erwerbsstatus insbesondere vor dem Hintergrund der kulturellen Mobilität und der Ermöglichung von Bildung als Statustransformation interessant.
2. Eine zweite und zentrale Gruppe sind die bildungsambitionierten Eltern, die mit Vester (2004) einen Habitus des Aufwärts-Strebens aufweisen, den sie auf ihre Kinder zu übertragen scheinen. Es sind vorrangig Eltern aus der Arbeitnehmerklasse bzw. aus den „respektablen Milieus“, deren Umgang mit den schulischen Leistungen der Kinder angespannt ist. Sie äußern sich kritisch über ihre Kinder und neigen dazu, die Freizeit ihrer Kinder durchzustrukturieren. In Bezug auf Freundschaften und informelle Freizeit findet sich eine restriktive bzw. steuernde Haltung, im Sinne eines z.T. aktiven Unterbinden und Einschränken von informellen Freundschaftskontakten, daneben die Organisation eines großen Pensums an organisierten Freizeitaktivitäten. Diese arbeitstätigen Mütter schätzen dabei den Aufwand der logistischen Leistungen der Familie für die organisierten Freizeitaktivitäten als sehr hoch ein.
3. Zur dritten Gruppe lassen sich jene Eltern zuordnen, die ambivalent im Umgang mit den schulischen Anforderungen sind. Hier spiegeln sich am deutlichsten milieurelevante Unterschiede zu den antizipierten Anforderungen der Institution Schule. Diese Eltern könnten noch einmal in zwei Subgruppen unterteilt werden.
 - a) So äußert sich die Gruppe der schulbildungsorientierten Eltern vornehmlich der Arbeit(nehmer)klasse bzw. „respektablen“ Milieus ambivalent, indem die Schule zum einen als zu große Belastung in ihren Anforderungen gegenüber den Kindern thematisiert wird und Freizeit als Abwesenheit von den schulischen Leistungsanforderungen fungiert. Zum anderen wird die Anforderung an die Kinder herangetragen, dass höhere Bildungszertifikate bessere Bildungs- und Lebensoptionen eröffnen sollen. Unverplante Freizeit und Freundschaften werden deutlich höher bewertet.
 - b) Für die Gruppe der Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen und prekärem Berufsstatus aus den sog. „unterprivilegierten“ Milieus stellen die schulische Kommunikation, Anforderungen und eigene Unterstützung für die Kinder sowie die Strukturierung und Bereitstellung von organisierten Freizeitaktivitäten einen Horizont dar, den sie nicht (allein) bewältigen können oder überhaupt für sich als relevant betrachten.

Die Kosten für organisierte Freizeitaktivitäten werden dabei entweder bei den bildungsambitionierten Eltern als Investitionsleistung (Familie Forst, Paukert

und Gellert) markiert, während sie für weniger ambitionierte gerade als Grund angeführt werden, sie nur begrenzt und mit starker Eigenmotivation des Kindes auszuwählen (Familie Tietz, Meister).

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass Lareau (2003) Unterscheidung zwischen der „concerted cultivation“ und dem „accomplishment of natural growth“ zwar eine eingängige ist, zugleich aber zumindest im Hinblick auf die hier untersuchten Fälle eine Dichotomisierung darstellt, die wichtige Facetten der Bearbeitungsformen und spezifische Probleme auslässt. Mit einer Übernahme des Lareauschen Konzepts in die deutsche Forschung sollte bei empirischer Überprüfung auch berücksichtigt werden, dass es sich bei der Unterscheidung weniger um eine elterliche Bildungsstrategie handelt, die vorhanden ist oder nicht (Chedale/Amato 2011). Vielmehr sollten die Variationen sowie die dort vorhandenen Ambivalenzen und Diskrepanzen in den elterlichen Aspirationen einerseits und den handlungsbezogenen Orientierungen andererseits herausgearbeitet werden, damit milieuspezifisch relevante Unterschiede erklärbar werden.

