

2 Forschungsstand

Im Folgenden sollen die Ansätze und Ergebnisse einiger wichtiger Bezugsstudien vorgestellt werden, deren Konzepte und Befunde den Entdeckungszusammenhang unserer eigenen Hypothesen bestimmt haben und die aktuelle Relevanz der Thematik der Übergangsgestaltung und der Partizipation der Eltern für Forschung und pädagogische Praxis belegen.

2.1 Der Übergang vom Elementar- in den Primarbereich

Der Statuswechsel vom Kindergarten- zum Schulkind stellt einen Transitionsprozess dar. Transitionen sind „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse, die sozial prozessierte, verdichtete und beschleunigte Phasen eines Lebenslaufes in sich verändernden Kontexten darstellen. Dabei kommt es zu einer Häufung von Belastungsfaktoren, wenn Anpassung an Veränderungen auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene geleistet werden muss und eine Neugestaltung innerpsychischer Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen erfolgt“ (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 139). Die psychologische Übergangsforschung interessiert die Frage, ob sich bei diesem Übergangsprozess durch die Anpassung an den neuen äußeren Lebenskontext bedeutsame **Veränderungen auf der Personenebene** abspielen oder ob dabei nur bestehende Persönlichkeitsmerkmale stärker akzentuiert werden. Wolfgang Beelmann (2006) hat in seinen testpsychologischen Untersuchungen und Elternbefragungen bei Schulanfängern vier unterschiedliche Verlaufstypen ermittelt: Risikokinder (29%), Übergangsgestresste (14%), Geringbelastete (42%) und Übergangsgewinner (15%). Die Risikokinder weisen durch ein konstant hohes Ausmaß an Anpassungsproblemen bedeutsame Veränderungen im Verhalten auf; bei den Übergangsgestressten reichen die individuellen Ressourcen in der Übergangsphase nicht zu einer Neujustierung des Person-Umwelt-Gleichgewichts aus; bei den Geringbelasteten kommt es zu keiner Destabilisierung des Gleichgewichts zwischen Herausforderung und Anpassung; und bei den Übergangsgewinnern führen die durch den Übergang entstandenen neuen Umweltbedingungen zu einer Optimierung der Individuum-Umwelt-Passung. Auf der Ebene personaler Faktoren begünstigen soziale Kompetenzen und Motivation zum schuli-

schen Lernen den Verlauf des Übergangsprozesses, im sozialen Kontext das Ausmaß an emotionaler Sicherheit und Unterstützung durch die Eltern und bei den situativen Merkmalen bestimmte Formen der Vorbereitung auf den Übergang und eine Eingewöhnungsphase in der Schule.

Die entscheidende **Weichenstellung für die zukünftige Schulkarriere** erfolgt mit dem Übergang in die erste Grundschulklasse:

„Erhalten Kinder aus unterprivilegierten Schichten keine zusätzliche fachliche und emotionale Förderung vom Lehrpersonal, dann können sie die bereits beim Eintritt in die Grundschule vorhandenen Leistungsunterschiede alleine nur sehr schwer abbauen und zeigen deswegen am Ende der Grundschule vielfach deutlich geringere Leistungen als ihre von zuhause aus privilegierten Mitschüler. [...] Die Folge ist eine überproportional häufigere Empfehlung für die Haupt- und Förderschulen von Kindern aus bildungsfernen Familien“ (vgl. Quenzel 2010, S. 133).

Der Schulanfang bedeutet nicht nur für das Kind, sondern für die gesamte Familie eine tiefgreifende Veränderung der Lebenszusammenhänge und konfrontiert sie mit einem Komplex von Entwicklungsaufgaben auf der individuellen, interaktionalen und kontextuellen Ebene (vgl. Bronfenbrenner 1976, S. 205; Pesch 2008, S. 50f.). Der empirisch gut gesicherte **ökologische Transitionsansatz** richtet also das besondere Augenmerk auf die Formen des Zusammenwirkens der Lebensbereiche bei der Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule und betont die Bedeutung der Familie bei der Bewältigung dieses Prozesses (vgl. Griebel/Niesel 2003, S. 137f.).

