



Fachbereich: Angewandte Humanwissenschaften  
Studiengang: Angewandte Kindheitswissenschaften

## **BACHELORARBEIT**

**Die Bedeutung außerschulischer Aktivitäten von Kindern  
bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen Bildungssystem  
– Eine kindheitswissenschaftliche Betrachtung  
unter besonderer Berücksichtigung der soziokulturellen Milieutheorie  
Pierre Bourdieus**

**Erstbetreuerin:** Prof. Dr. Beatrice Hungerland

**Zweitbetreuerin:** Prof. Dr. Maisha-Maureen Eggers

---

**Vorgelegt von:** Elea Andamana Nanäa Muhr  
**Matrikel-Nr.:** 2 0 0 8 3 3 7 2  
**Anschrift:** Osnabrücker Str. 30, 10589 Berlin  
**Vorgelegt am:** 06.09.2012 / Sommersemester 2012

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>S. 4</b>
<b>2. KINDHEIT IN DEUTSCHLAND</b>	<b>S. 6</b>
<b>2.1 Kindheitsforschung und die Konstruktion der Kindheit</b>	<b>S. 6</b>
2.1.1 Kindheit als kulturelles Moratorium	S. 8
2.1.2 Kinderkultur und Kinderfreizeit	S. 8
<b>2.2 Soziale Ungleichheit und das deutsche Bildungssystem</b>	<b>S. 10</b>
2.2.1 Kinderarmut in Deutschland	S. 11
2.2.2 Bildungssystem und Sozialstruktur	S. 12
2.2.3 Paradoxien der Bildungsexpansion und veränderte Freizeitwelten	S. 13
2.2.4 Ungleiche Bildungschancen	S. 14
<b>2.3 Kinderrechtsperspektive auf ungleiche Bildungschancen von Kindern</b>	<b>S. 16</b>
<b>3. DIE SOZIOKULTURELLE MILIEUTHEORIE VON PIERRE BOURDIEU</b>	<b>S. 17</b>
<b>3.1 Raum der Lebensstile</b>	<b>S. 18</b>
3.1.1 Das Habituskonzept	S. 18
3.1.2 Kapitaltheorie	S. 19
3.1.2.1 Das Ökonomische und das Kulturelle Kapital	S. 20
3.1.2.2 Das Soziale Kapital	S. 21
3.1.3 Symbolische Macht und soziale Felder	S. 22
3.1.3.1 Symbolische Macht	S. 22
3.1.3.2 Die legitime Kultur	S. 23
<b>3.2 Milieukonzepte nach Bourdieu in der Kindheitsforschung</b>	<b>S. 24</b>
3.2.1 Kulturelle Praxis in der Familie	S. 25
3.2.2 Milieuspezifische Handlungsbefähigung	S. 26

<b>4. REPRODUKTION SOZIALER UNGLEICHHEIT</b>	
<b>DURCH AUßERSCHULISCHE AKTIVITÄTEN IN DER KINDHEIT</b>	<b>S. 29</b>
<b>4.1 Informelle Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb durch Freizeitaktivitäten</b>	<b>S. 30</b>
<b>4.2 Organisierte und nichtorganisierte Freizeitaktivitäten</b>	<b>S. 32</b>
<b>4.2.1 Kompetenzerwerb und Kulturelle Praxis im Sportverein</b>	<b>S. 34</b>
<b>4.2.2 Das kulturelle Kapital musisch künstlerischer Freizeitaktivitäten</b>	<b>S. 37</b>
<b>4.2.3 Medienhabitus</b>	<b>S. 38</b>
<b>4.3 Reproduktion sozialer Ungleichheit - Freizeit als Mittel des Stuserhalts</b>	<b>S. 42</b>
<b>4.3.1 Habitusbildung in der Familie</b>	<b>S. 43</b>
<b>4.3.2 Kinder wissen um Unterschiede</b>	<b>S. 46</b>
<b>4.3.3 Freizeithabitus und Schulerfolg</b>	<b>S. 49</b>
<b>4.4 Politische Strategien zur Förderung von Chancengerechtigkeit</b>	<b>S. 51</b>
<b>6. KINDHEITSWISSENSCHAFTLICHES FAZIT</b>	<b>S. 55</b>
<b>7. LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS</b>	<b>S. 59</b>

## 1. EINLEITUNG

In kaum einem anderen Land hängt der schulische Erfolg so sehr von der sozialen Herkunft eines Kindes ab, wie es in Deutschland der Fall ist. Doch ist dieser in unserer Gesellschaft eine wichtige Determinante für individuelle Lebenschancen, Selbstverwirklichung, beruflichen Erfolg sowie soziale, politische und kulturelle Teilhabe. Dieses Problem wird seit längerem untersucht und viel diskutiert. Zunehmend findet hierbei die Bedeutung außerschulischer Lebens- und Freizeitwelten von Kindern für die Reproduktion sozialer Ungleichheit Beachtung. So wird in der Kindheitsforschung angenommen, dass sich durch den institutionalisierten außerschulischen Lebensbereich von Kindern, zunehmend eine „versteckte“ Reproduktion sozialer Ungleichheit etabliert hat.

In dieser Bachelor-Arbeit des Studienfaches der Angewandten Kindheitswissenschaften ist von Interesse, in welcher Weise unterschiedliche außerschulische Lebenswelten für die Bildungsbiografie von Kindern von Bedeutung sind. Insbesondere soll geprüft werden wie voraussetzungsvoll außerschulische Aktivitäten, im Sinne von informellen oder non-formellen Bildungsprozessen, für den Schulerfolg eines Kindes sind. Dabei wird dem soziokulturellen Milieukonzept des französischen Soziologen Pierre Bourdieus gefolgt und angenommen, dass Freizeitentscheidungen von Kindern vom Familienhabitus bzw. deren Kapitalausstattung beeinflusst werden und somit milieuspezifisch variieren. Es soll geprüft werden, ob die Ungleichheit an Möglichkeiten der Akkumulation kulturellen Kapitals im außerschulischen Bereich zu ungleichen Chancen im Bildungssystem führt.

Zu Beginn dieser Arbeit wird zunächst ein kindheitswissenschaftlicher Überblick über Bedingungen der Kindheit in der Bundesrepublik Deutschland geschaffen. Zum Einen wird, um diese Arbeit wissenschaftlich zu verorten, die Perspektive der aktuellen soziologischen Kindheitsforschung erläutert. Demnach wird das Phänomen Kindheit als ein kulturelles Moratorium besprochen, wobei auf Veränderungen der Zeit- und Raumstrukturen moderner Kindheiten vor allem in außerschulischen Lebenswelten eingegangen wird. Zum Anderen wird, um die Relevanz des Forschungsthemas zu verdeutlichen, das Problem einer wachsenden Kinderarmut in Deutschland dargestellt sowie die Dimensionen des benachteiligenden deutschen Bildungssystems hervorgehoben. Dabei wird ein Zusammenhang zwischen der Bildungsexpansion und veränderten Freizeitwelten deutlich gemacht. Um die Relevanz des Forschungsthemas zu verdeutlichen wird die in dieser Arbeit geteilte Kinderrechtsperspektive auf Lebenslagen und ungleiche Bildungschancen von Kindern herausgestellt.

Der dritte Teil behandelt die für diese Arbeit analyseleitende soziokulturelle Milieutheorie Pierre Bourdieus. Diese Theorie zur Erklärung von sozialer Chancenungleichheit liegt vorliegender Analyse von Reproduktionsmechanismen in der Kindheit zu Grunde. Folglich werden kindheitswissenschaftlich relevante Theorien vorgestellt, die sich aus der Milieutheorie von Bourdieu ergeben und Bezüge zu weiteren

theoretischen Grundlagen, die für die Erklärung des Forschungsgegenstandes relevant sind, hergestellt.