Zudem scheint die Bedeutung, die Eltern Freundschaften beimessen, milieuspezifisch zu variieren und dabei ungleichheitsrelevant zu sein. So war für die ersten beiden Gruppen die Kontrolle und Steuerung der Freundschaften ausschlaggebender (s. dazu z.B. Salisch/Seiffge-Krenke 1996; Mounts 2000) als die konkrete schulische Unterstützung (z.B. Falbo/Lein/Amador 2001). Die kontrastierenden Beispiele Frau Hoogland und Frau Meister zeigen dies plausibel, indem Frau Hoogland bei ihrem Sohn kaum informelle Freundschaftskontakte zuließ, während Frau Meister die Einbindung ihres Sohnes in Peernetzwerke und informelle Aktivitäten wichtiger war als deren schulisches Unterstützungspotential.

Für die Eltern stellen zudem ihre eigenen Erfahrungen eine zentrale Orientierungsfolie dar, vor dessen Hintergrund sie die Erfahrungsräume der Heranwachsenden vorstrukturieren (Lareau 2003; Büchner/Brake 2006b). Dies zeigt sich dann insbesondere auch in der Steuerung der Freizeitgestaltung der Heranwachsenden durch die Eltern und in der gemeinsamen Freizeitgestaltung. Der von Büchner (1996) postulierte „lange Arm der Schule“ kann so gesehen als der „lange Arm der Familie“ verstanden werden. So sind es gerade die lebensweltlichen Handlungsorientierungen und -praktiken der Familien, die eine unterschiedliche Bezugnahme zu schulischer Bildung erzeugen und nicht ein zu geringes Interesse am schulischen Erfolg der Kinder oder lediglich die jeweilige Ressourcenausstattung der Eltern (auch Bittlingmayer/Bauer 2007), warum „hohe Aspirationen und Aufstiegserwartungen“ nicht erfüllt oder „Erfahrungen von institutioneller Zurückweisung trotz hoher Leistungspotentiale“ (Dravenau 2006, S. 235) verarbeitet werden können.

Da die Ergebnisse insgesamt die Reproduktion von elterlichem Bildungskapital zu bestätigen scheinen, sind aber gerade jene Eltern interessant, die zunächst nicht in die Fallgruppen und die zugeordneten Typen passen. Die Ergebnisse legen nahe, dass Eltern in Bezug auf die mikroanalytische Untersuchung von Bildungsungleichheiten nicht als Einheit verstanden werden dürfen (Lareau 2000; Andresen/Richter/Otto 2011). Beachtet man zudem die Bildungsabschlüsse dieser Eltern sowie die ihres Partners und dessen berufliche Stellung, dann geben Studien zur kulturellen Mobilität und Veränderungen von Bildungs- und Erziehungsorientierungen von „Aufsteigern“ zusätzlichen Aufschluss. Für Deutschland zeigten Fuchs und Sixt (2007), dass „Aufsteigerkinder“ zwar eine höhere Abiturientenquote als die Kinder auf dem Ausgangsniveau der aufgestiegenen Eltern aufweisen, aber ihre Quote nicht das auf dem jeweiligen von den Aufsteigern neu