Der Transitionsansatz ist inzwischen empirisch – im Vorgriff auf noch unveröffentlichte Ergebnisse der BiKS-Studie² – und auch grundsätzlich auf Kritik gestoßen. Seine „Prämissen [...] überschätzen aufgrund des Bezugs zur Stressforschung und zur Theorie der kritischen Lebensereignisse möglicherweise die Belastungsfaktoren durch den Übergang“ (vgl. Faust 2008, S. 3). Der Transitionsansatz wird von dieser Position aus als eine Heuristik betrachtet, die zu stark Probleme des Übergangs fokussiert. Es wird deshalb vorgeschlagen, das Transitionskonzept zumindest zu erweitern und sich in der „Übergangsbegleitung“ nicht so stark auf die inhaltlichen und kognitiven Ansprüche des Schulsystems zu beschränken, sondern unspezifisch und damit breiter zu modellieren (vgl. Faust/Roßbach 2004).

Gegen den naturalistischen Begriff der individuellen Schulreife hat sich heute eine ökologische Sicht durchgesetzt, welche die **Schulfähigkeit** des Kindes als gemeinsames Ziel der Systeme Kindergarten, Grundschule und Familie begreift, die durch gegenseitige Anschlussfähigkeit am besten zu erreichen ist (vgl. Kammerneyer 2001). In diesem Sinne wird „Schulfähigkeit“ nicht mehr als

2 Vgl. www.biks-bamberg.de

„Status eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt verstanden [...] und als Selektionskriterium benutzt [...], sondern als ein Konstrukt, das von allen Beteiligten (Kind, Eltern, vorschulische Einrichtung, Schule, Hort) in einem ko-konstruktiven, sinnstiftenden Prozess inhaltlich zu füllen ist“ (ebd., S. 144).

Daraus wird programmatisch die These abgeleitet, dass durch regelmäßige Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen Kindergarten und Schule durch Kommunikation über die jeweiligen „Schulfähigkeitsphilosophien“ unter Einbeziehung der Familien eine „Bildungskontinuität“ (vgl. Liebers/Kowalski 2007, S. 7) hergestellt werden soll, welche für Kinder die Bewältigung der Diskontinuitäten des Übergangs erleichtern kann. Diese These dient auch als grundlegendes Argument im oben dargelegten bildungspolitischen Diskurs über die engere Verzahnung von Elementar- und Primarbereich in der Form.

Für die positiven Wirkungen einer pädagogisch-professionellen **kooperativen Gestaltung des Übergangs** auf den späteren Schulerfolg der Kinder gibt es auch empirische Evidenz in einer Studie aus Finnland, wo die lose Verknüpfung von Elementar- und Primarbereich samt relativ später Einschulung strukturell der Situation in Deutschland ähnelt. Ahtola et al. (2011) haben mit einem traditionellen Pretest-Posttest-Kontrollgruppen-Design in ca. 30 Tandems von Vor- und Grundschulen die positiven Effekte von kooperativen Unterstützungsmaßnahmen im letzten Vorschuljahr vor Schuleintritt auf die Entwicklung der Lese-, Schreib- und Rechenleistungen der Erstklässler nachgewiesen. Maßgeblich für diesen Schulerfolg der Kinder war der Umfang der kooperativen Unterstützungsmaßnahmen der Professionellen; den größten Einfluss hatten dabei die Abstimmung in den curricularen Anregungen und der Austausch schriftlicher Unterlagen über die Kinder. Die Einbeziehung der Eltern war auch eines der sieben Elemente der Übergangsgestaltung. Die Autoren der Studie schließen allerdings nicht aus, dass die positiven Effekte auch von anderen Qualitätsfaktoren der mitwirkenden Vor- und Grundschulen mit beeinflusst werden konnten, welche methodisch nicht kontrolliert wurden.

2.2 Wege und Formen der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule

In der aktuellen frühpädagogischen Fachliteratur (vgl. Roßbach 2006; Ramseger/Hoffsommer 2008; Liebers/Kowalski 2007) und in den einschlägigen bildungspolitischen Expertisen (vgl. BMBF 2008; Bertelsmann Stiftung 2008) wird ein breites **Spektrum an Kooperationsformen** zwischen Kindergarten und Grundschule entfaltet, welches dazu dienen soll, den Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich für die Kinder und ihre Eltern zu erleichtern. Den *Trägern*

