

2 Forschungsstand

2.1 Theoretische Unterscheidungen und Begriffe

Im Folgenden wird die Theorieperspektive auf die Thematik der vorliegenden Arbeit eruiert. Seit der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2000 stehen Bildungsprozesse im Fokus sowohl der bildungspolitischen Debatten als auch der erziehungs- und bildungssoziologischen Diskurse. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 im deutschsprachigen Raum, zum Beispiel zur Lesekompetenz der 15-Jährigen, fielen im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich aus (vgl. Artelt et al. 2001, S.101; Baumert & Schümer 2001, S.361f.). Dies schockierte die Öffentlichkeit, und es wurde intensiv nach Ursachen sowie Lösungsansätzen gesucht (vgl. z.B. Andresen et al. 2011, S.207; Stecher et al. 2011, S.2).

Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus den PISA-Studien ist aber der bis dahin unterschätzte Einfluss der *ausserschulischen* Faktoren wie Familie und Gleichaltrige auf den Kompetenzerwerb und die Schulleistungen (vgl. Baumert & Schümer 2001, S.361f.; Tillmann & Meier 2001, S.504). In zahlreichen Forschungsarbeiten wurden die ausserschulischen Faktoren aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Erziehungswissenschaftler und Bildungssoziologen sind sich mittlerweile einig, dass das Lernen nicht innerhalb eines festen Schemas ausschliesslich in der Schule verläuft, sondern nicht institutionalisierte Komponenten enthält und auch in informellen Rahmen zu verorten ist (vgl. Bock 2008, Overwien 2008, 2010). Jedoch gibt es keinen Konsens darüber, in welchen Proportionen oder in welchem Umfang diese Komponenten Bildungsprozesse beeinflussen, und die bildungstheoretischen Diskussionen münden meistens im Diskurs um den Bildungsbegriff (vgl. Bock 2008, S.91).

Wo findet Bildung statt? Wer hat welche Aufgaben und Verantwortung? Die bildungstheoretischen Diskurse haben im deutsch-

sprachigen Raum eine lange Tradition (vgl. ebd.). Es liegen mehrere unterschiedliche Definitionen von und Begrifflichkeiten zu Lern- und Bildungsprozessen aus den Perspektiven der Erziehungswissenschaft und der Soziologie vor. Der Diskurs wird von gesellschafts- und bildungspolitischen Aspekten einerseits und pädagogisch-historischen Aspekten andererseits geprägt (vgl. Bock 2008, Dirks & Kessl 2012). Wenngleich kein einheitlicher Bildungsbegriff vorliegt (vgl. dazu als Übersicht Rohlfs 2011), werden in diesem Kapitel die verschiedenen Theorieperspektiven zum Bildungsbegriff und zu den Bildungsprozessen dargestellt.

Der humboldtsche Bildungsgedanke Anfang des 19. Jahrhunderts hat das Verständnis von der Bildung als Höherentwicklung des Menschen in Richtung eigener Vervollkommnung und gleichzeitig als Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft bis heute geprägt (vgl. BMfBuF 2004, S. 21f.; Rohlfs 2011, S. 33). In diesem Sinne ist das Subjekt in seiner Bildung autonom und dafür selbst verantwortlich, wobei seine Bildung immer an die Erwartungen der Gesellschaft, das kulturelle Erbe weiterzugeben, rückgekoppelt ist (vgl. BMfBuF 2004, S. 21f.). Dieser gesellschaftliche Anspruch an die Bildung führte zu deren Institutionalisierung und Zertifizierung (z.B. im Schulsystem), im weiteren Sinne auch zu deren Normierung, Kanalisierung und Einschränkung auf schulische Qualifikationen (vgl. Bock 2008, S. 91). Die Kritik der Institutionalisierung weist auf eine Wandlung des Bildungsbegriffs vom humanistischen Bildungsideal zum zertifizierten Abschluss in der Gegenwart hin (vgl. ebd.). Letzterer würde Bildung mit Schulbildung gleichstellen und eine Diskussion weiterer Dimensionen in der Bildung ausschliessen (vgl. ebd. S. 92). Dass die Schule nicht gleich Bildung ist und keine Gewähr für Leistungserfolg oder umfassende fachliche oder soziale Fähigkeiten bietet, ist im Zuge der Analysen der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien in der aktuellen Bildungsdebatte unumstritten, obwohl diese bis anhin eher schul- und unterrichtsorientiert stattfand (vgl. Rauschenbach & Otto 2008, S. 11).

