

Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern

Grgic, Mariana; Bayer, Michael

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

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

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Grgic, M., & Bayer, M. (2015). Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern. *Zeitschrift für Familienforschung*, 27(2), 173-192.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-445452>

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>

Mariana Grgic & Michael Bayer

Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen?

Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern

Do parents and siblings serve as educational resources?

How and what extent family capital contributes to children's educational aspirations, self-concept and educational attainment

Zusammenfassung:

Die zunehmende Bedeutsamkeit von Bildung für den Lebensverlauf und die sozialstrukturelle Abhängigkeit von Bildungschancen rückt die Familie als Ort der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit immer mehr ins Blickfeld. In diesem Beitrag werden die bisher in der quantitativ-empirischen Familien- und Bildungsforschung zugrunde gelegten Indikatoren familialen Geschehens diskutiert und erweitert. Hierbei wird vor allem auf die elterliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten sowie die Bildungserfahrungen von Geschwistern fokussiert. Diese werden im Rahmen eines pfadanalytischen Modells auf Basis der NEPS-Daten der Startkohorte 3 hinsichtlich ihrer Erklärungskraft für den bildungsbezogenen Habitus sowie die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse untersucht (n=4.661). Dabei kann gezeigt werden, dass sowohl bei bereits vorhandenen Erfahrungen höherer Bildung bei älteren Geschwistern als auch bei einer vermehrten schulbezogenen elterlichen Unterstützung die Bildungsaspirationen sowie das schulische und allgemeine Selbstkonzept der Heranwachsenden stärker ausgeprägt ist. Damit kann die Abhängigkeit von Bildungserwartungen und -orientierungen von familialen Ressourcen und bildungsbezogenen Praktiken in der Familie differenzierter bestimmt werden, womit ein erster Schritt in Richtung einer längsschnittlich orientierten Analyse zentraler innerfamiliärer Vermittlungsmechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit formuliert wird.

Abstract:

Due to both the growing importance of education for life trajectories and the social structural dependency, the family comes to the fore as the place where social inequalities emerge and are being reproduced. In this contribution, the indicators of family life events – on which quantitative empirical family and education research has been based so far – will be discussed and extended. The focus will be primarily placed on parental support in school issues and on the educational attainment experience of siblings. Based on NEPS data of starting cohort 3, these events will be investigated within the framework of a path analytical model with regard to their explanatory power for the education-related habitus and the school achievements of 5th graders (N=4,661). It can be demonstrated that both aspirations for educational attainment and the school-related as well as the general self-concept of the students are more pronounced when older siblings already had experiences in higher education as well as in the case of parental school-related support of children's aspirations for educational attainment. Thereby the dependency of expectations of educational attainment and orientations on family resources and family practices related to education can be determined more precisely. This, in turn, serves as a first step aiming at the longitudinally oriented analysis of central intermediation mechanisms of the reproduction of educational inequality within the family.

Schlagwörter: familiales Kapital, Geschwister, Bildungsaspirationen des Kindes, Selbstkonzept, Habitus

Key words: family capital, siblings, children's aspirations for educational attainment, self-concept, habitus

1. Einleitung

Bildung hat in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Bedeutung in der Wissensgesellschaft erlangt, so dass der Zugang zu sozialen Positionen immer mehr von (höherer) Bildung abhängig geworden ist (vgl. Ecarius/Wahl 2009). Dieser Stellenwert von höherer Bildung spiegelt sich auch in den Veränderungstendenzen im deutschen Bildungssystem wider, beispielsweise in steigenden Übergangsquoten auf das Gymnasium und zuletzt erstmals mehr Übergängen in das Studium als in eine berufliche Ausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Dem jahrelangen Trend zu höherer Bildung steht der nach wie vor enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft junger Menschen und ihrem Bildungserfolg gegenüber, der sich sowohl in ihren erreichten Kompetenzen als auch in ihrer Platzierung auf die verschiedenen Schulformen ausdrückt (vgl. u.a. ibd; Müller/Ehmke 2013). Der große Stellenwert der Familie für den Bildungserfolg ist daher immer noch unumstritten.

Dabei durchlaufen die Systeme Familie und Schule ihrerseits seit Jahren selbst einen Wandel. Der Anteil an Familien mit alleinerziehenden Eltern sowie mit nicht-verheirateten Elternpaaren hat in den letzten 15 Jahren deutlich zugenommen, ebenso wie das Aufwachsen von Kindern in Stief- bzw. Patchwork-Familien (vgl. Walper/Wild 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Mit dem Wandel der Familienstrukturen ging zugleich ein erweitertes Verständnis von Familie einher. Zeitgleich gab es in den letzten Jahren auch einige Reformen im Schulsystem, beispielsweise die Einführung von Schularten mit mehreren Bildungsgängen bei gleichzeitiger Abschaffung anderer Schulformen sowie der Ausbau der Ganztagschulen (vgl. ibd.). Trotz der dadurch zunehmenden Vielfalt an möglichen Bildungsoptionen und -verläufen sind weiterhin durch die Familie verursachte Bildungsungleichheiten zu beobachten (vgl. Maaz et al. 2014).

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, vertieftes Wissen über einzelne *innerfamiliäre* Mechanismen zu generieren, die in diesem dynamischen Prozess der Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch die Familie wirken. Dieser Beitrag verfolgt im Kontext dieser Fragestellung zwei zentrale Perspektiven: (1) Auf der Ebene der Familienstruktur wird – unter der Annahme wechselseitiger Einflüsse zwischen einzelnen Familienmitgliedern – untersucht, wie und an welcher Stelle der Bildungserfolg bzw. die angestrebten Bildungsverläufe von älteren Geschwistern auf die Aspirationen, das allgemeine und schulische Fähigkeitsselbstkonzept sowie den Bildungserfolg von jüngeren Geschwistern zu Beginn der Sekundarstufe 1 wirken. (2) Des Weiteren wird analysiert, welchen Stellenwert elterliche Bildungsstrategien, d.h. direkte elterliche Unterstützungsleistungen in Form von Hausaufgabenhilfe und Ähnlichem, sowie indirekte Unterstützung durch die Organisation von Nachhilfe, für Einstellungen des Kindes zur Schule sowie seinen Bildungserfolg haben.

2. Theoretisch-systematische Ansätze: Perspektiven auf innerfamiliäre Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit

In diesem Beitrag wird insbesondere auf die theoretischen Arbeiten von Bourdieu (1998, 2001) Bezug genommen, da diese einige Anhaltspunkte zur Erklärung von in der Familie stattfindenden Prozessen und Mechanismen liefern, beispielsweise von Wechselwirkungen zwischen Einstellungen von Eltern und Kindern und familialen Bildungsstrategien, während ressourcenorientierte Ansätze, wie das Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte (vgl. Boudon 1974), hierfür nur bedingt Erklärungen formulieren. Ein häufiger Kritikpunkt an der Forschung auf Basis von ressourcenorientierten Ansätzen ist daher: „In short, the mechanisms by which advantage and disadvantage are transmitted in family and interactional contexts remain something of a black box in quantitative analyses“ (Irwin 2009: 1125).

2.1. Familie als Ort der Akkumulation und Weitergabe von kulturellem Kapital

Ein zentrales Argument der Bourdieu'schen Reproduktionstheorie bildet die Annahme, dass in und durch Familien soziale Ordnungen reproduziert werden. Die Familie „ist einer der bevorzugten Orte der Akkumulation von Kapital aller Sorten und seiner Weitergabe von Generation zu Generation. [...] Sie ist das wichtigste »Subjekt« der Reproduktionsstrategien“ (Bourdieu 1998: 132).