vorschulischer und schulischer Einrichtungen wird u. a. vorgeschlagen, eine gemeinsame Nutzung der Räume zu ermöglichen, Stufen übergreifende Leitlinien und Standards zu entwickeln sowie gemeinsame Fortbildungen von Lehrpersonen und Pädagogischen Fachkräften zu organisieren. Die Kooperationsformen von *Lehrkräften und Erzieherinnen* reichen von gegenseitigen Hospitationen, der stundenweisen Mitarbeit in der jeweils anderen Einrichtung, regelmäßigem fachlichen Austausch, Absprachen im Rahmen gemeinsamer Konferenzen und Koordinierungstreffen zur Planung des Übergangs über die gemeinsame Nutzung von Lernmaterialien, die Arbeit an Entwicklungsdokumentationen der Kinder, die frühzeitige Ermittlung von individuellem Förderbedarf (z. B. Sprachförderung), die Festlegung gemeinsamer Regeln und Rituale bis zur Arbeit an einem gemeinsamen Leitbild in einem ganzjährigen Tandem von Pädagogen beider Einrichtungen, welches seine Arbeit und seine eigenen Fortbildungsaktivitäten mit Hilfe von Fragebögen selbst evaluieren soll. Für die *Kinder* im letzten Vorschuljahr sollen Besuchstage in der Schule, Tage der offenen Tür, gemeinsame Veranstaltungen (z. B. Feste), gegenseitige Besuche mit den Erstklässlern, regelmäßige gemeinsame Spiel- und Lernzeiten sowie gemeinsame Projekte und Ausflüge organisiert werden. Für die *Eltern* soll es Themenabende mit den Erziehern und den zukünftigen Klassenlehrern über die Schulfähigkeit der Kinder geben; die Eltern sollen nach der individuellen Rückmeldung über die Lernkompetenzen ihres Kindes der Weitergabe der Entwicklungsdokumentation der Erzieher an die Grundschullehrer zustimmen und in deren Unterrichtsstunden hospitieren; Elternvertreter sollen schließlich an den gemeinsamen Beratungen von Lehrkräften und Pädagogischen Fachkräften über strukturelle und pädagogische Fragen des Übergangs mitwirken.

Liebers und Kowalski (2007) haben an einer repräsentativen Stichprobe von Schulleitern, Kitaleitungen und Elternvertretern eine schriftliche Befragung über die Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen beim Übergang im Bundesland Brandenburg durchgeführt. Die Studie kann empirisch vor allem die **Häufigkeiten der Formen** der Übergangsgestaltung in der Kooperation aufzeigen:

„Der Spitzenreiter bei den Kooperationsformen ist der Besuchstag in der Schule, der von nahezu allen Schulen realisiert wird. Ebenso werden Tage der offenen Tür, gemeinsame Koordinationstreffen, der Austausch über pädagogische Programme sowie gemeinsame Elternversammlungen von mehr als der Hälfte der Schulleitungen angeboten. Sehr selten finden gemeinsame Fortbildungen statt. Die Kitaleitungen berichten mit Ausnahme vom Besuchstag in der Schule und dem Tag der offenen Tür von deutlich weniger praktizierten Maßnahmen der Kooperation [...]. Ein Viertel der Kitaleitungen und ca. ein Fünftel der Schulleitungen zeigen jedoch wenig bis keine Akzeptanz für Kooperationsmaßnahmen, die auf eine engere Vernetzung zielen. Die Kooperationsmaßnahmen mit Einbezug der Eltern finden in der Regel seltener statt, obwohl die Eltern als wichtigste Kooperationspartner gelten und die

Kooperationsbeziehungen als eng eingeschätzt werden. Dabei sind die Beziehungen zu den Eltern in der Kita deutlich enger. Es besteht bei allen Befragten ein ablesbarer Wunsch danach, dass sich die Mehrheit der Eltern mehr engagieren sollte, und zugleich geben Eltern deutlich seltener als Schulleitungen an, dass sie sich bei ihren Fragen zum Übergang und in ihrer Rolle als Unterstützer des Kindes selbst ausreichend unterstützt fühlen“ (ebd., S. 42).

Die Notwendigkeit einer **Verstärkung der Elternarbeit** ergibt sich auch aus den Befunden des Bremer Modellprojekts „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“. Die Befragungen zeigen, dass in den Kindertagesstätten durch die direkte Ansprechbarkeit der Erzieherinnen die Kontaktaufnahme zur Elternschaft stärker gegeben ist als in der Grundschule, wo dies nur durch eine Veränderung der Strukturen am Unterrichtsbeginn zu erreichen wäre.