Im vierten Abschnitt dieser Arbeit wird der Bereich der außerschulischen Aktivitäten in der Kindheit näher analysiert. Zunächst wird die Bedeutung dieses Lebensbereiches in der Kindheit für informelle Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb deutlich gemacht. Anschließend wird geprüft, wie und ob sich die Freizeitentscheidungen von Kindern in den Bereichen Sport, musisch künstlerische Aktivitäten und im Medienumgang milieuspezifisch unterscheiden. Auch wird der Frage nachgegangen, ob es einen milieuspezifischen Freizeithabitus in der Kindheit gibt.

In Folge dessen wird versucht den Aspekt der Reproduktion sozialer Ungleichheit genauer zu beleuchten. Hierbei wird die Bedeutung der Freizeit als Mittel der Distinktion und des Stuserhalts besprochen. Insbesondere ist in diesem Prozess die Habitusbildung in der Familie sowie das Statuswissen unter den Peers von Interesse. Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie bestimmte außerschulische Aktivitäten zu Vorteilen oder Grenzen im formalen Bildungssystem führen und welche politischen Anstrengungen unternommen werden, um Chancengerechtigkeit zu schaffen.

In einem Fazit wird versucht, nach einer gesellschaftskritischen Verortung des Forschungsthemas, kindheitswissenschaftliche Forderungen und Ideen zu formulieren, die sich aus dieser Bachelorarbeit ergeben.

## 2. KINDHEIT IN DEUTSCHLAND

Um einen Überblick über Bedingungen der Kindheit in der Bundesrepublik Deutschland zu geben, soll zunächst der aktuelle Stand der soziologischen Kindheitsforschung dargestellt werden. Die besonderen Umstände der Kindheit in der DDR können in dieser Arbeit kaum Berücksichtigung finden. So wird, wenn von der Zeit vor 1990 die Rede ist, von den damaligen Bedingungen in Bundesrepublik Deutschland gesprochen.

Diese Arbeit folgt schließt sich einem Verständnis vom Kind, wie es in den UN-Kinderrechtskonventionen festgehalten ist. Die Konvention definiert Kinder als Menschen, die das 18. Lebensjahr noch nicht abgeschlossen haben<sup>1</sup>. Da es in dieser Arbeit um die Gestaltung der freien Zeit, außerhalb der Schulzeit geht, werden hier im Speziellen Schulkinder betrachtet, wobei der besondere Fokus auf Kindern im Alter von etwa sechs bis dreizehn Jahren liegt.

### 2.1 Kindheitsforschung und die Konstruktion der Kindheit

Die Deutung von Kindheit als eigenständige Lebensphase ist das Ergebnis einer gesellschaftlichen Entwicklung der letzten Jahrzehnte. Kindheitsrelevante Themen nehmen in öffentlichen und politischen Debatten einen immer größer werdenden Stellenwert ein. Das Spektrum aktueller Diskussionen umfasst dabei die Themen Demographie und Geburtenrückgang, Erziehung, Betreuung, Bildung und Familie sowie den Kinderschutz. Der Deutsche Bundestag hat seit Ende der 1980er Jahre eine eigene *Kinderkommission* und Mitte der 1990er Jahre bildete sich die *National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonventionen*. Subjekte wissenschaftlicher Betrachtungen waren Kinder lange nur in Bereichen der Familien- bzw. Jugendforschung oder im Bereich der feministischen Sozialforschung. Die etwa in den 1990er Jahren entstandene Kindheitsforschung rückte Kinder als eigenständige Subjekte und Kindheit als eigenständig thematisierte Altersgruppe in den Vordergrund.<sup>2</sup>

In der soziologischen Kindheitsforschung wird Kindheit, aus sozial-konstruktivistischer Perspektive heraus betrachtet, zu einem Konstrukt eines Lebensabschnittes, das sich je nach den jeweiligen gesellschaftlichen Veränderungen in seiner Bedeutung wandelt. So entstand erst etwa im 18. Jahrhundert die „Kindheit als eigenständig beachteter Lebensabschnitt“, so wie wir sie heute kennen. Phillipe Ariès hat diese Sozialgeschichte der Kindheit anhand der Ikonographie herausgearbeitet. In der Vormoderne wurde der Mensch anhand seiner Arbeitskraft (Zweck) beurteilt. Kinder wurden als „kleine“ Menschen angesehen, die nicht so viel Arbeit verrichten konnten, wie die meisten „großen“. Im 18. Jahrhundert entwarf Jean-Jaques Rousseau erstmals das Konstrukt von der Lebensphase Kindheit als einem Schonraum in dem Kinder ihren

---

<sup>1</sup> Dies gilt soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt. Vgl: BFSFJ (2007), S.10

<sup>2</sup> Vgl: (Hrsg.) Wittmann, Rauschenbach, Leu (2011): S. 9-11

naturgegebenen Instinkten folgen und sich frei von gesellschaftlichen Nutzensvorstellungen entwickeln sollen.<sup>3</sup>

Mit der Abschaffung von Kinderarbeit und der Einführung der Schulpflicht hat sich das Konstrukt Kindheit als eigenständige Lebensphase, in der Kinder auf das Leben als Erwachsene vorbereitet werden, durchgesetzt. Es wird von einem Schutz- und Vorbereitungs moratorium<sup>4</sup> in der Kindheit ausgegangen, das sich in unserer Gesellschaft insbesondere durch die Institutionalisierung dieses Lebensabschnitts auszeichnet. Zeiher beschreibt, dass „das Gesellschaftsprojekt der Moderne darauf gerichtet (war), Kinder aus der Arbeitswelt herauszunehmen und sie in besonderen Räumen und Institutionen aufwachsen und lernen zu lassen.“<sup>5</sup>

Allerdings wird kritisiert, dass durch die Professionalisierung in der Kindheit, die Vision eines von gesellschaftlichen Interessen befreiten „zweckfreien“ Entfaltungsraumes für Kinder, ihre romantische Grundlage entzogen wurde. Die Separierung und Institutionalisierung von Kindheit hat einen sozialinvestiven Charakter, da diese pädagogisch und politisch gewollt ist.<sup>6 7</sup> Durch die Schaffung eines Moratoriums werden Kinder strukturell von allen entscheidenden Lebensbereichen der Moderne ausgeschlossen, mit Ausnahme jener Einrichtungen, die speziell für sie geschaffen werden und in denen sich die Aktivitäten nur um deren Vorbereitung als spätere Erwachsene kreisen. Kinder erscheinen in einem Stadium des Defizitären, da sich ihre gesellschaftliche Relevanz nur durch ihren Zukunftsbezug ergibt.<sup>8 9</sup>

Aus dieser Benachteiligungsperspektive heraus betrachtet, geht die Forderung hervor Kinder als Akteure ihrer Lebenswelt und deren Bedürfnisse als gesellschaftliche Gruppe anzuerkennen.<sup>10</sup> In der Kindheitsforschung wollen Bedürfnisse und Weltansichten von Kindern und die Bedingungen „moderner Kindheit“<sup>11</sup> verstanden werden, so dass in den letzten zwanzig Jahren zunehmend mehr qualitative Forschungsergebnisse zur Lebenswelt von Kindern bzw. zur Konstruktion der Kindheit entstanden sind. Qualitative Forschungsdesigns sowie großangelegte empirische Erhebungen zur Lage der Kinder in Deutschland liefern Resultate, die zum großen Teil durch Befragungen der Kinder selbst entstehen und verorten sich zum großen Teil im Bereich der subjektorientierten Kindheitsforschung.

---

<sup>3</sup> Vgl: Ariès (2007)

<sup>4</sup> Auf die Bedeutung der Kindheit als kulturelles Moratorium wird im Abschnitt 2.1.2 in dieser Arbeit näher eingegangen.

<sup>5</sup> Zeiher in (Hrsg.) Henckel/ Eberling (2002), S. 14

<sup>6</sup> Vgl. Olk, Hübenthal in (Hrsg.) Wittmann, Rauschenbach, Leu (2011): S. 53

<sup>7</sup> Zeiher in (Hrsg.) Henckel/ Eberling (2002), S. 14

<sup>8</sup> Vgl: Honig in (Hrsg.) Wittmann, Rauschenbach, Leu (2011): S. 184

<sup>9</sup> Olk, Hübenthal in (Hrsg.) Wittmann, Rauschenbach, Leu (2011): S. 50

<sup>10</sup> Die damit angedeutete Diskussion über die Benachteiligung der gesellschaftlichen Gruppe der Kinder, kann in dieser Arbeit allerdings nicht näher ausgearbeitet werden.