Zwei zentrale theoretische Kategorien bei Bourdieu zur Erklärung von individuellen Positionierungschancen sind das kulturelle Kapital sowie der (Familien-)Habitus. Neben dem ökonomischen und sozialen Kapital definiert er drei Aspekte des kulturellen Kapitals, das in institutionalisierter (Bildungstitel), objektivierter (kulturelle Güter mit Distinktionswert) und inkorporierter Form (Denk- und Handlungsschemata, Wertorientierungen) akkumuliert werden kann (vgl. ibd.). Dieses wird insbesondere in der Familie intergenerational weitergegeben, wobei Bourdieu dem inkorporierten Kulturkapital, d.h. den in der Familie vermittelten Denkweisen, Umgangsformen und Geschmackspräferenzen eine besondere Bedeutung in diesem Prozess zuschreibt (vgl. Büchner 2006). Daneben hat der (Familien-)Habitus in erster Linie eine strukturierende und teilweise begrenzende Funktion, d.h. er wirkt auf das Denken und Handeln der Familie und damit auch auf die familialen Alltagspraxen ein (vgl. Bourdieu 1998; Ecarius/Wahl 2009; Lange/Soremski 2012). Die alltäglichen Praktiken in der Familie wiederum spielen eine Schlüsselrolle bei der Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb der Familie, weshalb sie in einigen Studien näher untersucht wurden.

Lareau beispielsweise arbeitet in ihrer einflussreichen Studie zu ungleichen Kindheiten die schichtspezifischen Vorstellungen über die Entwicklung von Kindern und die damit einhergehenden divergierenden Erziehungspraktiken von Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten sehr detailliert heraus (vgl. Lareau 1987, 2003). Daneben gibt es eine Vielzahl von Studien, die auf den unterschiedlichen Stellenwert von bildungsorientierten Aktivitäten in der Familie hinweisen (vgl. u.a. Ditton et al. 2005; Walper/Grgic 2013). Die qualitativen Forschungsarbeiten von Brake und Kunze (2004) zeigen auf, dass

sich die objektive soziale Lage einer Familie über den Habitus in konkrete Praktiken übersetzt. Sie stellen die Funktion des kulturellen (Familien-)Kapitals heraus und machen deutlich, dass im Sinne Bourdieus diejenigen familialen Reproduktionsstrategien erfolgreich sind, die eher unbewusst, d.h. auf Basis eines entsprechenden Habitus, und nicht aus explizit strategischen Überlegungen heraus verfolgt werden.¹

Eine hohe Bildungsorientierung und ein großes Interesse am erfolgreichen Durchlaufen des Bildungssystems durch ihre Kinder weisen nach Bourdieu vor allem Eltern auf, die ihren sozialen Status in erster Linie dem Bildungssystem verdanken (vgl. Bourdieu 2001: 277ff.): „Der Bildung verdanken sie alles, was sie erreicht haben, und von ihr erwarten sie alles, was sie erreichen möchten“ (Bourdieu 1987: 550). Damit spricht er indirekt die Schnittstelle und die Interaktionen zwischen Familie und Schule an. Vielfach wurde darauf hingewiesen, dass die „Passung“ zwischen dem Familienhabitus und dem schulischen Habitus die Beziehung zwischen Familie und Schule sowie langfristig die zu erreichende soziale Position beeinflusst (vgl. Bourdieu/Passeron 1973; Büchner 2006; Lange/Soremski 2012). „So entscheiden letztendlich die vorhandenen Passungsverhältnisse dieser beiden Lernorte darüber, ob die kulturellen Transferbeziehungen in der Familie dem Statuserhalt oder der Statusverbesserung förderlich sind oder nicht“ (Ecarius/Wahl 2009: 17).

2.1.1. Zur Rolle elterlicher Unterstützungsleistungen

Bezieht man sich auf das von Brake und Büchner entwickelte Modell familialer Bildungsleistungen (vgl. Brake/Büchner 2003), so würden elterliche Unterstützungsleistungen für schulische Aufgaben unter den bildungsbezogenen Austauschprozessen zu verorten sein. Auf Basis der theoretischen Gedanken von Bourdieu ist hierbei aber davon auszugehen, dass diese Unterstützungsformen von Eltern, z.B. in Form von eigener Hilfe beim Lernen oder durch die Organisation von externer Nachhilfe, ebenfalls durch den Familienhabitus vorstrukturiert und beeinflusst werden.

Dies entspricht auch den Ergebnissen von Lareau (2003) über die bewussten Bildungsbemühungen von Eltern (concerted cultivation). Insbesondere Mittelschichteltern sehen das Heranwachsen als eine beeinflussbare und zu beeinflussende Phase der Entwicklung, was zu spezifischen Interventionen und Beteiligungen am Leben der Kinder führt. Einige Studien geben Hinweise darauf, dass solche Bemühungen zu besseren Bildungsergebnissen beitragen (vgl. *ibid.*; Cheadle 2008), wobei auch die Instruktionsqualität elterlicher Unterstützung einen weiteren Einfluss hat (vgl. Leseman/De Jong 1998). Die Studie von Fan und Chen (2001) machte deutlich, dass der größte Einfluss auf die schulischen Leistungen von den Aspirationen der Eltern ausgeht, gefolgt von dem Ausmaß an Kontakt der Eltern zur Schule und der Kommunikation mit dem Kind über schulische Angelegenheiten. Elterliche Supervision steht dagegen kaum in Zusammenhang mit den Schulleistungen. Obwohl es in Deutschland kaum längsschnittliche Studien über die Wirkung von organisiertem Nachhilfeunterricht gibt, so weisen die Ergebnisse internationaler

1 Dieser Befund macht jedoch auch die Grenzen einer quantitativ-standardisierten Perspektive deutlich. Der damit einhergehende rationalistische Bias lässt eine Explizitmachung von familialem Habitus an Grenzen stoßen.

Studien tendenziell darauf hin, dass Nachhilfe langfristig eher positive Effekte auf die Schulleistung sowie auf kognitive und motivationale Prozesse hat (für einen Überblick vgl. Dohmen et al. 2008).

2.1.2. Geschwister als Bildungsressource?

Auch wenn Bourdieu keine explizite Theorie der Sozialisation ausgearbeitet hat (vgl. Ecaarius/Wahl 2009), so betont er dennoch in seinen Überlegungen die zeitliche und intergenerationale Dimension der Weitergabe von Kulturkapital in der Familie und schließt dabei nicht nur die Kinder in der Familie, sondern auch die Großeltern ein. „Ohne im eigentlichen Sinn gefälscht zu sein, ähnelt der Wettkampf einem seit Generationen währenden Handicaprennen oder einem Spiel, bei dem jeder Teilnehmer über die positiven oder negativen Resultate all derer verfügt, die vor ihm gespielt haben, das heißt über die kumulierten Spielergebnisse all seiner Vorfahren“ (Bourdieu 2001: 275f.). Er spricht in diesem Sinne von einem „gewichteten Kapital“, das zusammen mit dem Habitus die individuellen Strategien bestimmt (vgl. ibd.).

Dieser Aspekt wird in der Forschung bislang selten aufgegriffen, mit Ausnahme der Studie von Brake und Büchner (2004), die in diesem Kontext die Großeltern in den Blick nimmt. Die klassische Geschwisterforschung untersucht dagegen in erster Linie die Beziehungen zwischen Geschwistern (vgl. Kasten 2003), nicht deren Bedeutung für die jeweiligen Bildungsverläufe. Lediglich die regionale Studie von Schulze und Preisendörfer (2013) thematisiert den Einfluss der Stellung in der Geschwisterreihe auf den Bildungserfolg. Sie kommt auf Basis von Annahmen über das Stuserhaltungsmotiv von Eltern zu dem Ergebnis, dass in Familien mit hohem sozialen Status die Bildungsaspiration der Eltern und die Bildungserfolge von jüngeren Geschwistern abnehmen, weil das Motiv des Statuserhalts nicht mehr gegeben ist, was der Argumentation von Bourdieu entgegensteht.