Aus der bildungssoziologischen Perspektive haben internationale Vergleichsstudien den Fokus auf die Zusammenhänge zwischen sozialem Hintergrund oder den sozialen Herkunftseffekten als Einflussfaktoren auf Bildungsverläufe sowie auf die sozialen Disparitäten im

Bildungswesen gelegt (vgl. Baumert & Schümer 2001, Baumert et al. 2006, Becker 2010). In dieser Hinsicht beeinflussen folgende Faktoren die Bildungsverläufe und Schulübergänge eines Kindes: der sozioökonomische Status (finanzielles und humanes Kapital; vgl. Ganzeboom et al. 1992), Migration, Wohnort, Geschlecht, soziales Umfeld und Bildungsstand der Familie (vgl. z.B. Prenzel 2005, Jerrim & Micklewright 2011) sowie kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983/2012³) und soziales Kapital (vgl. Coleman 1988, Coleman et al. 1992).

Kinder aus sozial benachteiligten Familien haben unterdurchschnittliche Chancen auf gute schulische Leistungen (vgl. Baumert & Schümer 2001). Vor diesem Hintergrund wird die gegenwärtige Diskussion um die Bildungsgerechtigkeit bzw. Bildungsungleichheit geführt (z.B. Georg 2006, Giesinger 2009, Brake & Büchner 2012, Becker et al. 2013). Die Analyse der PISA-Daten diagnostizierten die sozialen Ungleichheiten des Bildungssystems im deutschsprachigen Raum, wofür dessen frühe Selektion, Mehrgliedrigkeit und Halbtagesstrukturen verantwortlich gemacht wurden (vgl. Andresen 2008). Bis zur Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 war die Chancengleichheit in der Erziehungswissenschaft nicht umfassend diskutiert worden (vgl. ebd.).⁴ Was die Chancen der gesellschaftlichen Positionierung der Kinder betrifft, wird die Familie als tragender Bildungsort verstanden, denn dort werden durch das alltägliche Miteinander die Leistungen und darüber hinaus die Schulübergänge beeinflusst (vgl. Ecarius & Wahl 2009, S.14.). In der aktuellen politischen Diskussion sind in diesem Zusammenhang in Deutschland und in der Schweiz Ganztagesstrukturen in den Fokus der bildungspolitischen Diskussionen gerückt (vgl. Oelerich 2007, Andresen et al. 2011). Massnahmen wie diese sollen der Bildungsungleichheit entgegenwirken (vgl. BMfBuF 2004).

Mit Blick auf den Einfluss von sozialer Herkunft auf Bildungsverläufe werden in den aktuellen Bildungsdiskussionen neben dem sozioökonomischen Status auch weitere Aspekte der Familien be-

3 Vermerk des Herausgebers: Erstveröffentlichung in: R. Kreckel (1983) (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, S.183–198.

4 Rauschenbach & Otto (2008, S.10) weisen darauf hin, dass thematische Expertisen auch vor der PISA-Welle von 2000 durchaus vorhanden waren.

rücksichtigt (vgl. Baumert & Schümer 2001). Während traditionell das ökonomische (Geld, Güter) und das humane Kapital (wie Fähigkeiten zum Lebenserwerb) den sozioökonomischen Status einer Person ausmachen (Ganzeboom et al. 1992), beziehen sich die Begriffe „kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1983/2012) und „soziales Kapital“ (Coleman 1988) auf die kulturellen und sozialen Ressourcen, welche den sozioökonomischen Status beeinflussen (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 326).