<sup>11</sup> Kritisch soll hier angemerkt werden, dass die Betrachtung „einer Kindheit im Ganzen“ bzw. die Analyse einer Konstruktion der „modernen Kindheit“ in der Kindheitsforschung mit dem Problem einhergeht, dass „Leitbilder eines modernen Kindes“ geschaffen werden und so milieuspezifische Ungleichheiten in den Lebensbedingungen von Kindern zu wenig Berücksichtigung finden oder als abweichend der Norm sogar defizitär erscheinen. Vgl: Betz (2008). S. 104

### 2.1.1 Kindheit als kulturelles Moratorium

In der soziologischen Kindheitsforschung wird im Konstrukt moderner Kindheit ein kulturelles Moratorium gesehen, das der Schutz- und Vorbereitungszeit dient. Dieser Aspekt wird durch eine immer länger andauernde Ausbildungsphase manifestiert. Einerseits hat eine Vorverlagerung institutionalisierter Erziehungs- und Bildungsprozesse in die frühe Kindheit stattgefunden, andererseits dauern diese teilweise bis in das dritte Lebensjahrzehnt an. Der investive Charakter der Freizeit bzw. außerschulischer Aktivitäten von Kindern wird durch die gesellschaftliche Konstruktion der Kindheit, im Sinne eines kulturellen Moratoriums, deutlich. So spricht *Zinnecker* von einer Entwicklung des kulturellen Moratoriums in dem die Freizeit der Kinder verstärkt zur Bildung genutzt wird. Das kulturelle Moratorium ist durch den Erwerb von Bildungstiteln gekennzeichnet und geht mit einer Verschulung von Kindheit außerhalb der Schule einher. „Eine aktive Freizeitgestaltung trägt somit dazu bei, spezifische Kompetenzen zu erwerben, die nicht nur für die Gestaltung des modernen Kinderalltags, sondern auch für die spätere Erwerbsphase von Bedeutung sind.“<sup>12</sup> Somit hat sich in den letzten 30 Jahren auch der außerschulische Lebensbereich von Kindern gewandelt.<sup>13</sup>

Kinder gestalten ihre freie außerschulische Zeit immer weniger spontan. Vielmehr ist die kindliche Freizeit zunehmend organisiert, institutionalisiert und geprägt von festen regelmäßigen Terminen.<sup>14</sup> *Zeiber & Zeiber* beschreiben in diesem Zusammenhang eine Segmentierung der Zeit und des Raumes in der Kindheit und die Entstehung von zeitlicher und räumlicher Verinselung. Der Kinder-Alltag ist stark von einer Strukturierung der Zeit geprägt, das heißt sowohl Bildungs- und Freizeitangebote am Nachmittag als auch Verabredungen mit Freunden finden in einer festen terminlichen Struktur statt, die individuell stark variieren kann. Diese Termine ereignen sich an speziellen (Kinder-)Orten, z.B. Spielplätzen, Turnhallen, Kinderzimmern. „Kinder wechseln im Tagesverlauf zwischen Familienwohnung, Schule und/oder Orten externer Betreuung und veranstalteter Freizeit.“<sup>15</sup>

Die Zunahme des Schutz-Aspektes in der Kindheit wird sehr deutlich, wenn berücksichtigt wird, dass besonders im städtischen Raum der Schutz vor immer stärker ausgeprägten Gefahren im Straßenverkehr sowie die Bebauung von „wildem Flächen“, als wesentliche Faktoren betrachtet werden. Daraus ergibt sich die Schaffung von „Gefahrfreien Inseln für Kinder“, die somit eine räumliche Segmentierung in der Kindheit mit sich bringen. Die häufigen „Fahrdienste“ von Eltern verdeutlichen auch in ländlichen Regionen diese räumliche Verinselung der Kinderorte. Helga Zeiber beschreibt, dass Individuelle Lebensräume von Kindern je eigene „Inselkombinationen“ enthalten. „Das können nur Wohnung und Kindertagesstätte sein, das können aber auch viele verstreute Orte sein, die durch Wege zu Fuß oder mit elterlichem Auto verbunden

---

<sup>12</sup> Grunert, Helsper, Hummrich, Theunert, Gogolin (2005), S. 17

<sup>13</sup> Vgl: Joos (2001), S. 178

<sup>14</sup> Vgl: Büchner & Fuhs, Strzoda & Zinnecker in Joos (2001), S. 177



werden, und deren Entfernungen besonderes raum-zeitliches Alltagsmanagement verlangen.“<sup>16</sup>

Auch Kinderbekanntschaften verändern sich. Waren diese früher altersheterogene Gruppen, die durch sich frei bildende nachbarschaftliche Strukturen entstanden sind, entwickeln sie sich nun zunehmend innerhalb der Institutionen, wie der Schule oder Vereinen und sind so meist altershomogener und von Verabredungen zu Zweit geprägt. Die soziale Entleerung von Nachbarschaftsräumen entsteht dadurch, dass nahe Orte sich meist nicht mehr zum Spielen eignen. Weiterhin sind Kinder in Betreuungs- und Freizeitarrangements eingebunden und haben kaum Zeit sich frei im Wohnumfeld zu treffen.<sup>17</sup>

Mit diesen Entwicklungen der Individualisierung, Professionalisierung sowie zeitlicher und räumlicher Segmentierung in der Kindheit geht ein starker Geburtenrückgang einher. So wird innerhalb eines kulturellen Moratoriums eine geringer werdende Anzahl von Kindern auf das spätere Erwachsenenleben vorbereitet. Diese Optimierung wird durch den Begriff „Projekt: Kind“<sup>18</sup> deutlich etikettiert. Kinder sind demnach keine gesellschaftliche Notwendigkeit mehr, sondern vielmehr eine persönliche, existenzielle und emotionale Entscheidung der Eltern.<sup>19</sup> Die größer gewordene öffentliche Aufmerksamkeit für die Kindheit als spezifischer Lebensphase wird deutlich, wenn man sich den komplexer gewordenen elterlichen Organisationsaufwand veranschaulicht. *Zeiber* hat immer komplexer und individuell verschiedener werdende Zeitgerüste kindlicher Lebenswelt festgestellt, in denen Kinder mehr externe Termine wahrnehmen, Eltern aber auch mehr Zeit mit Kindern und für ihre Kinder verbringen. Eltern spielen mehr mit ihnen, engagieren sich in Kindereinrichtungen und gestalten Freizeit und Urlaube der Familie kindbezogen. „Die Familie ist tendenziell zum Dienstleistungsunternehmen für das sich entwickelnde und lernende Kind geworden.“<sup>20</sup> Wobei diese Feststellung auf soziokulturelle Unterschiede geprüft werden sollte. Durch immer komplexer werdende Anforderungen an Eltern bezüglich des Alltagsmanagements zwischen Kinderbetreuung und Arbeitsleben können Zeitkonflikte entstehen. Es ist anzunehmen, dass die Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Konflikte sozial ungleich verteilt sind. Die Frage, wie sich steigende gesellschaftlich konstruierte Ansprüche, im Sinne einer effizienten Vorbereitungszeit in der Kindheit, auf soziale Ungleichheiten auswirken, soll in dieser Arbeit Berücksichtigung finden.