Grundsätzlich ist auf Basis der Annahmen von Bourdieu abzuleiten, dass eine Einbeziehung von Geschwistern eine wichtige, (familien-)strukturergänzende „Vervollständigung“ der Perspektive auf das System Familie darstellt. Mit Blick auf den *dynamischen* Prozess der Transmission von kulturellem Kapital in der Familie ist davon auszugehen, dass Bildungserfolge von älteren Geschwistern, z.B. die Erlangung des Abiturs oder der Übertritt auf eine höherqualifizierende Schulform, zum einen ein Anzeichen dafür sind, dass eine hohe „Passung“ zwischen dem familialen Habitus und den Anforderungen des Schulsystems besteht, die auch für die zukünftigen Transmissionsprozesse förderlich sein wird. Zum anderen kann angenommen werden, dass diese Bildungserfolge bzw. -titel zum Aufbau des Kulturkapitals der Familie beitragen, von dem jüngere Geschwister profitieren werden. Gleichzeitig kann aus Bourdieus Überlegungen abgeleitet werden, dass auch die älteren Geschwister selbst über ihre Praxen und über die Interaktionen mit jüngeren Geschwistern zur Weitergabe kultureller Kapitalien und insbesondere eines entsprechenden Habitus mit schulisch-orientierten Denk- und Handlungsweisen innerhalb der Familie beitragen.

2.2. *Aspirationen und Selbstkonzept als Determinanten eines bildungsbezogenen Habitus*

Aspirationen finden in der Bildungsforschung mittlerweile eine große Beachtung. Als Bildungsaspirationen, jedoch meist auf die elterlichen beschränkt, haben sie sich, wie Stocké anmerkt, „in einer Vielzahl empirischer Untersuchungen als Bestimmungsfaktoren unterschiedlicher Aspekte des Bildungserfolgs erwiesen“ (Stocké 2013: 269). Sewell et al. (1969, 1970) konnten bereits in der Wisconsin-Studie zeigen, dass Aspirationsniveaus durch sozioökonomische Faktoren beeinflusst werden (vgl. auch Wilson/Wilson 1992). Es gibt jedoch wenig Einigkeit hinsichtlich der theoretischen Interpretation und Einbettung des Aspirationskonzepts. Während Haller (1968: 484) von „cognitive orientational aspects“ spricht, bezeichnen Alexander und Cook (1979: 202) Aspirationen unter Verweis auf das Wisconsin-Modell als „important resources for status attainment“.

Für Bourdieu zeigen sich Aspirationen immer bereits als etwas sozial Vorstrukturiertes (vgl. hierzu auch Bittlingmayer/Bauer 2007). Diese bilden sich im Wechselspiel von Wunschvorstellungen und objektiven Möglichkeiten als ein klassenspezifisches Geschehen (vgl. Bourdieu 2001: 277ff.), was Bourdieu mit der „Hilfskonstruktion“ des Habitus (vgl. Barlösius 2011) beschreibt. Die objektiven Möglichkeiten sind hierbei direktes Resultat der Kapitalienausstattung von Familien und weniger das Ergebnis eines rationalen Kalküls. Der Habitus als System „dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (Bourdieu 1993: 98) stellt hierbei den Zentralmechanismus der Verknüpfung bzw. Reproduktion sozialer Praxis dar, „ohne den Weg über Diskurs und Bewußtsein zu nehmen“ (ibid.: 136). Gleichzeitig jedoch sieht Bourdieu Kognitions- und Motivationsstrukturen als konstitutiv für den Habitus an (vgl. ibid.: 104). Bildungsaspirationen als Orientierungen auf je spezifisches bildungsbezogenes Handeln lassen sich, wie McClelland (1990: 103) in Anlehnung an Bourdieu formuliert, als „internalization of objective probabilities of success“ verstehen. Die unter dem Begriff der „idealistischen Bildungsaspiration“ operationalisierten Orientierungen lassen sich innerhalb des Bourdieu'schen Theorierahmens als habitualisierte Bildungsorientierung als „zur Tugend gemachte Not“ (Bourdieu 1993: 100f.) fassen. Für Bourdieu stellt sich die Erzeugung und Reproduktion von Bildungsaspirationen damit nicht als klassisches Referenzgruppenphänomen dar, sondern als Ausdruck der strukturellen Position von Familien im Reproduktionsprozess insgesamt. In diesem Sinne stehen in den Analysen die Aspirationen der Kinder an zentraler Stelle als vermuteter Ausdruck einer durch die soziale Herkunft geprägten Disposition.

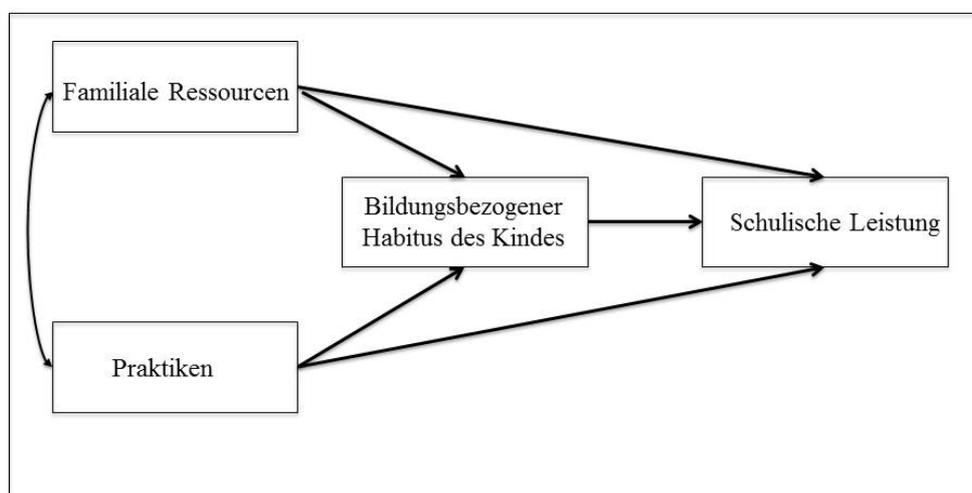
Neben Bildungsaspirationen sind es insbesondere die Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen (schulischen) Fähigkeiten, die eine wichtige Rolle hinsichtlich schulischer Leistungen spielen. Unter dem schulischen Fähigkeitsselbstkonzept kann in Anlehnung an Dickhäuser die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen“ (Dickhäuser et al. 2002: 394) verstanden werden. Das allgemeine Selbstkonzept von Personen wurde von Rosenberg als „the totality of the individual's thoughts and feelings with reference to [the] self as an object“ (Rosenberg 1989: 34) beschrieben. Im Selbstkonzept konfundieren soziale und individuelle Komponenten gleichermaßen. Neben dem allgemeinen Selbstkonzept ist es vor allem das schulische Selbstkonzept

als bereichsspezifische Fähigkeitseinschätzung, die im Rahmen von Bildungsstudien wiederholt im Fokus der Analysen steht (vgl. Marsh/Hau 2003; Marsh et al. 2004; Marsh 2005).

Das Selbstkonzept sowie die bildungsbezogenen Aspirationen des Kindes lassen sich in Anlehnung an die Arbeiten von Gaddis (2013) sowie Horvat und Davis (2011) als Bestandteil eines bildungsbezogenen Habitus der Person verstehen (auch Dumais 2002). Aspirationen sind hierbei Ausdruck einer aus der sozialen (Herkunfts-)Position resultierenden Bildungsorientierung.

Ausgehend von diesen Überlegungen stellt das in Abbildung 1 dargestellte theoretische Modell die Basis der folgenden empirischen Analysen dar.