Im Schulsystem treffen Kinder aller sozialen Klassen aufeinander. Bourdieu (1983/2012) benutzt den Begriff des kulturellen Kapitals, um Unterschiede in den Leistungen zu erklären. Das kulturelle Kapital ist Teil der Person, ihr Habitus, der nicht kurzfristig weitergegeben werden kann (vgl. ebd. S. 233). Er kann in einer verinnerlichten (inkorporierten) Form im Organismus (Fähigkeiten, Wissen), in Form kultureller Güter (z.B. Bilder, Bücher) und in einer institutionalisierten Form (z.B. Bildungszertifikate, Schulabschlüsse) bestehen (vgl. ebd. S. 231). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind vor allem Zusammenhänge der inkorporierten und der institutionalisierten Form des kulturellen Kapitals von Interesse. Bildung ist demnach nicht gleich Schule, weil die Bildung nicht von einer Institution, sondern von Mitgliedern der Gesellschaft, oft in unbewussten Schemata, ausgeht und von deren gesammeltem kulturellem Kapital getragen wird (vgl. Bock 2008, S. 99ff.). Bourdieu etabliert den Bildungsprozess im Habitus, in Struktur und System innerer Muster einer Kultur (vgl. ebd.). Je nach Rahmenbedingungen der Gesellschaft ist das kulturelle Kapital zwischen verschiedenen sozialen Gruppen unterschiedlich verteilt; die Inkorporierung von kulturellem Kapital kann unbewusst und ohne Schulunterricht geschehen (vgl. Bourdieu 1983/2012). Trotzdem hat das kulturelle Kapital eine institutionalisierte Komponente in Form der schulischen Abschlüsse, die unabhängig vom Träger gelten und die kulturelle Kompetenz *beweisen* (vgl. ebd. S. 237). Der Unterschied zwischen solcher ausgewiesener Kompetenz und dem kulturellen Kapital liegt in der institutionellen Anerkennung (vgl. ebd.). Auf dem Arbeitsmarkt gelten in der Regel die Schulabschlüsse. Bildung kann in diesem Verständnis in ökonomisches Kapital (Lohn) transformiert werden (vgl. Hadjar 2008, S. 97).

Coleman (1988) führte das Konzept des sozialen Kapitals neben dem sozioökonomischen Status in die Sozialtheorie ein. Das soziale Kapital ist eine weniger materielle produktive Ressource als das humane Kapital und durch die sozialen Beziehungen in der Familie und Gemeinschaft messbar (vgl. Coleman 1988, S.100). Das humane Kapital beeinflusst das Potenzial der Familie für das kognitive Lernumfeld des Kindes. Das soziale Kapital kann unabhängig vom humanen Kapital ein ähnliches Potenzial aufweisen, indem Eltern ihre kulturellen Ressourcen (Zeit, Effort) in intellektuelle Aktivitäten mit dem Kind investieren. Daher haben Kinder durch das soziale Kapital (die familialen Beziehungen) Zugang zum humanen Kapital ihrer Familie (vgl. ebd. S.111). Für Coleman ist demnach auch das soziale Kapital in ökonomisches Kapital konvertierbar (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 326).

Bildungstheoretisch und -politisch sollte der Blick auf Aspekte der Entstehung der kulturellen und sozialen Ressourcen erweitert werden. Familiäre Ressourcen sind ökonomische, zeitliche, soziale und kulturelle Ressourcen (vgl. Brake & Büchner 2003, S.629; siehe auch Bourdieu 1983/2012). Darunter werden neben materiellen Mitteln die Bildungsbiographie und Bildungsnähe der Eltern, die kommunikative Praxis der Eltern und die sozialen Beziehungen der Eltern zu den Lehrpersonen verstanden (vgl. Fend 2009, S.43).

Die Ressourcen der Eltern werden je nach sozialer Schicht anhand ihrer Erwartungen an die Bildungsverläufe ihrer Kinder eingesetzt (vgl. Coleman 1988, S.112, Kronig 2007). Diese Bildungserwartungen oder Bildungsaspirationen (vgl. z.B. Ditton et al. 2005), drücken aus, welchen höchsten Ausbildungsabschluss Eltern von ihrem Kind erwarten oder für erreichbar halten (vgl. Neuenschwander & Goltz 2008, Kleine et al. 2009). Durch unterschiedliche Bildungserwartungen bestimmen Eltern, welche Bildungsgänge einem Kind zur Auswahl stehen.

Auf den Bildungserwartungen basieren Bildungsentscheidungen (vgl. Becker 2009). Damit sind Entscheidungen über den Bildungsverlauf eines Kindes gemeint. Bildungsaspirationen können gleichzeitig auch für antizipierte Bildungsentscheidungen stehen, formuliert zum Beispiel in der Wahl des Typs der nächsten Schulstufe (Kleine et al. 2009, S.104). Aus der bildungssoziologischen Sicht werden

Bildungsverläufe eines Individuums als Kettenreaktion von sozialen Herkunftseffekten und familialen Ressourcen (vgl. Fend 2009) beeinflusst.

Marotzki (1990, S. 41, 131) formuliert Bildungsprozesse als Wandlungsprozesse im Lebenslauf eines Subjekts. In diesen Wandlungsprozessen führt das Lernen zu Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis des Subjekts (vgl. ebd.). Bildungstheoretisch sollte diesen Veränderungen in Bildungsbiographien gefolgt werden, um zu Erkenntnissen darüber zu gelangen, wie die Bildung des Subjektes zustande kommt (vgl. ebd.). Der Bildungsbegriff weist auch hier eine gesellschafts- und subjektbezogene Perspektive auf.