---

<sup>15</sup> Zeiber in (Hrsg.) Henckel/ Eberling (2002), S. 12

<sup>16</sup> Zeiber in (Hrsg.) Henckel/ Eberling (2002), S. 8

<sup>17</sup> Vgl: Zeiber in (Hrsg.) Henckel/ Eberling (2002), S. 4

<sup>18</sup> Luc Boltanski versteht „die Entscheidung gegen das Kind und für die Abtreibung hingegen als Reaktion auf das Scheitern des Projekts der Elternschaft (...), als dessen Abbruch aufgrund mangelnder Bereitschaft der beteiligten Parteien, sich auf das Projekt wirklich einzulassen.“ Boltanski (2007)

<sup>19</sup> Vgl: Zelizer (1985)

<sup>20</sup> Zeiber in (Hrsg.) Henckel/ Eberling (2002), S. 11

### 2.1.2 Kinderkultur und Kinderfreizeit

Um der Bedeutung der Freizeit von Kindern näher zu kommen, ist es sinnvoll den Begriff der *Kinderkultur* bzw. die *kinderkulturelle Praxis* nachzuvollziehen. Fuhs sieht die „konkreten Handlungen der Kinder im außerschulischen Bereich“<sup>21</sup> als *kinderkulturelle Praxis* an, während Krappman *Kinderkultur* entweder als *Kultur für Kinder* oder *Kultur der Kinder versteht* und somit eine räumliche Unterscheidung umgeht. Mit der *Kultur für Kinder* sind die von Erwachsenen geschaffenen Ereignisse, Produkte oder Einrichtungen gemeint, wie Schulen, Kindermoden, Spielzeug, Kindermedien. Die *Kultur der Kinder* meint eine Kultur, die sich Kinder selber schaffen, wie z.B. Freundschaften, Spiele, Lieder, Rituale oder 'Kinderglauben'. Diese kann allerdings auch an für Kinder geschaffenen Orten stattfinden. Krappmann und andere Autoren sehen, wegen ihres kulturellen Charakters, in der *Kultur der Kinder*, d.h. in ihrer eigenständigen Sozialwelt einen zentralen unverzichtbaren Ort der Entwicklung von Autonomie und Kompetenz.<sup>22</sup>

Allerdings vermischt sich die *Kultur für Kinder* mit der *Kultur der Kinder*, in dem die Kinder am Markt der von Erwachsenen geschaffenen Freizeitgüter und Dienstleistungen der Freizeitindustrie teilhaben. Angeregt durch die Werbebranche entwickeln Kinder marktgerechte Präferenzen und ein Produkt- und Markenbewusstsein. Kinderfreizeit kann folglich nicht nur als Ausdruck kindlicher Persönlichkeit oder als Raum für die Erprobung eigener Identitätswürfe verstanden werden. Sie ist auch in einem hohen Maß durch die von der Werbeindustrie entwickelten Trends beeinflusst, die den statusverleihenden Gehalt der Kinderfreizeit entdeckt hat.

Gegenstand dieser kindheitswissenschaftlichen Arbeit ist deshalb auch die Frage, wie in unterschiedlicher Freizeitgestaltung, Kinderkulturen und kinderulturellen Angeboten soziale Differenzen offenbar werden, und wie Freizeitaktivitäten von Kindern statusverleihend bzw. statuserhaltend wirken und reproduzierenden Einfluss auf soziale Ungleichheit haben.

## 2.2 Soziale Ungleichheit und das deutsche Bildungssystem

Soziale Ungleichheit ist dann gegeben, wenn Personen(gruppen) „aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den wertvollen Gütern einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“<sup>23</sup> Diese Position ist mit eingeschränkten oder erweiterten Entscheidungs- und Handlungsspielräumen und dadurch mit Optionen in der Lebensführung verbunden. Es gibt eine gesellschaftliche Zielvorstellung eines „Guten Lebens“, das durch die Verfügbarkeit und den Einsatz bestimmter Güter realisiert werden kann.<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Fuhs in Joos (2001), S. 174

<sup>22</sup> Vgl.: Joos (2001), S. 174

<sup>23</sup> Hradil (2001) S.30

<sup>24</sup> Hradil (2001)S. 28

Bourdieu's Argumentation folgend, gibt es Konkurrenzkämpfe um diese knappen Güter. In einer modernen Wissensgesellschaft nimmt das Gut Bildung diese „umkämpfte“ Position ein.<sup>25</sup>

Benachteiligung als eine strukturelle Kategorie verweist auf bestimmte Lebenslagen. Da die sozial- oder bildungsbenachteiligten Gruppen nicht homogen sind, muss diese nicht für jedes Mitglied der betreffenden Gruppe zutreffen. Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr einer Stigmatisierung ganzer Gruppen.<sup>26</sup>

### 2.2.1 Kinderarmut in Deutschland

Das Thema Kinderarmut wird dominiert durch Bilder von Kindern aus wirtschaftlich armen Ländern Afrikas, Lateinamerikas oder Südostasiens in denen viele Menschen in absoluter Armut leben müssen. „Hierzulande handelt es sich zwar vornehmlich um relative Armut, die sich auf einem Wohlstandsniveau verfestigende Ungleichgewichte der Einkommens- und Vermögensverteilung widerspiegelt, während in vielen „Entwicklungsländern“ absolute (existenzielle oder extreme) Armut dominiert.“<sup>27</sup> Absolute Armut bemisst sich an Kriterien mit denen man die physische Existenzreproduktion bestimmen kann, folglich oft am Kriterium der Weltbank, die hierfür etwa einen US-Dollar pro Tag für eine Familie ansetzt.<sup>28</sup> Armut in einem reichen Land ist anders zu betrachten als existenzielle Armut in einem armen Land. Wird von Armut in einem reichen Land wie Deutschland gesprochen, handelt es sich um relative Armut. Diese Kategorie beschreibt einen Zustand in der Armut relativ zu der jeweiligen Gesellschaft definiert wird.

In Deutschland gehören zu den von Armut bzw. Unterversorgung Hauptbetroffenen, Alleinerziehende, prekär Beschäftigte, (Dauer-)Arbeitslose sowie Familien mit mehreren Kindern und/oder Migrationshintergrund bzw. deren Kinder. „Für rund 33% der minderjährigen Kinder bei Alleinerziehenden stellten im Jahr 2010 jedoch staatliche Transferleistungen die Haupteinkommensquelle der Familie dar. Zu den Transferzahlungen zählen beispielsweise so genannte Hartz IV-Leistungen oder Sozialhilfe. Nur bei 4% der Minderjährigen in Paarfamilien bezogen 2010 beide Elternteile Transferzahlungen.“<sup>29</sup> Weil junge Menschen die am häufigsten und am stärksten von Armut bedrohte Altersgruppe bilden, wird von einer „Infantilisierung der Armut“ (Richard Hauser) gesprochen.<sup>30</sup> Etwa 1,7 Millionen Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren leben in SGB-II-Bedarfsgemeinschaften.<sup>31</sup> Werden Kinder aus Familien dazu gerechnet, die in Sozialhilfehaushalten leben, in Asylbewerber-Familien und sog. „Illegale“ und wird zusätzlich noch von einer Dunkelziffer ausgegangen, bei der Kinder aus unterschiedlichsten Gründen keine Leistungen beziehen,

---

<sup>25</sup> Vgl: 3. Kapitel dieser Arbeit

<sup>26</sup> Vgl: Niesyto in (Hrsg.) Iske/Kutscher/ Klein/Otto (2007), S. 153-175

<sup>27</sup> Butterwegge in Herz, Becker, Kurz, Mettlau, Treeß, Werdermann (Hrsg.), S. 26

<sup>28</sup> Vgl: Beisenherz/ Alt in (Hrsg.) Wittmann/ Rauschenbach/ Leu , (2011), S. 96

<sup>29</sup> Statistisches Bundesamt Deutschland (2011), S. 20

<sup>30</sup> Vgl: Butterwegge in Herz, Becker, Kurz, Mettlau, Treeß, Werdermann (Hrsg.), S. 24

<sup>31</sup> IAB (2011), S. 1

dann leben in Deutschland 2,8 Millionen Kinder, d.h. jedes 5. Kind in von Armut betroffenen Haushalten.<sup>32</sup>

Insbesondere für Kinder und Jugendliche führt relative Armut zu vielschichtigen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Belastungen. Im Verlauf dieser Arbeit sollen diese Benachteiligungen in Bezug zu den bereits genannten Bedingungen eines kulturellen Moratoriums in der Kindheit gestellt werden. Somit soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die dieser Entwicklung zugeschriebenen Veränderungen in der Kindheit, wie Terminisierung und Institutionalisierung der außerschulischen Zeit, auch auf das Leben von Kindern, die in Armut oder in von Armut bedrohten Haushalten leben, zutreffen.