Abbildung 1: Theoretisches Zusammenhangsmodell



Zu den für den Bildungsvorlauf des Kindes relevanten familialen Ressourcen zählen wir das zertifizierte Bildungskapital der Eltern sowie die Zugehörigkeit des Haushalts zur oberen Dienstklasse als derjenigen sozialen Klasse, bei welcher der Zugang stark mit dem Bildungssystem verknüpft ist. Darüber hinaus begreifen wir Bildungserfahrungen älterer Geschwister ebenfalls als eine familiale Ressource, die in direkter Weise Einfluss auf die kognitive und motivationale Verfasstheit des Kindes hat. Im Zentrum des theoretischen Modells steht das von uns als „bildungsbezogener Habitus“ gekennzeichnete Brückenkonstrukt, welches die bildungsbezogenen Orientierungen und Selbstwahrnehmungen des Kindes in Anlehnung an Überlegungen von Bourdieu bündelt. Die Annahme, dass die bildungsbezogenen Praktiken, wie etwa die kulturellen Praktiken der Eltern oder auch das Vorhandensein einer familienexternen Nachhilfe in einem korrelativen Zusammenhang mit den familialen Ressourcen stehen, wird durch den Doppelpfeil im theoretischen Modell signalisiert. Im Zentrum des theoretischen Modells steht jedoch die Frage, in welcher Weise sowohl Ressourcen wie auch Praktiken über den bildungsbezogenen Habitus des Kindes in ihren Effekten auf die schulische Leistung des Kindes vermittelt werden.

3. Daten und Konstrukte

3.1. Daten

Den nachfolgenden Analysen liegen Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zugrunde (vgl. Blossfeld et al. 2011), die auf Befragungen von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 5 und 6 sowie deren Eltern basieren.² Die verwendeten Daten umfassen hierbei zwei Erhebungszeitpunkte (2010 und 2011), wobei sich die verwendeten Merkmale aufgrund der teilweise retrospektiven Frageformulierung überwiegend auf einen Zeitpunkt (5. Klasse) beziehen, so dass die Auswertungen querschnittlich sind, auch wenn zwei Wellen miteinbezogen werden.

Da nicht zu allen Schülerdaten (Welle 1: N=5.778; Welle 2: N=5.539) entsprechende Elterninterviews vorhanden sind, konzentrieren sich die folgenden Analysen auf diejenige Gruppe, bei welchen neben Informationen aus den Schülerbefragungen auch Elterninformationen vorlagen (Welle 1: N=4.161; Welle 2: N=3.822). Für die Berechnungen wird das entsprechende Designgewicht für diese Gruppe verwendet. Aus den Analysen ausgeschlossen wurden die Daten einer Sonderstichprobe von Förderschülerinnen und -schülern, da hier nicht alle der in den Analysen verwendeten Inhalte erhoben wurden.

3.2. Konstrukte

Durchschnittsnote

In den Schülerbefragungen wurden retrospektiv für das vorangegangene Schuljahr (Welle 1: 4. Klasse, Welle 2: 5. Klasse) die jeweiligen Abschlussnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik erfragt. Als gängiger Indikator für schulische Leistungen geht die Durchschnittsnote in diesen beiden Fächern am Ende der fünften Klasse in die Analysen ein, die in Welle 2 der Befragung erhoben wurde, sich aber auf den Erhebungszeitpunkt von Welle 1 bezieht.

Bildungshintergrund des Elternhauses

Für die Modellberechnungen wird unterschieden zwischen Eltern mit hohem Bildungsstand, die über eine weiterführende (Fach-)Hochschulbildung oder Promotion verfügen (ISCED-Stufen 5–6) und Eltern mit mittlerem bzw. niedrigem Bildungsstand, die höchstens eine Lehre oder berufs(fach)schulische Ausbildung abgeschlossen haben (ISCED-Stufen 0–4).

Bildungshintergrund der Geschwister

Der Indikator für den Bildungshintergrund der Geschwister wurde aus den Elterninformationen über alle Geschwister des Kindes gebildet. In die multivariaten Berechnungen geht

2 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Startkohorte 3 (Klasse 5), doi:10.5157/NEPS:SC3:2.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

dabei die Information ein, ob ein Kind Geschwister hat, die einen hohen Schulabschluss, also das Abitur, erreicht haben oder die bereits den Übertritt auf eine Schulform geschafft haben, die typischerweise mit dem Abitur abschließt.

Soziale Klassen

Zur Abbildung der sozialen Klassenherkunft wird die Klassifikation von Erikson, Goldthorpe und Portocaero (EGP) genutzt. Hinter den EGP-Klassen steht zwar eine eher weberianische Vorstellung sozialer Klassen (vgl. Erikson/Goldthorpe 1993), doch sind die eher bildungsabhängigen Klassen problemlos identifizierbar. Da es im Rahmen der familienbezogenen Analyse insbesondere um die Klassenlage des Haushalts geht, wurde ein Indikator für die EGP-Klasse des jeweiligen Haushalts in Anlehnung an Eriksons Dominanz-Modell (vgl. Erikson 1984) gebildet. Für die multivariaten Berechnungen wird dieses Klassenmodell zu einer Variable für die „Obere Dienstklasse“ dichotomisiert, da auf Basis der theoretischen Ausführungen angenommen werden kann, dass diese Klasse aufgrund der hohen Abhängigkeit ihres Status vom Erreichen eines hohen Bildungsabschlusses, eine besondere Bildungsorientierung aufweist.

Kulturelle Partizipation der Eltern

Als Ausdruck für das inkorporierte Kulturkapital der Eltern wird ein Index zum Ausmaß ihrer kulturellen Aktivitäten gebildet. Dabei wurde die durchschnittliche Häufigkeit des Besuchs von Museen, Kunstausstellungen, klassischen Konzerten, Opern oder Theatern im letzten Jahr berücksichtigt ($\alpha = 0.69$). Höhere Werte indizieren eine stärkere kulturelle Partizipation, wobei die Skala Werte zwischen 1 „nie“ und 5 „mehr als 5 mal“ annehmen kann.

Lesehäufigkeit des Kindes

Als Indikator für das Leseverhalten des Kindes wird die Angabe über die Dauer des Lesens an schulfreien Tagen genutzt, der einen Indikator für den Stellenwert des Lesens in der Freizeit darstellt. Die Antwortmöglichkeiten variieren hierbei zwischen 1 „gar nicht“ und 5 „mehr als 2 Stunden“.

Akademisches Selbstkonzept des Kindes

Zur Messung des schulischen Selbstkonzepts wurde die in der Studie verwendete Skala von Dickhäuser et al. (2002) verwendet. Der Skala liegen drei Selbsteinschätzungsfragen zu schulischen Fähigkeiten zugrunde ($\alpha = 0.83$, Beispielim: In den meisten Schulfächern lerne ich schnell). Die hieraus konstruierte Skala variiert zwischen 1 „trifft gar nicht zu“ und 4 „trifft völlig zu“, wobei höhere Werte eine durchschnittlich höhere Fähigkeitseinschätzung bedeuten.

Allgemeines Selbstwertgefühl

Das Selbstwertgefühl wird mittels einer von Collani und Herzberg (2003) adaptierten Variante der Rosenberg-Skala gemessen. In die Skala gehen zehn Selbsteinschätzungsfragen ein ($\alpha = 0.79$, Beispielim: Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden). Die konstruierte eindimensionale Skala variiert zwischen 10 und 50, wobei höhere Werte ein höheres Selbstwertgefühl ausdrücken.

Aspirationen

Die Bildungsaspirationen von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern wurden in der NEPS-Studie als idealistische und als realistische Abschlussaspirationen erhoben. Die Be-

fragten werden hierbei gebeten, sich zwischen einem der drei Abschlüsse „Hauptschulabschluss“, „Mittlere Reife“ sowie „Abitur“ zu entscheiden. Im Rahmen des skizzierten theoretischen Modells wird die idealistische Bildungsaspiration der Schüler aus Welle 1 verwendet.