„Eltern beklagten, dass sie ihr Engagement in der Kindertageseinrichtung nicht in die Schule mitnehmen konnten. Am Übergang breche die Beziehung zur Bildungsinstitution des Kindes ab. Es wäre daher sinnvoll, Strukturen für Elternarbeit im Verbund aufzubauen, damit die Elternaktivitäten mit den Kindern vom Kindergarten in die Schule wechseln. Die Elternschaft ist, so zeigte sich, im Rahmen des Schulanfanges fast komplett ansprechbar“ (vgl. Carle 2011, S. 102 f.).

Auch aktuelle Ergebnisse aus der „BiKS“-Studie zeigen, dass gerade der Bereich der Elternpartizipation bei der Übergangsgestaltung insgesamt noch unterrepräsentiert ist (vgl. Faust/Wehner/Kratzmann 2011).

2.3 Elternpartizipation als „Parental Involvement“

Diese Befunde aus quantitativen Studien sprechen für die Annahme, dass eine engere Verzahnung von Elementar- und Primarbereich – trotz der Emphase der Empfehlungen – nach wie vor nur mit Mühe gelingt und die Kooperation häufig eher punktuell und marginal erfolgt. Ein besonderer Handlungsbedarf ergibt sich im Hinblick auf die Rolle der Eltern bei der Neugestaltung des Übergangs. Die ihnen zugeschriebene hohe Bedeutung steht im Widerspruch zum Ausmaß der tatsächlich stattfindenden Kooperation. Auch in den erwähnten Modellprojekten zur Neugestaltung des Übergangs durch eine engere Verzahnung des Elementar- und Primarbereichs ist die Stärkung der Partizipation der Eltern bislang eher ein Nebenthema geblieben. Die Bedeutung der Partizipation der Eltern bei der Neugestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich gerät zwar zunehmend in den Fokus. Allerdings werden die Einstellungen der Eltern zu den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Grundschule und zu den sie betreffenden Maßnahmen der Übergangsgestaltung, sowie die unterschiedlichen Formen ihrer

Partizipation in diesen institutionellen Kontexten mit den bislang eingesetzten Datenerhebungen (standardisierte Fragebögen u. ä.) weder gegenstandstheoretisch noch methodisch angemessen erfasst.

Die wichtigste Elternstrategie, um den schulischen Bildungserfolg von Kindern zu fördern, ist **Parental Involvement** (vgl. Seefeldt et al. 1998). Parental Involvement hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten zu einer viel diskutierten Thematik in der internationalen Bildungsforschung entwickelt und ist vor allem in den USA ein wachsendes Forschungsgebiet (vgl. Vyverman/Vettenburg 2009; Jeynes 2003). Im deutschsprachigen Raum hingegen ist erstaunlich wenig über die elterliche Partizipation am Schulprozess des Kindes bekannt. Parental Involvement ist ein multidimensionales Konstrukt. Studien legen elterlicher Partizipation demnach oftmals eine unterschiedliche Konzeptualisierung zugrunde (vgl. Falbo et al. 2001). Grundsätzlich lassen sich zwei Grundtypen von Parental Involvement unterscheiden: der erste Typ untersucht elterliche Partizipation in der Schule, der zweite Typ setzt sich mit schulbezogenem Elternverhalten zuhause auseinander. Auffällig ist, dass in deutschen Studien der Fokus auf schulbezogenen häuslichen Eltern-Kind-Interaktionen liegt, während in vielen amerikanischen Studien der erste Typ „Eltern-Schulkontakt“ Untersuchungsgegenstand ist. Elterliche Partizipation in der Schule wird daher in amerikanischen Studien als traditioneller Untersuchungsansatz bezeichnet; schulbezogenes Elternverhalten außerhalb der Schule hingegen wird dem informellen Parental Involvement zugeordnet. Young (1999) verweist darauf, dass nur eine „multiple-framed method“ der Konzeptualisierung von Parental Involvement gerecht wird. Eine große Anzahl der internationalen Studien basiert auf dem „Involving-Konzept“ von Epstein, welches aus folgenden Elementen besteht: parenting, communicating, volunteering, learning at home, decision-making, collaboration (vgl. Epstein/Dauber 1991).