### **2.2.2 Bildungssystem und Sozialstruktur**

Im Zuge der Entstehung einer „Wissensgesellschaft“ werden politische, technische und gesellschaftliche Zusammenhänge immer komplexer und somit die Bildungsanforderungen an den Einzelnen immer umfangreicher. Bildung wird somit zur wichtigsten Grundlage für das Zurechtkommen in der Gesellschaft, folglich für den materiellen Wohlstand und stellt somit ein wichtiges Gut dar. Wie bereits genannt, liegt soziale Ungleichheit dann vor, wenn Menschen von den wertvollen Gütern einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten. Der Wert der Güter richtet sich nach den Zielvorstellungen der Gesellschaft<sup>33</sup> und die Bildung stellt in einer Wissensgesellschaft ein bedeutendes Gut dar.

Die Vermittlung von Wissensbeständen, Einstellungen und Fertigkeiten wird immer mehr aus der Familie und dem Arbeitsprozess ausgegliedert und zunehmend institutionalisiert. So kommen dem Bildungswesen verschiedene Aufgaben zu. Als tragende Sozialisationsinstanz soll es einen Grundkonsens von Grundwerten, die zum Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft von Bedeutung sind, weitergeben. Da das Bildungswesen bei immer komplexer werdenden Wissensbeständen auch auswählt, welches Wissen wichtig und welches weniger wichtig ist, nimmt es eine Legitimationsfunktion ein.<sup>34</sup>

Bildung mit universeller Gültigkeit gibt es nicht, wenn davon ausgegangen wird, dass sie alleinstehend nicht genügt – Sie verbirgt stets eine anerkennende Instanz. Es macht also wenig Sinn von einem eindeutigen Bildungsverständnis auszugehen, da es sich eher um ein unterschiedliches Verständnis von Bildung handelt, welches konstruktivistisch, also aus der jeweiligen sozialen bzw. kulturellen Definitionsperspektive heraus betrachtet werden muss. Bildung „erweist sich, Bourdieu folgend, als relationales Konstrukt, das auf Konstruktionsprinzipien beruht, die ihrerseits gesellschaftlichen Charakter haben und einem „Sozialen Sinn“ folgen(...)“.<sup>35</sup> Das Bildungsverständnis, das dem deutschen Bildungssystem zu Grunde liegt, ist schon im Rahmen seiner Begriffsgeschichte als ambivalentes Konstrukt zu betrachten. Es ist einerseits Grundlage

---

<sup>32</sup> Butterwegge (2009), S. 2

<sup>33</sup> Vgl: Hradil (2001), S. 30

<sup>34</sup> Vgl: Hradil (2001), S. 146

eines bürgerlichen Emanzipationsstrebens und soll dazu dienen den Menschen individuell zu fördern, andererseits geht es aus der Entstehung eines Standesbewusstseins der Gebildeten im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert hervor, das zur Legitimation sozialer Privilegien diene und immer noch diene.<sup>36</sup> So wird auch mit der Konstruktion von benachteiligten Gruppen, wie durch die Bezeichnung „bildungsferne Schichten“, eine hierarchische Ordnung hergestellt. „Der Begriff ‚bildungsfern‘ ist in diesem Zusammenhang insofern sehr problematisch, weil er ein Bildungsverständnis nahe legt, das Bildungsinhalte und bildungsbezogene Lernformen einseitig an institutionell etablierten Bildungseinrichtungen und -standards koppelt und zu wenig vorhandene Bildungsmotivationen und informelle Bildungsprozesse der Subjekte im Blick hat.“<sup>37</sup>

In dieser Arbeit wird von einem Bildungsverständnis ausgegangen, das über die formale Schulbildung hinausgeht. In Anlehnung an die Formulierungen des *UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes* umfasst Bildung „ein weites Spektrum von Lebenserfahrungen und Lernprozessen, die es dem Kind ermöglichen, allein und in der Gruppe, seine Talente zu entfalten und ein erfülltes und befriedigendes Leben in der Gesellschaft zu führen.“<sup>38</sup>

Neben der Legitimationsfunktion hat das deutsche Bildungssystem auch eine Selektionsfunktion. In Deutschland wird in mittlere, höhere oder niedrige Bildungsabschlüsse differenziert und selektiert. Da mit den durch die Bildungsinstitutionen vergebenen Leistungsnachweisen den Einzelnen der Status zugewiesen werden soll, der ihnen gemäß deren jeweiliger Leistungen zu kommt, führen Unterschiede in Bildungsabschlüssen und -beteiligung zu unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsmarktchancen. Die Institution Schule strukturiert soziale Rhythmen und schafft „Normalbiographien“ in der Kindheit. Das Einhalten dieser durch Altersvorgaben fixierten Rhythmen wird zur Voraussetzung für eine gelungene soziale und berufliche Integration. Das nicht Einhalten dieser Rhythmen führt tendenziell zu Misserfolg im biografischen Bildungsverlauf.

### **2.2.3 Paradoxien der Bildungsexpansion und veränderte Freizeitwelten**

In den 1960er Jahren wurde festgestellt, dass Kinder aus unteren Schichten, aus ländlichen Regionen und Mädchen in höher qualifizierenden Bildungseinrichtungen deutlich weniger vertreten waren als es ihrem Anteil an der Bevölkerung entsprach. Es wurde eine Bildungskatastrophe sowie eine einhergehende mangelnde internationale Wettbewerbsfähigkeit befürchtet, da sehr geringe Abiturientenzahlen und das gleichzeitige Anwachsen der Geburtenzahlen festgestellt wurden. „Der Hinweis auf die bestehenden Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung war damals einerseits ein Verweis auf ungenutzte

---

<sup>35</sup> Büchner in (Hrsg.) Büchner/ Brake (2006), S. 12

<sup>36</sup> Büchner in (Hrsg.) Büchner/ Brake (2006), S. 21

<sup>37</sup> Niesyto in (Hrsg.) Iske/ Klein/ Kutscher/ Otto (2007)

Bildungsreserven, andererseits aber auch ein Nachweis von Ungerechtigkeit im Zusammenhang des Verständnisses von Bildung als Bürgerrecht.“<sup>39</sup> Durch den Ausbau des Schul- und Hochschulwesens und institutionellen Reformen seit den 1960er Jahren wurden strukturelle Benachteiligung durch institutionelle, ökonomische oder geographische Barrieren verringert. Insbesondere konnten ungleiche Zugangschancen von Mädchen gegenüber Jungen abgebaut werden.<sup>40</sup> 1970 verlässt noch die Hälfte der Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems dieses mit einem Hauptschulabschluss. Ende der 1990er Jahre sind es nur noch 26,4%, der Anteil mit Realschulabschluss steigt von 21,4% auf 39,9%. Der Anteil von Absolventen mit Hochschul- oder Fachhochschulreife steigt von 12,5% auf 24,8%.<sup>41</sup> Der mittlere Schulabschluss wurde zur Mindestnorm, dagegen ist der gymnasiale Schulabschluss und Hochschulbildung exklusiv geblieben, vor allem da dieser sehr homogen bezüglich der sozialen Herkunft ist.<sup>42</sup>

Die Paradoxie der Bildungsexpansion besteht darin, dass trotz einer allgemeinen Zunahme von höheren Bildungsabschlüssen in der Bevölkerung, dennoch nach wie vor eine stark ausgeprägte Ungleichheit bezüglich der sozialen Herkunft besteht. Durch das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses von immer größeren Bevölkerungsgruppen wird dieser zu einer sozialen Norm. „Verschiedene Untersuchungen zeigten(...), dass die Abstände zwischen Klassen und Schichten mit der traditionell höchsten und jenen mit der traditionell niedrigsten Bildungsbeteiligung größer geworden sind.“<sup>43</sup> Besonders die Hauptschule wurde im Verlauf des allgemeinen Bildungsanstiegs zu einer „Restschule“, da sich die dortige Schülerschaft als extrem homogen erweist. Es wird in im Zusammenhang mit dieser institutionellen Segregation auch von einem sozialen „creamig-out“ gesprochen, das zu weitreichenden Benachteiligungen führt.