Elterliche Unterstützungsleistungen

Zur Operationalisierung elterlicher Unterstützungsleistungen³ wurden vier Items der Schülerbefragung zusammengefasst, die in erster Linie das Vorhandensein von Eltern als Ansprechpartner bei Problemen mit den Hausaufgaben, Noten oder dem Unterrichtsstoff sowie als Motivatoren bei schlechten Leistungen abbilden ($\alpha = 0.86$, Beispielim: Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klar komme, nehmen sich meine Eltern immer Zeit für mich). Die Skala variiert zwischen den Werten 1 „stimme gar nicht zu“ und 4 „stimme völlig zu“ und bildet durchschnittlich häufigere Unterstützungsleistungen in höheren Werten ab.

Tabelle 3 im Anhang gibt einen Überblick über die Verteilung der in den Analysen verwendeten Variablen.

4. Ergebnisse

Bevor im Folgenden anhand einer Pfadanalyse multivariat untersucht wird, welchen Stellenwert Bildungserfolge von Geschwistern und elterliche Unterstützungsleistungen für die Bildungsaspirationen, das Selbstkonzept und den Schulerfolg des Kindes haben, wird zunächst der Zusammenhang zwischen der Klassenlage der Familie, dem durch Geschwister erworbenen Bildungskapital und den Bildungsaspirationen von Eltern und Kind thematisiert.

4.1. Analysen zur Erklärung von Bildungsaspirationen von Eltern und Kind

Versteht man Bildungsaspirationen als Ausdruck eines bildungsbezogenen Habitus, dann ist davon auszugehen, dass sie in Abhängigkeit von der Klassenherkunft variieren. Auf Basis der Überlegungen von Bourdieu sind starke Zusammenhänge dort zu vermuten, wo die soziale Herkunft selbst durch den Erwerb von institutionalisiertem kulturellem Kapital geprägt ist.

Einerseits zeigen die Analysen in Tabelle 1, dass die idealistischen Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt etwas höher sind als die elterlichen Aspirationen. Die Variation entlang des Merkmals der sozialen Herkunftsklasse weist jedoch für Eltern und Schüler ein durchaus vergleichbares Muster auf. So besitzen sowohl Eltern wie Schülerinnen und Schüler aus Facharbeiter-Haushalten die geringsten Aspirationen in Richtung des Abiturs. Deutlich am höchsten sind die Bildungsaspirationen in beiden Befragtengruppen in der oberen Dienstklasse. Diese beinhaltet vor allem diejeni-

3 Daneben wurde auch der Aspekt des elterlichen Monitorings von schulischen Angelegenheiten operationalisiert und in das Modell integriert. Dieser zeigte jedoch an keiner Stelle signifikante Zusammenhänge auf, weshalb auf eine gesonderte Betrachtung dieses Aspekts von elterlicher Eingebundenheit verzichtet wurde.

gen Berufe, für die die höchsten Bildungsqualifikationen vonnöten sind (z.B. führende Angestellte, höhere Beamte, freie akademische Berufe), so dass sich die Ergebnisse insofern auch mit den im Anschluss an Bourdieu formulierten Erwartungen decken.

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen sozialer Herkunftsklasse (EGP-Klassen) und idealistischen Bildungsaspirationen (Eltern und Schüler)^a

	Hohe Bildungsaspiration (Eltern)		Hohe Bildungsaspiration (Kind)	
	in %	odds ^b	in %	odds ^b
Un- und angelernte Arbeiter	53,3	(Referenzkategorie)	57,6	(Referenzkategorie)
Nicht-manuelle Klasse mit geringen Qualifikationen	48,6	0.83	57,4	0.99
Facharbeiter	43,1	0.66	51,8	0.79
Nicht-manuelle Klasse mit mittleren Qualifikationen	57,9	1.21	62,8	1.15
Untere Dienstklasse	71,0	2.15***	77,0	2.46***
Selbständige ohne Mitarbeiter	71,8	2.23*	80,5	3.04*
Selbständige/Unternehmer	56,2	1.13	62,1	1.21
Selbständige Landwirte/Fischerei	47,9	0.81	54,7	0.89
Obere Dienstklasse	81,5	3.88***	83,3	3.67***
Insgesamt/Pseudo-R ²	66,7	0,062	71,7	0,052

^a gewichtete Daten, Schüleraspirationen aus Welle 1 (N (ungewichtet)=3.560); Elternaspirationen aus Welle 2 (N (ungewichtet)=3.523)

^b sig.: * < .05; ** < .01; *** < .001

Auch kann der enge Zusammenhang zwischen einem hohen Bildungsstand und der Zugehörigkeit zur oberen Dienstklasse bestätigt werden. Fast 82 Prozent derjenigen in der oberen Dienstklasse verfügen über eine hochschulische Ausbildung und/oder eine Promotion (ISCED-Level 5-6), während dies nur auf knapp 40 Prozent der Angehörigen aller anderen Klassen zutrifft. In einer erweiterten Perspektive von Familie und innerfamiliären Einflusswegen sind es insbesondere die mit älteren Geschwistern einhergehenden familiären Bildungserfahrungen der Eltern und des Kindes, deren Wirkpfade zu überprüfen sind.

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen bereits vorhandenem (höherem) Bildungskapital in der Familie durch Geschwister und idealistischen Bildungsaspirationen (Eltern und Schüler)^a

	Hohe Bildungsaspiration (Eltern)		Hohe Bildungsaspiration (Kind)	
	in %	odds ^b	in %	odds ^b
Keine älteren Geschwister mit Abitur oder in Bildungsgängen mit Abschlussziel Abitur	62,0	(Referenzkategorie)	68,0	(Referenzkategorie)
Ältere Geschwister mit Abitur oder in Bildungsgängen mit Abschlussziel Abitur	79,4	***2,36***	82,4	2,20***
Insgesamt/Pseudo-R ²	66,6	20,022	71,9	0,018

^a gewichtete Daten, Schüleraspirationen aus Welle 1 (N (ungewichtet)=3.631); Elternaspirationen aus Welle 2 (N (ungewichtet)=3.586)

^b sig.: * < .05; ** < .01; *** < .001

Die Analysen in Tabelle 2 zeigen einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen hohen Bildungsaspirationen der Eltern bzw. der Schülerinnen und Schüler (Abituraspirationen) und dem Vorhandensein von älteren Geschwistern, die entweder bereits über einen höheren Bildungsabschluss verfügen oder eine Schulform mit Abschlussziel „Abitur“ besuchen, auf. Der Effekt der Geschwisterbildung auf die Aspirationen bleibt auch dann erhalten, wenn die Klassenlage berücksichtigt wird. Die Klasseneffekte, insbesondere der Dienstklasseneffekt, sowie der Geschwisterbildungseffekt sind demnach als direkte Effekte auf die Aspirationen von Eltern und Kindern für sich genommen bedeutsam.

4.2. *Multivariate Analyse*

In der multivariaten Analyse wird im Folgenden die Perspektive von den Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern auf die Schulleistungen des Kindes erweitert, wobei gleichzeitig auch die elterlichen Unterstützungsleistungen und die familialen Ressourcen und Merkmale betrachtet werden. Entsprechend der in Abschnitt 2.2 ausgeführten theoretischen Konzeption gehen wir zudem davon aus, dass neben einer hohen Bildungsaspiration des Kindes auch ein gutes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept Ausdruck dessen ist, was als bildungsbezogener Habitus des Kindes bezeichnet werden kann. Die relative Wichtigkeit schulischen Geschehens im Alltag von Fünft- und Sechstklässlern lässt es daneben plausibel erscheinen, auch ein gutes allgemeines Selbstkonzept (Selbstwertgefühl) des Kindes als Ausdruck eines bildungsbezogenen Habitus zu verstehen. Dieser bildungsbezogene Habitus wiederum wird als Mediator für schulische Leistungen vermutet.