Elterliche Partizipation **in der Schule** bei sozialen Aktivitäten, im Klassenraum oder in Fördervereinen hat einen positiven Effekt auf die Schulleistungen von Kindern (vgl. Falbo et al. 2001; Jeynes 2003; Anguiano 2004). Je intensiver Eltern am Schulalltag partizipieren, umso größer ist auch ihre Zufriedenheit mit der Schule (vgl. Goldring/Shapira 1993). Die Befundlage zur Partizipation in der Schule zeigt einstimmig deren positiven Einfluss auf den Schulprozess. Die Ursachen für den Effekt der Partizipation in der Schule sind zum einen darin begründet, dass die elterliche Anwesenheit den Lehrern eine familiäre Bildungsorientierung signalisiert und schnelle Informationskanäle eröffnet. Zum anderen entwickeln auch die Familien ein Verständnis für schulische Erwartungen und es entsteht eine positive Beziehung zur Schule; das gilt insbesondere für Kinder aus ursprünglich bildungsfernen Familien (vgl. Falbo et al. 2001; Brizuela/Garcia-Sellers 1999). Die Ergebnisse bezüglich schulbezogenen häuslichen Eltern-Kind-Interaktionen sind demgegen-

über uneinheitlich, insbesondere der Aspekt „Hausaufgabenhilfe“ weist disparate Resultate auf (vgl. Lee/Bowen 2006; Hill/Tyson 2009).

Deutsche Studien beschäftigen sich überwiegend mit schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen **zu Hause** („Learning at home“). Diese unterschiedliche Konzeptualisierung, vor allem im Kontrast zu den amerikanischen Studien, lässt sich vermutlich aus den strukturellen Differenzen zwischen den Schulsystemen herleiten. In Deutschland besuchen (noch) die meisten Schüler die Schule halbtags, so dass der Nachmittag und die Hausaufgaben in der Verantwortung der Eltern liegen. Diese instruktionale Hilfe der Eltern bei Schulaufgaben steht in einem positiven Zusammenhang zur intrinsischen Lernmotivation (vgl. Wild 2001) und zu den Schulleistungen (vgl. Wagner et al. 2005). Noch stärker als die direkte elterliche Lernförderung ist allerdings der Effekt der elterlichen Leistungserwartung (vgl. Helmke et al. 1991), die wiederum als ein Ausdruck ihrer schulischen Bildungsorientierung zu betrachten ist.

Die Strategien des Parental Involvement sind abhängig vom sozioökonomischen Status der Familie. Partizipation in der Schule (Eltern-Lehrer-Gespräche, Freiwilligenarbeit, Teilnahme an sozialen Aktivitäten) findet sich eher bei finanziell besser gestellten Familien. Sozial deprivierte Familien engagieren sich öfter zu Hause, indem sie den Lernprozess des Schülers hier aktiv unterstützen. Der Unterschied zwischen den **sozialen Milieus** (vgl. Merkle et al. 2008) liegt nicht in der Frequenz der Partizipation, sondern in der Form. Die Strategie des intensiven Kontakts mit der Schule ist dennoch die erfolgreichere Strategie (vgl. Lee/Bowen 2006; Vyverman/Vettenburg 2009). Die Effekte von Parental Involvement auf Schulleistungen sind nicht bei allen Schülern gleich, sondern hängen auch vom kulturellen Hintergrund ab (vgl. Anguiano 2004; Lee/Bowen 2006). Die Ursachen mangelnder Partizipation in der Schule sind nicht gleichbedeutend mit einem generell fehlenden Interesse. Oftmals liegen die Gründe in psychischen Barrieren wie Minderwertigkeitsgefühlen oder schlechten Erfahrungen mit formaler Bildung (vgl. Heystek 2003; Vyverman/Vettenburg 2009; Lee/Bowen 2006). Einige amerikanische Schulen versuchen dem entgegenzuwirken, indem sie die Schule in die Familie bringen und nicht umgekehrt:

„Rather than perceiving themselves as organizations whose aim was to get parents into school site, school personnel saw themselves as unrestrained agents who proactively go out into the homes, bringing the school to migrant families where they are“ (vgl. Lopez et al. 2001, S. 281).