Normative Ziele der Bildung sowie Wege zu diesen Zielen haben heute im Kontext von „Bildung als Kompetenzerwerb“ in die bildungspolitischen Diskussionen Eingang gefunden (vgl. BMfBuF 2004). Es wird gefragt, welche Kompetenzen in der Schule und welche ausserhalb erworben werden und wie diese so gefördert werden können, dass soziale Disparitäten ausgeglichen werden (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 402). Auf der bildungspolitischen Ebene werden Konzepte der „unspezifischen, generalisierten Fähigkeiten und Fertigkeiten (Schlüsselkompetenzen)“ sowie der „personalen Kompetenzen“ vorgeschlagen (vgl. BMFSFJ 2005, S. 90). Es ist allerdings nicht immer klar, wie der Kompetenzbegriff zu definieren ist und wie dieser die Bildungsprozesse abbildet (vgl. Otto & Schrödter 2010). Wo und wie werden diese Kompetenzen erworben? Folgt man Bourdieu, ist die Schule lediglich *ein* Ort für die (unbewusste) Transmission von Kulturkapital, die in informellen, unstrukturierten Prozessen überall stattfinden kann (vgl. Bourdieu 1983/2012). In der aktuellen Bildungsdebatte wird diesbezüglich von Dimensionen der formellen und informellen Bildungs- und Lernprozesse sowie Bildungs- und Lernorte gesprochen. Diese Dimensionen werden auch mit Begriffen wie Bildungsmodalitäten oder Bildungssettings bezeichnet (vgl. u.a. BMFSFJ 2005, Stolz & Arnoldt 2007). Im Folgenden soll eine Übersicht über diese Begriffe gegeben werden.

Bildungsorte sind Teil der Bildungssysteme, welche traditionellerweise mit der Bildung gleichgesetzt werden (vgl. BMfBuF 2004, S. 19f.). Sie sind abgrenzbare Angebotsstrukturen mit einem (auch im-

pliziten) Bildungsauftrag wie zum Beispiel die Schule oder die Kinder- und Jugendhilfe (vgl. ebd.). Parallel wird der Begriff der *Lernwelten* verwendet (z.B. BMFSFJ 2005, Tully & Wahler 2008). Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2005, S. 91) werden diese wie folgt definiert: „Im Unterschied zu Bildungsorten sind Lernwelten weitaus fragiler, nicht an einen geographischen Ort gebunden [...] und haben auch keinen Bildungsauftrag.“ Der Begriff „Lernort“ sei zudem „auf einen eher eingrenzenden Erfahrungsbericht“ zu beziehen (vgl. ebd. S. 92) und umfasse mehr als nur „Bildung“, beispielsweise würden auch Medien oder Peergruppen dazugehören (vgl. ebd.). Die Familie wird als ein Sonderfall ohne abgrenzbares Bildungssetting eher unter dem Begriff „Bildungswelt“ eingeordnet, welcher Bildungsprozesse wesentlich durch Sozialisation beeinflusst (vgl. ebd.).

In seinen konzeptionellen Grundlagen einer Berichterstattung über Bildung stellt das Deutsche Jugendinstitut (vgl. BMfBuF 2004, S. 31) ein Modell der Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kinder- und Jugendalter nach dem Grad der Formalisierung dar (Abbildung 2).

In diesem Modell ist die Familie bis zum Eintritt in die Primarstufe der wichtigste Bildungsort von Kindern (vgl. ebd.). Die Familie bereitet den Anschluss der Kinder an die Schule vor und behält während der Schulzeit ihren Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder bei (vgl. ebd.). Nach Bourdieu (1983/2012) findet in der Familie die „am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition“ statt (S. 232). Bourdieu erweitert somit das Konzept des Schulerfolgs als „Wirkung natürlicher Fähigkeiten“ (vgl. ebd.).

Neben der Familie gibt es im Alltag der Kinder und Jugendlichen weitere Bildungsorte, an denen *Bildungs- oder Lernprozesse* stattfinden, wie zum Beispiel Angebote der Jugendarbeit, Nachhilfeleistungen oder Jobs (Abbildung 2, vgl. BMfBuF 2004, S. 31).