In welchem Ausmaß die Indikatoren des bildungsbezogenen Habitus der Kinder die Varianz der schulischen Leistungen zu erklären vermögen, wird im Nachfolgenden analysiert. Das Gesamtmodell enthält neben dem latenten Konstrukt „bildungsbezogener Habitus des Kindes“ als Prädiktoren die familialen Ressourcen, insbesondere die Bildungsressourcen der Eltern und Geschwister, aber auch die familialen Vermittlungspraktiken und elterlichen Unterstützungsleistungen (vgl. Abb. 2). Die hierbei geschätzten Effekte resultieren aus den theoretischen Überlegungen (vgl. Abschnitt 2, Abb. 1)⁴, die im Folgenden auf Basis der Ergebnisse der Pfadanalyse geprüft werden. Insgesamt erklären die Variablen im Modell 33 Prozent der Varianz in der Durchschnittsnote der Fächer Deutsch und Mathematik am Ende des fünften Schuljahrs.⁵ Das latente Konstrukt „bildungsbezogener Habitus des Kindes“ wird zu 48 Prozent durch die Prädiktoren im Modell erklärt.

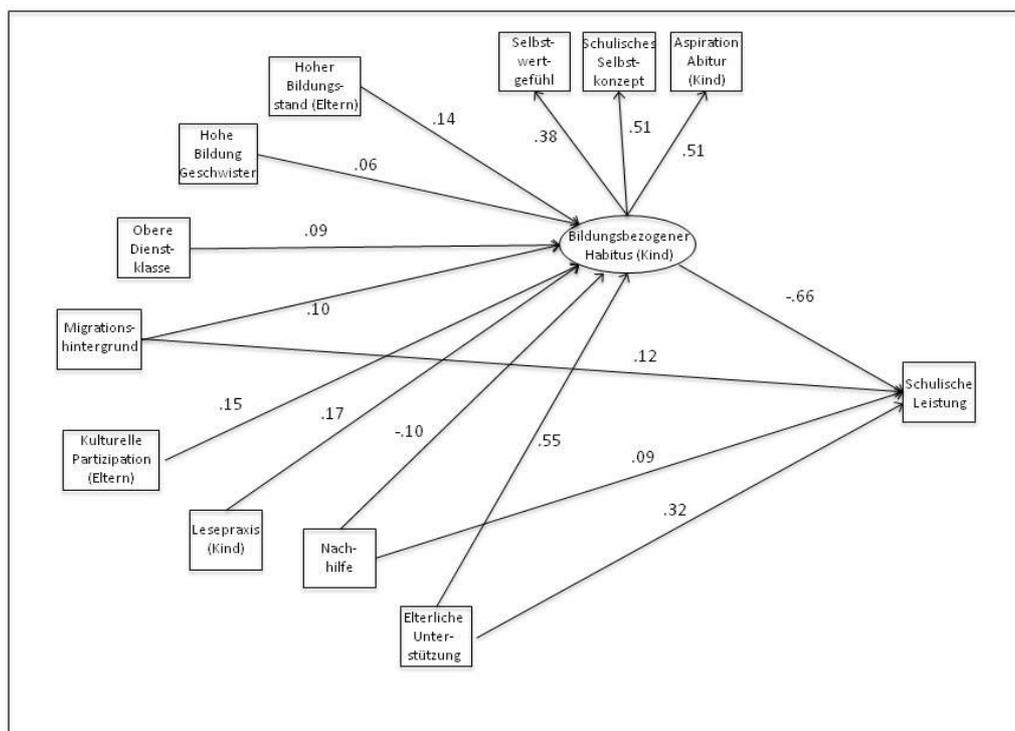
Aus inhaltlicher Sicht lässt sich zunächst konstatieren, dass kein direkter Einfluss vom Geschlecht des Kindes und von der elterlichen Erwerbstätigkeit ausgeht. Daneben trägt der Umstand, ob Kinder mit einem oder zwei Elternteilen aufwachsen, nichts zur Erklärung der Schulnoten am Ende der fünften Klasse bei. Abbildung 2 gibt einen Über-

4 Die Schätzung eines Gesamtmodells mit allen direkten und indirekten (über den Habitus vermittelten) Effekten der Ressourcen und der Praktiken auf die schulischen Leistungen resultiert lediglich in kleinen Veränderungen in den Ausprägungen der Effekte auf den Mediator „bildungsbezogener Habitus“. Für eine bessere Beurteilung des Mediators sind die direkten Effekte von insbesondere den familialen Ressourcen auf die schulischen Leistungen in Tabelle 5 im Anhang dargestellt.

5 Da das Modell mit robusten Schätzern geschätzt wurde, lassen sich keine anderen Fit-Indizes berichten.

blick über die bedeutsamen Effekte des Modells. Den stärksten Prädiktor für die Erklärung der Schulleistungen stellt das latente Konstrukt des bildungsbezogenen Habitus des Kindes dar. Ein stärkerer bildungsbezogener Habitus von Kindern, bestehend aus einer hohen idealistischen Bildungsaspiration sowie einem hohen allgemeinen und schulbezogenen Selbstkonzept des Kindes, trägt damit mehr zur Erklärung der Schulleistungen bei als die betrachteten anderen Merkmale im Modell (-.66).

Abbildung 2: Pfadanalytisches Gesamtmodell^{a b c}



^a gewichtete Daten, N (ungewichtet)=4.661

^b Das Modell wurde mittels Full-information maximum likelihood (FIML) geschätzt (vgl. Carter 2006). Hierfür wurde die Analysesoftware Stata® 13 verwendet, welche die Möglichkeit bietet, auch unvollständige Fälle in der Schätzung eines Strukturgleichungsmodells einzubeziehen.

^c Die Korrelationen der Hintergrundvariablen aus den Bereichen „Ressourcen“ sowie „Praktiken“ finden sich in Tabelle 4 im Anhang.

Mit Blick auf die Effekte der Kapitalausstattung in der Familie bestätigt sich außerdem die Vermutung, dass der bildungsbezogene Habitus des Kindes als Mediator für schulische Leistungen anzusehen ist. Die Klassenzugehörigkeit zur oberen Dienstklasse und das institutionalisierte Kulturkapital der Eltern, in Form von hohen Bildungsabschlüssen, leisten jeweils einen eigenen Erklärungsbeitrag für den bildungsbezogenen Habitus des Kindes, der wiederum positiv mit den Schulleistungen des Schülers zusammenhängt. Die Er-

gebnisse weisen dabei darauf hin, dass insbesondere der *Habitus des Kindes* und nicht die elterlichen Ressourcen per se Einfluss auf den Schulerfolg nehmen, wobei der bildungsbezogene Habitus in den Ergebnissen für die hier betrachteten Schüler zu Beginn der Sekundarstufe 1 erwartungsgemäß sehr stark durch die Familie und ihre Ressourcen und Praktiken beeinflusst ist.

Zur Rolle des Bildungskapitals von Geschwistern

Bezüglich der Fragestellung dieses Beitrags, wie und an welcher Stelle die Bildungserfolge und angestrebten Bildungsverläufe von älteren Geschwistern relevant werden, gaben die Analysen in Abschnitt 4.1. bereits Hinweise darauf, dass das Vorhandensein von älteren Geschwistern, die einen hohen Schulabschluss erworben haben oder den Übertritt in eine höhere Schulform geschafft haben, zu hohen Aspirationen bei den Eltern für das jüngere Kind und zu hohen Aspirationen beim jüngeren Kind selbst führen. Die multivariaten Analysen bestätigen diesen Befund auch unter Kontrolle anderer familialer Ressourcen und zeigen, dass Bildungserfolge von älteren Geschwistern als Prädiktor für einen bildungsbezogenen Habitus des Kindes anzusehen sind. Die Bildung von Geschwistern ist nicht nur als Indikator für bereits erfolgte Transmissionsprozesse anzusehen, sondern auch (ähnlich wie die Klassenlage oder der Bildungsstand der Eltern) als familiäre Ressource für zukünftige Transmissionsprozesse. Sie wirkt dabei über das allgemeine und schulische Selbstkonzept sowie die Aspirationen von jüngeren Geschwistern auf ihren Bildungserfolg ein. Mit Blick auf die Größe des Effekts wird allerdings deutlich, dass die elterliche Bildung mehr zur Erklärung des bildungsbezogenen Habitus beiträgt als die Bildung der Geschwister.