Auf einer Mikroebene müssen diese Ergebnisse aus unserer Sicht jedoch weiter ausdifferenziert werden. Eine Öffnung von Schulen hin zu den Elternhäusern muss selbst als eine ambivalente Strategie eingeschätzt werden, die nur unter bestimmten Bedingungen positiven Einfluss auf die Bildungsorientierungen von

Eltern hat. Kurz gesagt: Mehr Kontakt von Eltern zu den Schulen ist nicht zwingend gleichzusetzen mit einem Mehr an Partizipation. Kraft-Sayre und Pianta (2000, S. 78) resümieren, „school transition is not a ‘one size fits all’ program.“ Die vermehrte Interaktion von Lehrern und Eltern kann auch bestehende Ressentiments der Akteure weiter verfestigen. Es ist deshalb notwendig, fallbezogen die möglichen Veränderungen von Bildungsorientierungen von Eltern (vor allem aus bildungsfernen Milieus) im Kontext von unterschiedlichen konkreten Partizipationsstrategien und -konzepten zu betrachten (vgl. hierzu auch Faust 2008). Auf diese Weise können milieuspezifische Differenzierungen fallrekonstruktiv aufgeschlüsselt und bearbeitet werden.

Besondere Bedeutung haben in diesem Kontext Eltern mit Migrationshintergrund. Obwohl die meisten Ergebnisse zu Bildungsorientierungen von Migranteneltern nicht in erster Linie migrations-, sondern schichtspezifisch zu erklären sind (vgl. Betz 2006), stellen Migranten dennoch eine besondere Zielgruppe dar (vgl. im Überblick Gomolla 2009, Cooper et al. 2010). Bildungsorientierungen und Unterstützungsressourcen von Eltern mit Migrationshintergrund werden von den professionellen schulischen Akteuren anders bewertet, als dies bei Eltern ohne Migrationshintergrund der Fall ist (vgl. Weber 2003, Gomolla/Radtke 2007).

In einer quantitativen Studie zur Flankierung des Länderverbundprojekts TransKiGs über Väter-Involvement in der Übergangsphase haben Fried et al. (2011) im Anschluss an die US-amerikanische Forschung in ihrer Befragung Parental Involvement in die folgenden **Dimensionen und Faktoren** operationalisiert:

Häusliche Unterstützung:

- Faktor 1: Förderung von naturwissenschaftlicher Kompetenz
- Faktor 2: Förderung von Interessensbildung
- Faktor 3: Förderung von Lernkompetenz

Kontakt mit der Institution:

- Faktor 1: Aktive Mitarbeit
- Faktor 2: Kommunikation

Aus den Befunden ergibt sich insgesamt, dass Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und aus Familien mit Migrationshintergrund weniger häusliche Unterstützung durch ihre Väter erhalten und dass bei den Kontakten mit der Institution „niedrige Schulbildung als noch höherer Risikofaktor eingeschätzt werden kann als Migrationshintergrund, da letztere Väter zumindest die Kommunikation mit der Erzieherin suchen, um Anregungen im Sinne der Elternbildung zu erhalten“ (ebd., S. 116).

2.4 Bildungsorientierungen der Eltern – ein zentraler Faktor im Übergangsprozess

Die Praktiken der Eltern bei der Bearbeitung und Bewältigung des Übergangsprozesses ihres Kindes in die Schule sind Manifestationen ihrer Bildungsorientierung. Dieser Begriff bezieht sich zentral auf die Einschätzung der Bedeutung von schulischer Bildung und auf die Art des Umgangs mit den Anforderungen und Normen der Schule, aber auch auf die Nutzung der Freizeit unter dem Gesichtspunkt der Erzeugung kulturellen Kapitals. Die Bildungsorientierung ist ein Element des milieuspezifischen Habitus (vgl. Bourdieu 1987, S. 101), der sozialisatorisch maßgeblich im Elternhaus erworben wird. Eine für diesen Zusammenhang konzeptionell maßgebliche empirische Studie zu **sozio-kulturellen Logiken der Erziehung** hat Annette Lareau unter dem Titel „Invisible Inequality“ (2002) vorgelegt. Im Mittelpunkt der ethnographischen Feldstudie mit zehnjährigen schwarzen und weißen US-amerikanischen Kindern steht der Zusammenhang von sozialer Lage, alltäglicher familialer Interaktion und Umgang mit der Institution Schule. Lareau zeigt empirisch auf, dass und wie soziale Milieus je unterschiedliche Erziehungspraktiken, Bilder von Kindheit und Bildungsorientierungen hervorbringen.