erreichten hohen Bildungsniveau Übliche erreichen würde (ebd.). So gesehen sind Frau Lack und ihr Mann beides „Bildungsaufsteiger“, indem Herr Lack Akademiker in erster Generation ist. Auch Frau Hoogland mit Abitur und Ausbildung beaufteht sich selbst auf die akademische Ausbildung ihres Mannes und thematisiert Diskrepanzen zwischen sich und ihrem Mann in Bezug auf bildungsrelevante Erziehungsvorstellungen. Diese Eltern scheinen in ihren Bildungsorientierungen stärker noch in den eigenen herkunftsspezifischen Erfahrungshintergründen verhaftet zu sein, was erklären könnte, warum ihre Kinder aus vergleichsweise häufiger nicht das Bildungsniveau ihrer Eltern reproduzieren (s. auch Brake 2006a). Hier wären sicherlich Analysen im Sinne von Hildenbrand (2005) und im Anschluss an Büchner und Brake (2006a) sinnvoll. Unbeantwortet bleibt jedoch die Frage, warum Frau Gellert mit ihrem kindorientierten, kulturell und bildungsförderlichen Erziehungsvorstellungen so gar nicht in das gängige Bild der mit niedrigen Bildungsabschlüssen und prekären Jobs sich arrangierenden Alleinerziehenden zu passen scheint. Hier muss mit Blick auf Studien und Annahmen zu Bildungsaufsteigern (z.B. Bourdieu 1992, King 2009, Schneider 2013) konstatiert werden, dass zwar viel über die Entfremdung vom Herkunftsmilieu gesagt wird, aber dabei unberücksichtigt bleibt, dass sich der Aufstieg über mehrere Generationen vollzieht. Frau Gellert eröffnet also mit ihrer Haltung eine Aufstiegsoption für die Tochter, die diese nicht zwangsläufig annehmen muss, die aber, wenn sie angenommen wird, auch zu Transformationen im Habitus der Tochter führen müsste. Ob ein solches Orientierungsmuster im Vergleich zum Habitus des Strebens bei Familie Paukert zu geringeren Verwerfungen im Habitus der Kinder und weniger einschneidenden Erfahrungen der Milieuentfremdung bei erfolgtem Bildungsaufstieg führt, bleibt zu erforschen. Hier wären insbesondere auch Untersuchungen mit Vergleichsgruppen mit Migrationshintergrund, da bereits biografieanalytische Studien zu „Bildungsaufsteigern“ mit Migrationshintergrund Bewältigungsmuster und den Wandel der Verlaufskurven (z.B. Hummrich 2009; Schneider 2013) herausgearbeitet haben, sowie Längsschnittuntersuchungen besonders weiterführend.

Zuletzt fällt im Vergleich mit den US-amerikanischen Eltern insgesamt auf, dass sich in Deutschland die Eltern der „respektablen“ Milieus (Vester 2004) vergleichsweise bildungsorientierter verhalten als in den USA. Die hohe empfundene Belastung durch die organisierten Freizeitaktivitäten und die Strukturierung der Freizeit ihrer Kinder thematisierten beispielsweise lediglich die Eltern der Mittelklasse bei Lareau (2003). Hier könnten durch ein systematisches und interkulturelles Vergleichen neue Erkenntnisse generiert werden.

Anmerkungen

- 1 Die Zuordnung zu sozialen Milieus auf der Basis von beruflichen Positionen und Bildungsabschlüssen dient als heuristische Folie, auf deren Hintergrund es erst möglich ist, tatsächliche milieuspezifische Orientierungen herauszuarbeiten und zu zeigen, wie konträre, widersprüchliche oder auch konsistente Handlungsorientierungen zu ebenen Haltungen beitragen oder nicht, die im Allgemeinen in der (quantitativen) Milieuforschung schon als gesetzt betrachtet werden. Diese heuristische Zuordnung wurde dabei im Analyseprozess erst zuletzt wieder eingesetzt und zu den qualitativen Ergebnissen relationiert. Die grobe Zuordnung Lareaus wurde locker mit Vesters (2004) idealtypischen Zuordnungen von sozialen Milieus und Bildungshabitus verbunden, um

eine Orientierung für die deutsche Situation sicherzustellen. So wird ohne weitere Differenzierungen zwischen der „Mittelklasse“ (Lareau 2003, S. 279) bzw. den „Privilegierten“ (Vester 2004, S. 38), „Arbeiter- bzw. Arbeiterklasse“ (Lareau 2003, ebd.) bzw. den „Respektablen“ (Vester 2004, S. 43) und (relativ) „Armen“ (Lareau 2003, ebd.) bzw. den „Unterprivilegierten“ Milieus (Vester 2004, S. 46) unterschieden.

- 2 () Nicht in der Familie lebende Eltern sind in Klammern gesetzt.
- 3 POS = Polytechnische Oberschule, einer von zwei möglichen Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulsystems der DDR, entspricht ungefähr einem 10.-Klasse-Abschluss.
- 4 Die Angaben zu den durchschnittlichen Schulleistungen beziehen sich auf den Zeugnisstand zum Erhebungszeitpunkt in den Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch.