Bildungsprozesse sind unbestimmter als Bildungsorte (vgl. ebd., S. 19f.). Sie beziehen sich auf die Ebene der Akteure (vgl. BMFSFJ 2005, Fend 2008) und lassen sich kaum standardisiert identifizieren und dokumentieren (vgl. BMfBuF 2004, S. 19f.). Bildungsprozesse finden in verschiedenen formalen, non-formalen oder informellen Kontexten statt.

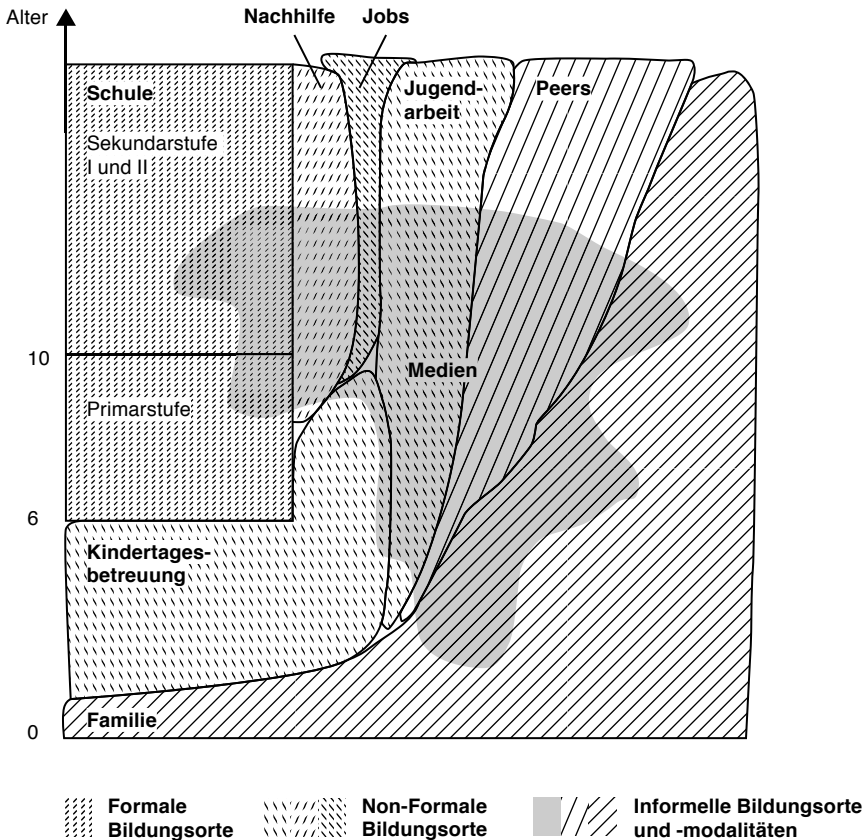


Abbildung 2: Bildungsorte und -modalitäten.

Quelle: BMfBuF 2004, S.31

Das Lernen in Bildungsinstitutionen wird als *formal* organisiertes oder schulisches Lernen bezeichnet. Parallel wird in diesem Zusammenhang die Bezeichnung „*formell*“ verwendet (vgl. Overwien 2008, S.128). Demgegenüber werden die Begriffe „non-formales“, „nichtformelles“ oder „non-formelles“ Lernen für die Aneignung von Wissen und Kompetenzen beispielsweise in Sporttrainings oder freiwilligen Kursen benutzt (vgl. ebd.).

Unter dem Begriff „*informell*“ wird eine Vielfalt von wenig bewussten und häufig zufälligen Lernprozessen verstanden, welche ausserhalb der formalen und non-formellen Bildungsangebote zu verorten sind (vgl. Overwien 2008, S.128f.).⁵ Dazu gehören zum Beispiel das Lernen im Alltag, im Medienbereich, in der Familie, aus Büchern etc. (vgl. BMfBuF 2004, Overwien 2008, Wahler 2008). Auch die freie Zeit der Kinder gilt als Ort des informellen Lernens. Die Einteilung verschiedener Aktivitäten und Prozesse in dieser Dimension ist sehr heterogen. Grunert (2005, S. 22) teilt die Freizeit in organisierte institutionalisierte Freizeitwelten (z.B. Vereine), Lernwelten (z.B. Musik- oder Nachhilfeunterricht, Museumsbesuche) und nicht organisierte Freizeitwelten (Hobbys, Jobs) sowie Aktivitäten mit Familie und Peers ein. Nach Grunert gehören auch Medien wie Fernsehen, Computer, Internet und Bücherlesen zu den nicht organisierten Freizeitwelten der Kinder (vgl. ebd. S. 44).