„The middle-class parents, both white and black, tend to conform to a cultural logic of childrearing I call **„concerted cultivation“**. They enroll their child in numerous age-specific organized activities that dominate family life and create enormous labor, particularly for mothers. The parents view these activities as transmitting important life skills to children. Middle-class parents also stress language use and the development of reasoning and employ talking as their preferred form of discipline. This „cultivation“ approach results in a wider range of experiences for children but also creates a frenetic pace for parents, a cult of individualism within the family, and an emphasis on children’s performance. The child rearing strategies of white and black working class and poor parents emphasize the **„accomplishment of natural growth“**. These parents believe that as long as they provide love, food, and safety, their children will grow and thrive. They do not focus on developing their children’s special talents. Compared with the middle class children, working class and poor children participate in few organized activities and have more free time and deeper, richer ties within their extended families. Working class and poor parents issue many more directives to their children and, in some households, place more emphasis on physical discipline than do middle class parents“ (vgl. Lareau 2002, S. 748f.; Herv. d. Verf.).

Die kulturelle Logik der Mittelschicht-Eltern zielt also auf die gezielte Förderung der sprachlichen, kognitiven und sozialen Entwicklung ihrer Kinder, diejenige der Unterschicht-Eltern auf die psychophysische Gewährleistung ihres spontanen Aufwachsens. Aus diesen unterschiedlichen Logiken ergeben sich langfristig auch bedeutsame Differenzen der Familien im Umgang mit der Institution Schule:

„As family members moved out of their home and interacted with representatives of formal institutions, middle-class parents and children were able to negotiate more valuable outcomes than their working class and poor counterparts. In interactions with agents of dominant institutions, working class and poor children were learning lessons in constraint while middle class children were developing a sense of entitlement“ (ebd., S. 774).

In Bezug auf den Umgang mit der traditionell mittelschicht-orientierten Institution Schule bedeutet dies häufig die Erfahrung von Nähe, Vertrautheit und Anerkennung auf der einen bzw. das Erleben von Distanz, Fremdheit und Misstrauen auf der anderen Seite.

Die soziale Herkunft der Familien ist auch von zentraler Bedeutung für den Erwerb und die Vererbung von kulturellem Kapital. Ergebnisse der BiKS-Studie (vgl. Mudiappa/Kluczniok 2012) zeigen, dass die **Nutzung kultureller Freizeitangebote** in ökonomisch gut situierten, bildungsaspirierten Familien schon im Kindergartenalter beginnt. Von besonderer Relevanz für die Wahrnehmung solcher Freizeitangebote sind das objektivierte (z. B. Bücher) und das inkorporierte kulturelle Kapital der Familie sowie die von den Bildungsorientierungen bestimmten pädagogischen Einstellungen und Anregungen (z. B. tägliches Vorlesen). „**Pädagogische Einstellungen** beinhalten Einstellungen der Eltern, Wertschätzung von kognitiven Orientierungen in der frühen Kindheit in den Bereichen Sprache, Vorbereitung des Lesens und Schreibens sowie frühe mathematische Kompetenzen. Darüber hinaus werden darunter auch Wünsche und Erwartungen (Bildungsaspirationen) bezüglich der weiteren Bildungskarriere der Kinder subsumiert“ (ebd., S. 78f.; Herv. d. Verf.). Überraschenderweise spielen für die Nutzung kultureller Bildungsangebote das Einkommen und ein Migrationshintergrund keine Rolle.

Die in der Privatheit der Familie vorhandenen und aktivierten kulturellen Ressourcen spielen beim Übergang in die Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle und ermöglichen bzw. erschweren den Anschluss an deren pädagogische Eigenlogik.

„In der Privatheit der Familien wird somit Exklusivität auf der einen bzw. potenzielle Bildungsarmut auf der anderen Seite hergestellt – und das zumeist ohne ausdrückliche Diskriminierungsabsicht und oft entgegen der nicht propagierten elitären Bildungsziele. Über sozio-kulturelle Distinktionsmechanismen im alltäglichen Zusammenleben werden im alltäglichen Zusammenleben Zusammengehörigkeit und Abgrenzung, Aufwertung und Abwertung sowie Rangordnungen in der Form von Habitusunterschieden produziert und reproduziert, die über teilweise vorbewusste Formen des Geschmacks, Lebensstils, Sprechens, Denkens und alltäglichen Handelns zum Ausdruck gebracht werden“ (vgl. Büchner 2011, S. 75f.).

Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom
Kindergarten in die Grundschule

Graßhoff, G.; Ullrich, H.; Binz, C.; Pfaff, A.; Schmenger, S.

2013, XII, 336 S. 15 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-01684-5