Strzoda und Zinnecker sehen in der Paradoxie der Bildungsexpansion auch einen Sinn- und Bedeutungsverlust der Schule als statusverleihende Instanz. Damit erklären sie einen größeren Bedarf an „sinnstiftender“<sup>44</sup> Freizeit von Kindern, die zum frühzeitigen Erwerb von kulturellem und sozialen Kapital dient. Durch die Möglichkeiten, die die Freizeitgestaltung zur frühzeitigen Profilierung von Fähigkeiten bietet, lassen sich Unterschiede herstellen.

#### **2.2.4 ungleiche Bildungschancen**

An empirischen Belegen für die Bedeutsamkeit der Herkunftsfamilie für den Bildungserfolg der Kinder fehlt es nicht. Mehrere international vergleichende Studien der OECD haben festgestellt, dass in keinem anderen

---

<sup>38</sup> Liebel (2007), S. 171

<sup>39</sup> Wenzel in (Hrsg.) Krüger/ Rabe-Kleberg/ Kramer/ Budde (2010), S. 58

<sup>40</sup> Vgl: Becker in (Hrsg.) Becker/ Lauterbach (2008), S. 161

<sup>41</sup> Vgl: Wenzel in (Hrsg.) Krüger/ Rabe-Kleberg/ Kramer/ Budde (2010), S. 59

<sup>42</sup> Vgl: Choi (2009), S.23

<sup>43</sup> Choi (2009), S. 24

<sup>44</sup> Vgl: Joos (2001), S. 176

europäischen Land so sehr die Herkunft über den Bildungserfolg entscheidet, wie in Deutschland. Die Bundesregierung räumt im *Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005 - 2010* ein: „Bildungs- und damit Lebenschancen sind in Deutschland wie in kaum einem anderen Land von sozialen und ökonomischen, geschlechtsspezifischen, ethnischen, kulturellen und sprachlichen Bedingungen abhängig.“<sup>45</sup> Vor allem beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule werden Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft sehr deutlich, unter anderem auch, da die weitere Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen stark durch jeweilige Lernmilieus der weiterführenden Schularten beeinflusst wird.<sup>46</sup> Die PISA-Studie (Program for international Student Assessment) machte einen Anteil von 10% der SchülerInnen als Risikogruppe aus, die aufgrund von „Bildungsarmut“ die Schule mit deutlich geringeren sozialen und kulturellen Teilhabechancen verlässt.<sup>47</sup> Im Vergleich zu anderen Dimensionen der Bildungsbenachteiligung erweist sich die berufliche Stellung, der Bildungsabschluss und das Einkommen der Eltern besonders stabil und wirksam in Bezug auf die besuchte Schulform der Kinder. So stammen 52% der GymnasiastInnen aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status und nur 14% aus sozial schlechter gestellten Familien.<sup>48</sup> Je höher der Schulabschluss der Eltern ist desto höher liegt die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder das Gymnasium besuchen.<sup>49</sup> Bildungsaspirationen von Eltern scheinen eine Bedeutende Rolle bei der Schulwahl ihrer Kinder zu spielen. So wünschen sich 86% der Eltern mit Abitur, 57% mit Realschulabschluss und 31% mit Hauptschulabschluss, dass ihre Kinder das Abitur machen.<sup>50</sup> Untersuchungen zum Übergang von der Grundschule auf das Gymnasium zeigten, dass Kinder aus besser gestellten Familien eine 2,64 fache Chance gegenüber Kinder aus schlechter gestellten Milieus haben, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen. Weiterhin zeigte sich, dass sich Eltern aus soziale besser gestellten Milieus deutlich häufiger über die Bildungsempfehlungen der Schule hinweg setzten.<sup>51</sup>

Es wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass sich die Theorie der sozialen Ungleichheit und sozialen Milieus nach Bourdieu (Vgl.: 3. Kapitel) für alle Kinder anwenden lässt. Auf spezifische Benachteiligungsfaktoren, wie des Geschlechts, eines Migrationshintergrundes oder der Region, können nur am Rande berücksichtigt werden, da diese Ausführungen den Umfang dieser Arbeit übersteigen würden.

---

<sup>45</sup> BMFSJ (2010)

<sup>46</sup> Vgl: Choi (2009), S.27

<sup>47</sup> Vgl: Büchner in (Hrsg.) Liebau/ Zierfas (2008), S. 140

<sup>48</sup> Vgl: Ackeren / Klemm (2009), S. 90-91

<sup>49</sup> Vgl: Zinnecker/ Stecher in (Hrsg.) Georg (2006), S. 293

<sup>50</sup> Vgl: Choi (2009), S.28

<sup>51</sup> Vgl: Bos (2010), S. 287

### 2.3 Kinderrechtsperspektive auf ungleiche Bildungschancen von Kindern

Diese kindheitswissenschaftliche Arbeit nimmt die Perspektive der *UN-Konventionen über die Rechte des Kindes* ein, welche u.a. motivierend für das Erkenntnisinteresse sind. Die Kinderrechtskonvention ist von allen Staaten der Welt (außer der USA und Somalia) ratifiziert worden. Mit der Unterzeichnung der UN-Kinderrechtskonventionen hat sich die deutsche Regierung verpflichtet, eine gerechte Umwelt für Kinder zu schaffen, in der Kinder nicht nur geschützt werden, sondern gleichberechtigte Teilhabe erfahren sollen. Da die konsequente Umsetzung noch lange nicht erfüllt ist, setzen sich verschiedene Kinderrechtsorganisationen dafür ein, dass die Kinderrechte in das Grundgesetz verankert werden und somit vor allem der Artikel 3 der UN-Konvention über die Rechte des Kindes noch umgesetzt wird. Dieser besagt, dass „bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, (...) das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt (ist), der vorrangig zu berücksichtigen ist.“<sup>52</sup>

Über die Bemühungen der Umsetzung der Kinderrechte hat sich die Bundesregierung verpflichtet, Bericht zu erstatten. Die National Coalition, ein Zusammenschluss von über hundert Kinderrechts- und hilforganisationen, weist im Schattenbericht zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland immer wieder darauf hin, dass im deutschen Schulsystem ein struktureller Mangel an Chancengerechtigkeit für Kinder mit einer niedrigeren sozioökonomischen Herkunft besteht. Sie fordert deshalb im *2. Schattenbericht zur Umsetzung der Kinderrechtskonventionen in Deutschland* die deutsche Bundesregierung auf, „Sozial- und bildungspolitische Maßnahmen zu ergreifen, die die Selektivität des Bildungswesens nach sozialer Lage und ‚kulturellem Kapital‘ der Familie überwinden, (sowie) unter dem Aspekt von Chancengleichheit und Integration sicherzustellen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie aus sozioökonomisch belasteten Familien in den schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen nicht benachteiligt werden.“<sup>53</sup>

Auch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland hält fest, dass Niemand aufgrund seiner Herkunft, womit auch die soziale Herkunft gemeint ist, benachteiligt werden darf.

---

<sup>52</sup> BFSFJ: Übereinkommen über die Rechte des Kindes (2007), S.10

<sup>53</sup> National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (2002), S. 25



### 3. DIE SOZIOKULTURELLE MILIEUTHEORIE VON PIERRE BOURDIEU

Erst seit Ende der 1990er Jahre beschäftigt sich die Forschung vermehrt mit fundierten Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Besondere Bedeutung haben dabei die Erklärungsversuche zu sozialen Mechanismen, die die Ursachen von Bildungsungleichheiten mit der Wirkung verbinden, also wie Ursachen die zu erklärende Wirkung hervorbringen.<sup>54</sup> So nimmt das Erklärungsmodell zur Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten des französischen Soziologen Pierre Bourdieu eine tragende Rolle in dieser Betrachtungsweise ein.