Literatur

- Andresen, S./Richter, M./Otto, H.-U. (2011): Familien als Akteure der Ganztagschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. In: Stecher, L./Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Ganztagschule – Neue Schule? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15. Wiesbaden, S. 205-219.
- Badawia, T./Hamburger, F./Hummrich, M. (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Frankfurt a.M.
- Bauer, U. (2011): Sozialisation und Ungleichheit. Wiesbaden.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. 4., aktual. Aufl., Wiesbaden.
- Berngruber, A./Pötter, U./Prein, G. (2012): Bildungsaufstieg oder Bildungsvererbung? Analysen zum Migrationshintergrund. In: Rauschenbach, T./Bien, W. (Hrsg.): Aufwachsen in Deutschland. Weinheim, S. 54-67.
- Betz, T. (2006): ‚Gatekeeper‘ Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1(2), S. 181-195.
- Bittlingmayer, U.H./Bauer, U. (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27(2), S. 160-180.
- Bohnsack, R. (1998a): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Berlin, S. 119-131.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen.
- Bohrhardt, R. (2000): Familienstruktur und Bildungserfolg. Stimmen die alten Bilder? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3(2), S. 189-207.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992): Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In: Steinrück, M. (Hrsg.): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-79.
- Brake, A. (2006a): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Bildungsstrategien als Strategien des Habitus. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden, S. 81-108.
- Brake, A. (2006b): Der Bildungsort Familie. Methodische Grundlagen der Untersuchung. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden, S. 49-79.
- Brake, A. (2008): Der Wandel familialen Zusammenlebens und seine Bedeutung für die (schulischen) Bildungsbiographien der Kinder. In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Wiesbaden, S. 95-126.
- Brake, A. (2010): Familie und Peers. Zwei zentrale Sozialisationskontexte zwischen Rivalität und Komplementarität. In: Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Wiesbaden, S. 385-405.

- Büchner, P. (1996): Das Kind als Schülerin oder Schüler. In: Zeiher, H./Büchner, P./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter?* Weinheim, S. 157–188.
- Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006a): *Bildungsort Familie*. Wiesbaden.
- Büchner, P./Brake, A. (2006b): Transmission von Bildung und Kultur in Mehrgenerationenfamilien im komplexen Netz gesellschaftlicher Anerkennungsbeziehungen. In: Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.): *Bildungsort Familie*. Wiesbaden, S. 255–277.
- Busse, S. (2010): Bildungsorientierungen Jugendlicher in Familie und Schule. Wiesbaden.
- Cheadle, J. E./Amato, P. R. (2011): A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. In: *Journal of Family Issues* 32(5), pp. 679–706.
- Deppe, U. (2012): Freizeitorientierungen bei 13-Jährigen und ihren Eltern und die Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 205–210.
- Deppe, U. (2013): Familie, Peers und Bildungsungleichheit. Qualitative Befunde zur interdependenten Bildungsbedeutsamkeit außerschulischer Bildungsorte. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(3), S. 533–552.
- Deppe, U. (i.E.): *Jüngere Jugendliche zwischen Familie, Peers und Schule. Zur Entstehung von Bildungsungleichheit in außerschulischen Bildungsorten*. Wiesbaden.
- Diefenbach, H. (2000): Stichwort: Familienstruktur und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3(2), S. 169–187.
- DiMaggio, P. (1982): Cultural Capital and School Success. The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. In: *American Sociological Review* 47(2), S. 189–201.
- Ditton, H. (2011): Von Generation zu Generation. Weitergabe von Bildung über die Familie. In: Eckert, T./Hippel, A. v./Pietraß, M./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): *Bildung der Generationen*. Wiesbaden, S. 101–111.
- Dravenau, D. (2006): Die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung. In: Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmayer, U. H./Edelstein, W. (Hrsg.). *Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz*, S. 191–235.
- Falbo, T./Lein, L./Amador, N. A. (2001): Parental involvement during the transition to high school. In: *Journal of Adolescent Research* 16(5), pp. 511–529.
- Fuchs, M./Sixt, M. (2007): Bildungsmobilität über drei Generationen. Was genau bewirken Bildungsaufstiege für die Kinder der Aufsteiger? Replik auf den Diskussionsbeitrag von Rolf Becker. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59(3), S. 524–535.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. 3. Aufl. Bern.
- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U. H./Edelstein, W. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), S. 25–45.
- Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L. (1994): Familie und Bildung. Empirische Ergebnisse und Überlegungen zur Frage nach der Beziehung von Bildungsbeteiligung, Familienentwicklung und Sozialisation. In: Büchner, P./Grundmann, M./Huinink, J. (Hrsg.): *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*. Weinheim, S. 41–104.
- Grunert, C. (2005): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerschulischen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München, S. 9–95.
- Grunert, C. (2007): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim/München, S. 15–34.