In Peergruppen finden in Beziehungssituationen, in der Kommunikation und in der Interaktion wichtige informelle Lernprozesse statt (vgl. BMfBuF 2004). Die Bedeutung der Familie für die Jugendlichen nimmt mit fortschreitendem Alter zugunsten der Gleichaltrigen-gruppen ab. Das heisst auch, dass sich die Reichweite der informellen Lernorte erweitert und die ausserschulischen Lernprozesse zunehmend ausserhalb der Familienstrukturen stattfinden.

Wie hier aufgezeigt, finden Lernprozesse bereits lange vor dem Schuleintritt statt. Im Verhältnis zu formalen Bildungsorten weisen die informellen Bildungsorte einen weit grösseren Umfang auf. Zudem haben informelle Bildungs- und Lernprozesse komplexere und nicht klar voneinander trennbare Strukturen (vgl. Abbildung 2). Wie im Modell zu sehen ist, sind die Grenzen zwischen formellen und informellen Bildungsorten nicht klar definiert und die Übergänge fließend. Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2005,

5 Es ist wichtig zu betonen, dass die Begriffe „formal“ („formell“) und „informell“ einander polar gegenüberzustellen sind (vgl. Wahler 2008, S. 40). Die Begriffe des informellen Lernens haben ihren Ursprung in der Erwachsenenbildung, wobei stets *informal education* und *informal learning* parallel benutzt wurden (vgl. Overwien 2008).

S. 202) werden auch der Schule im Rahmen ihrer Ganztagesangebote und unterrichtsfreien Zeit Aspekte „des informellen Bildungsgeschehens“ zugemessen (vgl. auch Overwien 2008). Bildungsorte und Lernwelten ausserhalb der formalen Bildungsinstitutionen sind für Kinder und Jugendliche von „unerlässlicher“ Bedeutung (vgl. BMFSFJ 2005, S. 90). Umso stärker werden aktuell die informellen Lernprozesse in den Fokus der empirischen Forschung gestellt (Overwien 2008).

Über ausserschulische Lernprozesse hinaus haben die Analysen der internationalen Vergleichsstudien die Aufmerksamkeit auch auf die Qualität schulischer Angebote gelenkt (vgl. Fend 2008, S. 23). In der Bildungsdebatte bleibt umstritten, wer die Verantwortung für die Kompetenzentwicklung und schulische Leistungen übernehmen sollte: die Schule die Verantwortung für die Ergebnisse des Bildungsangebots (vgl. ebd.) oder das Elternhaus als die wichtigste Sozialisationsinstanz für die Kompetenzentwicklung der Kinder (BMfBuF 2004, S. 327; Hoffmeister 2012, S. 921ff.).

Wie dargestellt, sind die Bildungsprozesse aus der Perspektive des Subjekts zeitlich unbegrenzt und bilden während der ganzen Lebensspanne seine Bildungsbiographie (vgl. ebd.). Parallel zum institutionalisierten Bildungswesen lassen sich non-formale und informelle Bildungsprozesse identifizieren (vgl. ebd.). Diese Prozesse finden in unterschiedlichen Settings statt und sind häufig vielschichtig. So werden etwa soziale Kompetenzen in der Familienkommunikation erworben. Hingegen wird der Schule neben der direkten Wissensvermittlung auch der Auftrag zugewiesen, die unbewussten Schemata der Individuen zu transportieren (vgl. Bock 2008). Fachwissen kann ausserhalb der Schule ebenso in informellen Lernprozessen erworben werden. Diskutiert wird aber auch die Gefahr einer Pädagogisierung der informellen Lernorte (z.B. Freizeit der Jugendlichen) (vgl. BMfBuF 2004). In informellen Bildungsorten wie zum Beispiel der Familie finden vor allem Erziehungs- und Betreuungsprozesse statt, welche nicht gegen die Bildungsprozesse ausgespielt werden sollten (vgl. Andresen 2008). Es ist nicht so, dass Jugendliche überall nur Bildungserfahrungen machen (vgl. ebd.). Ausserdem ist Habitus nach Bourdieu (1983/2012) durch Reflexionen kaum zugänglich und deshalb nicht vollständig definierbar. Trotzdem kann aus der vorhergehenden Übersicht gefolgert werden,

Die Übergangsphase von der Primarschule ins
Gymnasium aus Elternsicht

Eine qualitative Studie zur elterlichen
Bildungsbeteiligung

Vasarik Staub, K.

2015, XVI, 240 S. 5 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06493-8