Um genauere Mechanismen von ungleichen Erreichbarkeiten und Zugängen zu sozialen und kulturellen Gütern sowie sozialen Positionen zu analysieren, ist es hilfreich Pierre Bourdieus soziokulturelle Klassentheorie in diese Analyse ein zu beziehen. Diese Theorie der sozialen Milieus berücksichtigt ökonomische, kulturelle und soziale Lebensbedingungen, die einem Milieu gemeinsam sind, womit sowohl Lebensstile als auch soziale Positionierungen im Sozialisationsprozess berücksichtigt werden. Er erklärt, wie soziale und kulturelle Differenzen, zu ungleichen Lebenschancen führen und ist gerade deshalb gut geeignet, um den Zusammenhang kultureller Praxis (Freizeitgestaltung) von Kindern und deren soziale Positionierung aufzuzeigen. Obwohl Bourdieu nie eine konkrete Sozialisationstheorie definiert hat, spielt sein Werk innerhalb der Soziologischen Theorien der Sozialisation in der Kindheit eine bedeutende Rolle. Sozialisation wird von Grundmann bestimmt, als „eine Soziale Praxis, die sich durch das Zusammenleben von Menschen etabliert, wobei Erfahrungen, Fertigkeiten und Wissen zwischen Menschen ausgetauscht und kultiviert werden.“<sup>55</sup>. Sozialisation beruht also auf wechselseitiger Bezugnahme von Personen(-gruppen), die nach vier Grundmustern der Orientierung funktioniert. Akteure orientieren sich demnach am Kollektiv, an der sozialen Hierarchie, an Ähnlichkeit und an Konkurrenten.<sup>56</sup> Bourdieus Theorie beinhaltet diese vier Komponenten und kann demnach als Sozialisationstheorie behandelt werden. Diese dient im Besonderen dazu Ungleichheitsmomente der Sozialisation in der Kindheit deutlich zu machen.

Auf der Mikroebene führen unterschiedliche Ausstattung an Ressourcen in der Familie zu einem milieuspezifischen Habitus, der die kulturelle Praxis der Familie wesentlich bestimmt. Der Familien-Habitus beeinflusst die Alltagspraxis, Präferenzstrukturen und auch die Wahl außerschulischer Aktivitäten von Kindern. Weiterhin erklärt das Modell auf der Makroebene systemimmanente Strukturen, die diesen ungleichen Habitus, der z.B. Ausdruck in unterschiedlicher Freizeitgestaltung findet, zu ungleichen Lebenschancen werden lässt. „Sobald soziale und kulturelle Differenzen mit Erfahrungen der sozialen oder kulturellen Diskriminierung oder Privilegierung aufgrund unterschiedlichen bildungs- und/oder kulturabhängigen Weltansichten, Lebensstilen oder Geschmacksmustern einher gehen und mit

---

<sup>54</sup> Vgl: Becker/ Lauterbach (2008), S. 13

<sup>55</sup> Grundmann (2006), S. 30

<sup>56</sup> Vgl: Ebd., S. 31

gesellschaftlichen Inklusions- oder Exklusionseffekten verbunden sind, werden aus sozialen und kulturellen Unterschieden soziale und kulturelle Ungleichheiten.“<sup>57</sup>

### 3.1 Raum der Lebensstile

Bourdieu versucht in seinem Modell des sozialen Raumes und sozialer Klassen die Theorien von Karl Marx und Max Weber, „die sich lange Zeit als exklusive Alternativen verstanden haben...“<sup>58</sup>, zu vereinen. „Der Raum der sozialen Positionen“ bezieht sich dabei eher auf Marx Klassentheorie und der „Raum der Lebensstile“ auf Webers Schichtungstheorie.<sup>59</sup>

Bourdieu positioniert die Akteure im sozialen Raum sowohl vertikal, als auch horizontal nach: Kapitalvolumen (Umfang an ökonomischem und kulturellem Kapital einer Klasse), Kapitalstruktur (das relative Verhältnis der Kapitalsorten zueinander) und nach der sozialen Laufbahn (nach der bestimmt wird, ob sich eine soziale Klasse eher im sozialen Ab- oder Aufstieg befindet). Mit Hilfe dieser Kriterien, materiellen kulturellen und laufbahnspezifischen Lebensverhältnisse konstruiert er einen Raum objektiver sozialer Positionen. Dabei handelt es sich um „Positionen, die sich wechselseitig zueinander definieren“<sup>60</sup> d.h. es geht darum, die Positionen in Relationen, in Beziehungsverhältnissen zu sehen. Die Position im sozialen Raum wird durch das Kapital einerseits und durch die Habitus- und Feldtheorie andererseits bestimmt.<sup>61</sup> Er nimmt an, dass das Ökonomische immer das Soziale einschließt und umgekehrt. So existiert die von ihm kritisierte vom Neoliberalismus künstlich hergestellte Trennung vom Ökonomischen und dem Sozialen nicht.<sup>62</sup>

#### 3.1.1 Das Habituskonzept

Die Position der Akteure im sozialen Raum bestimmt deren Habitus und beeinflusst, wie und welches Kapital<sup>63</sup> erworben werden kann. Umgekehrt beeinflusst das verfügte Kapital die Position im sozialen Raum und somit auch den Habitus.<sup>64</sup> Mit dem Habitus, als Kernbegriff seiner Theorie, erweitert Bourdieu den schon von Norbert Elias eingeführten Begriff der Gewohnheiten, Denk- und Handlungsschemata, die einer

---

<sup>57</sup> Büchner in (Hrsg.) Büchner/ Brake (2006), S. 26

<sup>58</sup> Schwingel (2003), S. 104

<sup>59</sup> Marx sieht die soziale Struktur in kapitalistischen Gesellschaften wesentlich von ungleichen vertikalen Positionen der Akteure bestimmt. Dabei spaltet sich die Gesellschaft in zwei Klassen: Bourgeoisie und Proletariat. Die herrschende Klasse der Besitzer von Produktionsmitteln (und/oder Eigentum) beherrscht die Klasse der Arbeiter, die nichts als ihre Arbeitskraft besitzen und gezwungen sind diese den Kapitalbesitzern zu verkaufen. Max Weber unterscheidet zwischen Klasse und Stand: Mit Stand ist eine Großgruppe gemeint, die sich vertikal, d.h. durch den Stil ihrer Lebensführung und ihre Wertvorstellungen von anderen abgrenzt und im Inneren durch gegenseitige Anerkennung, durch Zuerkennung von Ansehen und Prestige zusammengehalten wird.“ (Fuchs-Heinritz/ König, 2005: S.271)

<sup>60</sup> Bourdieu in Schwingel, 2003: S.106

<sup>61</sup> Vgl: Fuchs-Heinritz/ König, 2005: S.162

<sup>62</sup> Vgl: Bourdieu in Carles, 2008

<sup>63</sup> Bourdieus Kapitaltheorie wird in Kapitel 3.1.2 dieser Arbeit näher erläutert

<sup>64</sup> Vgl: Schwingel, 2004: S.67

sozialen Gruppe gemeinsam sind.<sup>65</sup> „Der Habitus ist von vornherein Ausdruck und Ergebnis der Konstellation der Großgruppen im Raum der sozialen Ungleichheit; er ist ein Klassenhabitus.“<sup>66</sup>

Der Habitus eines Akteurs drückt sich im Stil, im Geschmack und Konsumverhalten aus, er schließt Dispositionen und die gesamte Lebensweise ein. Er geht davon aus, dass Akteure in jeweils ähnlicher Position im sozialen Raum einen ähnlichen Geschmack und ähnliche Einstellungen haben. Er spricht auch vom „Raum der Lebensstile“ oder „Klassen-Ethos“.<sup>67</sup> Der Habitus ist eine unbewusste Verinnerlichung klassenspezifischer Grenzen. Dabei geht es um Entscheidungen im Alltag in Bezug auf Personen oder Dinge. Mit welcher Person sich Jemand anfreundet, welchen Einrichtungsgegenstand Jemand kauft oder welchen Hobby Jemand nachgeht, wird unbewusst durch Sympathie oder Antipathie und Gefallen oder Missfallen entschieden.<sup>68</sup> Menschen mit einem ähnlichen Habitus finden durch unbewusste Zuneigung zusammen. Andererseits wird in einer sozialen Gruppe der gleichen Position im sozialen Raum ein bestimmter Habitus erwartet. Er wird auch mit Spielregeln verglichen, die man beherrschen muss um in einer bestimmten sozialen Gruppe „mitspielen“ zu können.<sup>69</sup>