- Hagen-Demszky, A. v. d. (2006): *Familiale Bildungswelten. Theoretische Perspektiven und empirische Explorationen*. München.
- Hays, S. R. (1996): *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven/London.
- Helsper, W./Busse, S./Hummrich, M./Kramer, R.-T. (2009): *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2005): *Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere*. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München, S. 95–173.
- Hildenbrand, B. (2005): *Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Kaesler, D. (2005): *Sprachbarrieren im Bildungswesen*. In: Berger, P. A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim, S. 130–154.
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- King, V. (2009): *In verschiedenen Welten: ‚Objektkonstruktion‘ und ‚Reflexivität‘ bei der Erforschung sozialer Probleme am Beispiel von Migrations- und Bildungsaufstiegsbiographien*. In: *Soziale Probleme* 19(1), S. 13–32.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu?* Wiesbaden.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Budde, J./Kramer, R.-T./Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden, S. 103–125.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere*. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Deppe, U. (2014): *Habitustransformationen von Schülerinnen im Verlauf der Sekundarstufe I und die Bedeutung der Peers*. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): *Schülerhabitus*. Wiesbaden, S. 250–273.
- Krüger, H.-H./Grunert, C./Pfaff, N./Köhler, S.-M. (2010): *Der Stellenwert der Peers für die präadoleszente Bildungsbiografie – Einleitung*. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (Hrsg.): *Teenies und ihre Peers*. Opladen, S. 11–30.
- Krüger, H.-H., Deinert, A., Zschach, M./Grunert, C. (2012): *Die Bedeutung der Peers für die jugendliche Bildungsbiografie – Einleitung*. In: Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (Hrsg.): *Jugendliche und ihre Peers*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 11–31.
- Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.) (2010): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (2006): *Bildung im Schulalter – Ganztagsbildung als neue Perspektive?* In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T./Sander, U. (Hrsg.), *Bildungs- und Sozialberichterstattung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 6*. Wiesbaden, S. 97–108.
- Lareau, A. (2000): *My wife can tell me who I know: Methodological and conceptual problems in studying fathers*. In: *Qualitative Sociology* 23(4), S. 407–433.
- Lareau, A. (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley.
- Mounts, N. S. (2000): *Parental management of adolescent peer relationships: What are its effects on friend selection?* In: Kerns, K./Contreras, J. M./Neal-Barnett, A. M. (Hrsg.): *Family and peers*. Westport, S. 169–194.
- Nohl, A.-M. (2006): *Interview und dokumentarische Methode*. Wiesbaden.
- Reay, D. (1998): *Class work*. London/Bristol.
- Salisch, M. von/Seiffge-Krenke, I. (1996): *Freundschaften im Kindes- und Jugendalter: Konzepte, Netzwerke, Elterneinflüsse*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43(2), S. 85–99.
- Schlemmer, E. (2004): *Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern – Theorie und Empirie*. Wiesbaden.
- Schneider, E. (2013): *Schulische Aufwärtsqualifizierungen bei Hauptschülern im Rahmen biografischer Prozessverläufe – Potentiale eines schülerbiografischen Zugangs*. In:

- Siebold, S./Schneider, E./Schippling, A./Busse, S./Sandring, S. (Hrsg.). Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 57–68.
- Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2011): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Eine Fallrekonstruktion zur subjektiven Bewältigung des Schulformwechsels. Opladen.
- Solga, H./Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf.
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim, S. 13–53.
- Vincent, C./Ball, S. J. (2006): Childcare, choice and class practices. Middle-class parents and their children. London/New York.
- Ziegler, M. (2000): Das soziale Erbe. Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen einer Familie. Wien.