Zur Rolle elterlicher Unterstützungsleistungen

Die zweite zentrale Frage, dieses Beitrages betraf die Rolle elterlicher Unterstützungsleistungen, die durch eine Involviertheit der Eltern selbst bei den Hausaufgaben oder in der Organisation externer Unterstützung durch Nachhilfe zum Ausdruck kommen kann. Die Modellberechnungen weisen darauf hin, dass elterliche Involviertheit bei den Hausaufgaben, sei es durch die Begleitung von Hausaufgaben oder die Motivation des Kindes bei schlechten Schulleistungen, den stärksten Zusammenhang zu einem stärker bildungsbezogenen Habitus des Kindes hat (.55) im Vergleich zu den anderen betrachteten Merkmalen. Dies weist darauf hin, dass über derartige bildungsbezogene Austauschprozesse auf der Ebene von Interaktionen zwischen Eltern und Kind die derzeitige Selbsteinschätzung des Kindes bezüglich seiner allgemeinen und schulnahen Fähigkeiten geprägt wird und ebenso die Aspirationen bezüglich zukünftiger Schulabschlüsse. Die Nutzung schulischer Nachhilfe steht dagegen in negativem Zusammenhang mit dem bildungsbezogenen Habitus. Aufgrund der fehlenden längsschnittlichen Perspektive in den Daten kann dies unter Umständen als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass vor allem Schüler, die über einen längeren Zeitraum schlechte Schulleistungen zeigen, vermehrt Nachhilfe nutzen und dass diese gleichzeitig einen weniger bildungsbezogenen Habitus aufweisen. Dies lassen auch die beobachtbaren direkten Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß elterlicher Unterstützung bzw. der Nutzung von Nachhilfe und den Schulleistungen vermuten. Der gegenläufige Zusammenhang von elterlicher Unterstützung und bildungsbezogenem Habitus auf der einen und Schulnoten auf der anderen Seite deutet darauf hin, dass es sich

hier um ein in der Wirkung zwei-dimensionales Konstrukt handelt. Die größere schulische Involviertheit der Eltern trägt zwar zu einem entsprechend ambitionierteren Bildungsbezug der Kinder bei. Elterliche Unterstützung ist auf einer zweiten Ebene jedoch scheinbar vor allem eine Reaktion auf drohende schulische Misserfolge, die sich im gegenläufigen Zusammenhang mit den Schulnoten zeigen.

Neben den berichteten Zusammenhängen erweisen sich erwartungsgemäß auch die Alltagspraxen der Eltern und Kinder als Prädiktoren zur Erklärung des bildungsbezogenen Habitus, d.h. die kulturelle Partizipation der Eltern und die Lesepraxis des Kindes. Der Migrationshintergrund der Familie steht daneben in positivem Zusammenhang mit einem schulbezogenen Habitus, was vor allem auf hohe Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien zurückzuführen ist, die in verschiedenen Studien immer wieder nachgewiesen wurden (vgl. Ditton et al. 2005; Paulus/Blossfeld 2007), während er gleichzeitig mit schlechteren Schulleistungen zusammenhängt, was vermutlich durch die heute immer noch zu beobachtenden primären Herkunftseffekte zu erklären ist (vgl. Müller/Ehmke 2013).

5. Diskussion

Zusammenfassend konnten die Analysen zeigen, dass das Vorhandensein eines bildungsbezogenen Habitus des Kindes eine Schlüsselrolle in der Erklärung von Schulleistungen zu Beginn der Sekundarstufe 1 einnimmt. Die Aspirationen und schulischen Selbsteinschätzungen des Kindes werden sehr stark durch die familialen Ressourcen erklärt und sind im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit eher als Mediator anzusehen, da die elterlichen Ressourcen indirekt auf den Bildungserfolg wirken. Erstmals wurde dezidiert der Blick auf Bildungserfolge von Geschwistern gerichtet, womit nicht nur eine (familien-)strukturergänzende „Vervollständigung“ der Perspektive auf die Familie verbunden ist, sondern auch der Blick auf familiäre Dynamiken hinsichtlich der Bildungsverläufe von Geschwistern geweitet wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass Bildungserfolge von Geschwistern ebenfalls als Teil der familialen Ressourcen für künftige Transmissionsprozesse anzusehen sind, da auch sie zur Herausbildung einer hohen Bildungsorientierung bei jüngeren Geschwistern beitragen. Gleichzeitig ist die elterliche Involviertheit beim Lernen ebenfalls ein Prädiktor zur Erklärung eines bildungsbezogenen Habitus beim Kind. Eltern-Kind-Interaktionen wirken vermutlich auf das aktuelle (schulische) Befinden des Kindes und seine Aspirationen bezüglich zukünftiger Abschlüsse ein. Auf Basis der Ergebnisse konnten insgesamt – wenn auch vor dem Hintergrund der Grenzen linearer Modellierungen – erste vertiefende Einblicke über den Beitrag verschiedener familialer Ressourcen und Praktiken im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit gegeben werden.

Das hier in Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Bourdieu entwickelte Konzept eines bildungsbezogenen Habitus, gilt es, hinsichtlich der Ausprägungen und Indikatoren weiterzuentwickeln. Die vorgestellten ersten Befunde deuten auf die grundsätzliche Fruchtbarkeit einer solchen Vorgehensweise hin. Die nach wie vor in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen eher unsystematisch genutzten motivations- und persönlichkeitspsychologischen Konzepte können unserer Einschätzung nach auch die theoretisch-kon-

zeptionellen Diskussionen über die Vermittlungsmechanismen der Ungleichheitsreproduktion deutlich bereichern. Mit der hier gewählten Anknüpfung an die Habitus-Theorie von Bourdieu sollte ein erster Schritt in diese Richtung unternommen werden. Dies würde es zudem ermöglichen, an die diesbezüglich reichhaltigen Befunde der qualitativen Forschung anzuschließen.

Selbstkritisch anzumerken ist abschließend jedoch auch, dass die hier vornehmlich querschnittlich angelegte Analyse im Hinblick auf die Identifizierung von Vermittlungsmechanismen nur Zusammenhänge identifizieren kann. Um zu statistisch-kausalen Erklärungen zu kommen, sind deutlich ausgedehntere Untersuchungszeiträume vonnöten. Zudem wäre es wünschenswert gewesen, Informationen über das Erziehungsverhalten, die Erziehungsziele sowie Erziehungsstile der Eltern einbeziehen zu können, die möglicherweise – darauf deuten die entsprechenden Befunde qualitativer Forschungen hin – die in unseren Analysen gefundenen Klasseneffekte inhaltlich zu erklären vermögen.

Literatur

- Alexander, K. L. & Cook, M. A. (1979). The motivational relevance of educational plans: Questioning the conventional wisdom. *Social Psychological Quarterly*, 42, 3, S. 202-213.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2007). Aspirationen ohne Konsequenzen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 2, S. 160–180.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). *Education as a lifelong process – The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (14. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft).
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 4, S. 618-638.
- Brake, A. & Kunze, J. (2004). Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge. Kontinuität und Wandel zwischen den Generationen. In: Engler, S. & Kraus, B. (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim, München: Juventa. S. 71-95.
- Büchner, P. (2006). Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.), *Bildungsort Familie*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 21-47.
- Carter, R. L. (2006). Solutions for missing data in structural equation modeling. *Research and Practice in Assessment*, 1, 1, S. 1-6.

- Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and childrens' math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81, 1, S. 1-31.
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 1, S. 3-7.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23, 4, S. 393-405.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 2, S. 285-304.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K. & Günzel, J. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 1, S. 44-68.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J., Groppe, C. & Malmede, H. (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-33.
- Erikson, R. (1984). Social class of men, women and families. *Sociology*, 18, 4, S. 500-514.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1993). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, S. 1-22.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42, 1, S. 1-13. doi: 10.1016/j.ssresearch.2012.08.002.
- Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33, 4, S. 484-487.
- Horvat, E. M. & Davis, J. E. (2011). Schools as sites for transformation: Exploring the contribution of habitus. *Youth Society*, 43, 1, S. 142-170.
- Irwin, S. (2009). Locating where the action is: Quantitative and qualitative lenses on families, schooling and structures of social inequality. *Sociology*, 43, 6, S. 1123-1140.
- Kasten, Hartmut (2003). *Geschwister. Vorbilder – Rivalen – Vertraute*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lange, A. & Soremski, R. (2012). Familie als Bildungswelt – Bildungswelt Familie. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32, 3, S. 227-232.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 2, S. 73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation, and social emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 3, S. 294-318.
- Maaz, K., Baumert, J. & Neumann, M. (2014) (Hrsg.). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (24. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften).
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 3, S. 119-127.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 5, S. 364-376. doi: 10.1037/0003-066X.58.5.364.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Craven, R. (2004). The big-fish-little-pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, 59, 4, S. 269-271. doi: 10.1037/0003-066X.59.4.269.

- McClelland, K. (1990). Cumulative disadvantage among the highly ambitious. *Sociology of Education*, 63, 2, S.102-121.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M., Salzer, C., Klieme, E. & Koller, O. (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, S. 245-274.
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, S. 491-508.
- Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social Forces*, 68, 1, S. 34-44. doi: 10.1093/sf/68.1.34.
- Schulze, A. & Preisendörfer, P. (2013). Bildungserfolg von Kindern in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, 2, S. 339-356.
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Ohlendorf, G.W. (1970). The educational and early occupational status attainment process. Replication and revision. *American Sociological Review*, 35, 6, S. 1014-1027.
- Sewell, W. H. & Haller, A.O. & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 1, S. 82-92.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 269-298.
- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. Zur relativen Bedeutung von sozialer Herkunft, elterlicher Erziehung und Aktivitäten in der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 3, S. 503-531.
- Walper, S. & Wild, E. (2014). Lernumwelten in der Familie. In: Seidl, T. & Krapp, A. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 359-386.
- Wilson, P. M. & Wilson, J. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations: A logistic transform model. *Youth & Society*, 4, 1, S. 52-70.

Eingereicht am/Submitted on: 30.09.2014

Angenommen am/Accepted on: 19.06.2015

Anschriften der Autorin und des Autors/Addresses of the authors:

Mariana Grgic, Diplom-Soziologin (Korrespondenzautorin/Corresponding author)

Deutsches Jugendinstitut (DJI)

Nockherstraße 2

81641 München

Deutschland/Germany

E-Mail: grgic@dji.de

Prof. Dr. Michael Bayer

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

Deutschland/Germany

E-Mail: michael.bayer@evhn.de

Anhang:*Tabelle 3:* Verteilung der in den Analysen verwendeten Merkmale^a

Beschreibung der verwendeten Merkmale		n	in %
Geschlecht	Männlich	2.113	52,0
	Weiblich	1.908	48,0
Bildungsstand der Eltern	Niedrig	242	4,7
	Mittel	1.659	43,4
	Hoch	2.101	51,8
Migrationshintergrund	Beide Elternteile in Deutschland geboren	3.771	78,1
	Ein Elternteil im Ausland geboren	626	11,4
	Beide Elternteile im Ausland geboren	715	10,5
Alleinerziehend	Nein	3.297	86,7
	Ja	569	13,3
EGP-Klasse im Haushalt	Un- und angelernte Arbeiter	273	5,4
	Nicht-manuelle Klasse m. geringen Qualifikationen	395	9,9
	Facharbeiter	256	6,9
	Nicht-manuelle Klasse m. mittleren Qualifikationen	566	15,4
	Untere Dienstklasse	1.009	25,8
	Selbständige ohne Mitarbeiter	76	2,4
	Selbständige/Unternehmer	74	2,0
	Selbständige Landwirte/Fischerei	45	0,8
Erwerbstätigkeit der Eltern	Obere Dienstklasse	1.242	31,4
	Mind. ein Elternteil nicht erwerbstätig	922	24,0
	Mind. ein Elternteil in Teilzeit erwerbstätig	2.251	58,7
Bildungsstand der Geschwister	Beide Elternteile in Vollzeit erwerbstätig	689	17,3
	Keine (älteren) Geschwister	2.310	51,1
	Ältere Geschwister gehen noch zur Schule	1.034	29,3
	Ältere Geschwister mit niedrigem Schulabschluss	105	3,4
	Ältere Geschwister mit mittlerem Schulabschluss	226	7,3
Idealistische Bildungsaspiration der Eltern	Ältere Geschwister mit hohem Schulabschluss	305	9,0
	Hauptschulabschluss oder niedriger	46	1,4
	Mittlerer Abschluss	1.001	32,0
Idealistische Bildungsaspiration des Schülers	(Fach-)Abitur	2.539	66,6
	Hauptschulabschluss oder niedriger	298	5,8
	Mittlerer Abschluss	1.145	23,4
Lesehäufigkeit des Kindes an schulfreien Tagen (Lesepraxis)	(Fach-)Abitur	3.535	70,7
	Gar nicht	701	14,0
	bis zu einer halben Stunde	1.240	26,8
	zwischen einer halben und einer Stunde	897	20,5
	1 bis 2 Stunden	867	18,7
	mehr als 2 Stunden	932	20,0
Beschreibung der verwendeten Merkmale		n	M (SE)
Schulisches Selbstkonzept		4.892	3,2 (0,01)
Allgemeines Selbstwertgefühl		4.435	39,3 (0,15)
Kulturelle Partizipation der Eltern		3.865	2,0 (0,02)
Elterliche Unterstützungsleistungen		4.475	3,3 (0,01)
Durchschnittsnote		3.783	2,4 (0,02)

^a Dargestellt sind ungewichtete Absolutwerte sowie gewichtete Anteilswerte bzw. Mittelwerte.

Tabelle 4: Interkorrelationen der exogenen Variablen im Pfadmodell^a

	Nachhilfe	Kulturelle Partizipation (Eltern)	Elterliche Unterstützung	Lesepraxis (Kind)	Obere Dienstklasse	Hohe Bildung Geschwister	Hoher Bildungsstand Eltern	Migrationshintergrund
Nachhilfe	1.00							
Kulturelle Partizipation (Eltern)	-.075***	1.00						
Elterliche Unterstützung	-.041	.051*	1.00					
Lesepraxis (Kind)	-.094***	.166***	.090***	1.00				
Obere Dienstklasse	-.058*	.216***	.029	.086***	1.00			
Hohe Bildung Geschwister	-.008	.155***	-.016	-.027	.160***	1.00		
Hoher Bildungsstand Eltern	-.097***	.361***	.056*	.130***	.370***	.162***	1.00	
Migrationshintergrund	.079*	-.152***	-0.83**	-.036	-.110***	-.035	-.274***	1.00

^a gewichtete Daten, N (ungewichtet)=4.661

Tabelle 5: Effektstärken der Ressourcen auf die schulischen Leistungen im Vergleichsmodell (direkte Effekte)^{a b c}

	Koeffizient
Bildungsbezogener Habitus	-.593***
Nachhilfe	.093***
Kulturelle Partizipation (Eltern)	-.052*
Elterliche Unterstützung	.284***
Lesepraxis (Kind)	-.017
Obere Dienstklasse	.009
Hohe Bildung Geschwister	-.007
Hoher Bildungsstand Eltern	-.006
Migrationshintergrund	.108**

^a gewichtete Daten, N (ungewichtet)=5.076

^b sig.: * < .05; ** < .01; *** < .001

^c Geschätzt wurden direkte und indirekte Effekte (letztere analog zu Abb. 2), dargestellt sind alle direkten Effekte.