Bourdieu zufolge wird der Habitus schon in der Primärerziehung durch soziale Vererbung vermittelt. In der Familie wird demnach ein Grundhabitus erzeugt, der durch alle späteren Erziehungsmaßnahmen nur gering modifiziert wird, denn er enthält zugleich die „Regeln“ für mögliche Veränderungen. Die Sprache, die Fähigkeit sich in bestimmten Situationen „richtig“ zu verhalten oder die Art sich zu kleiden, ist das „Ergebnis sozialer Erfahrungen in Form von ‚Konditionierungen‘“<sup>70</sup> Nach Grundmann geschieht Sozialisation durch Lernerfahrungen in spezifischen Beziehungen, „d.h. im Laufe gemeinsamer Aktivitäten entstehen Praktiken des konkreten – gemeinschaftlichen – Zusammenlebens“<sup>71</sup>. Bourdieu spricht auch von Einverleibung im Gegensatz zur Sozialisation, um das Körperliche im Prozess der Habitualisierung zu betonen.<sup>72</sup> Bourdieu folgend, haben bereits Kinder einen bestimmten Habitus verinnerlicht und handeln nach diesem, was sich in ihrem Geschmack und auch in ihrer Wahl außerschulischer Aktivitäten zeigen müsste.

### 3.1.2 Kapitaltheorie

Bourdieu bezeichnet das Kapital als „soziale Energie“<sup>73</sup>, das Mittel um in der sozialen Welt zu handeln. Das Kapital ist akkumulierte Arbeit, sowohl in verinnerlichter Form als auch in materieller Form. Er unterscheidet vier Kapitalsorten: ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital. Zur

---

<sup>65</sup> Vgl: Liebsch, 2008: S. 74

<sup>66</sup> Fuchs-Heinritz/ König, 2005: S.114

<sup>67</sup> Vgl: Fuchs-Heinritz/ König (2005), S. 113

<sup>68</sup> Vgl: Fuchs-Heinritz/ König (2005), S. 116

<sup>69</sup> Vgl: Baumgart (2008), S. 201

<sup>70</sup> Vgl: Bourdieu (1998), S. 203

<sup>71</sup> Grundmann (2006), S. 33

<sup>72</sup> Vgl: Bohn/Hahn (1999), S. 258

<sup>73</sup> Bourdieu (1987), S. 194

Aneignung von Kapital wird Zeit benötigt. Erst durch Einsatz eines bestimmten, je nach Praxisfeld verlangten Kapitals, kann gehandelt werden.<sup>74</sup> Die Kapitalien lassen sich ineinander transformieren, wofür allerdings eine Transformationsarbeit geleistet werden muss, deren Aufwand stark von der Eigenlogik des jeweiligen Kapitals und Feldes abhängt.<sup>75</sup>

### 3.1.2.1 Das Ökonomische und das Kulturelle Kapital

Im Unterschied zu Marx, der Kapital ausschließlich als Eigentum von Produktionsmitteln definiert, sieht Bourdieu im ökonomischen Kapital jegliche Form materiellen Besitzes<sup>76</sup> (z.B. Geld, Grundbesitz, Produktionsmittel usw.). Einerseits geht Bourdieu davon aus, dass das ökonomische Kapital eine dominierende Rolle hat und allen anderen Kapitalarten zugrunde liegt, dennoch lassen sich nicht alle Kapitalarten direkt in ökonomisches Kapital konvertieren. Besitzt ein Kind eine Geige, einen Computer, ein Surfbrett, Bücher oder Musik- und Filmsammlungen, ist das kulturelle Kapital im objektivierten Zustand. Allerdings ist es die Fähigkeit mit dieser Art von Besitz (Kulturgütern) umzugehen, die objektiviertes kulturelles erst von ökonomischem Kapital unterscheidet.

Die Fähigkeit, die es einem ermöglicht etwas mit einem Teleskop anfangen zu können oder auf dem Klavier zu spielen, ist inkorporiertes kulturelles Kapital, also kulturelle Fertigkeiten und Fähigkeiten für deren Verinnerlichung Zeit benötigt wird.<sup>77</sup> Inkorporiertes Kulturkapital kann nicht durch ökonomisches Kapital direkt erworben werden oder direkt in ökonomisches Kapital transformiert werden.<sup>78</sup> Die Konvertierung von inkorporiertem kulturellem Kapital findet indirekt und über eine lange Zeitspanne statt und variiert stark je nach sozialer Positionierung der Akteure. Vor Allem wird hierbei der Einfluss der Herkunft als entscheidender Faktor angesehen, um dieses körpergebundene, verinnerlichte Wissen, wie die Art zu sprechen, Tischsitten oder Wertorientierungen sowie „Allgemeinwissen“ und ästhetisches Bewusstsein, auszubilden. Es „ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der »Person«, zum Habitus geworden ist; aus »Haben« ist »Sein« geworden.“<sup>79</sup> Die Erziehung in der Familie und das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu<sup>80</sup> beeinflussen die Ausstattung an kulturellem Kapital. „Sie ist das Ergebnis mitlaufender latenter Lernprozesse in der Familie“<sup>81</sup> und somit das Ausmaß an Vorteilen, Lebenschancen und längerfristig die Ausstattung an Ökonomischen Kapital.

Die Kultur für Kinder, also die von Erwachsenen für Kinder geschaffenen Ereignisse im Sinne von Produkten

---

<sup>74</sup> Vgl: Fuchs-Heinritz/ König (2005), S.157

<sup>75</sup> Vgl: Schwingel (2003), S. 91

<sup>76</sup> Vgl: Bohn/ Hahn (1999), S.263

<sup>77</sup> Vgl: Fuchs-Heinritz/ König (2005), S.162

<sup>78</sup> Vgl: Baumgart (2008), S. 219

<sup>79</sup> Schwingel (2003), S. 89

<sup>80</sup> Vgl: Fuchs-Heinritz/ König (2005), S.163

<sup>81</sup> Hopf (2010), S. 136

oder Einrichtungen<sup>82</sup> können als kulturelles Kapital im objektivierten Zustand betrachtet werden. Die Kultur der Kinder, also die Kultur, die sich Kinder selber schaffen, ist demnach inkorporiertes Kulturkapital. Da nach Bourdieu die Ausstattung der Kapitalien sich nach sozialer Positionierung unterscheidet, kann angenommen werden, dass Kinderkultur diesbezüglich auch variiert.

Das kulturelle Kapital im institutionalisierten Zustand tritt in Form von Schulabschlüssen und Bildungstiteln auf. Zum Beispiel ermöglicht erst ein Abiturzeugnis (meist mit entsprechendem Notendurchschnitt) die Zulassung zu einem Studium. Erst durch institutionalisierte Anerkennung kann eine Befugnis zu bestimmten Handlungen erlangt werden: ein Lehrer darf die Leistung von Schülern benoten und eine Ärztin darf Medikamente verschreiben. „Durch die Zertifikate des Bildungssystems wird kulturelles Kapital als legitim erklärt, weil es den institutionellen Maßstäben (in Prüfungen usw.) genügt hat, während den kulturellen Fähigkeiten und Kenntnissen einer Autodidaktin diese Absegnung fehlt und sie das, was sie kann, immer wieder neu darlegen muss.“<sup>83</sup> Zur Erlangung eines hohen Titels wird ökonomisches Kapital benötigt. Kulturelles Kapital im inkorporierten Zustand ist nötig, um den Anforderungen des Bildungssystems gerecht zu werden, einen hohen Titel zu erlangen, der wiederum den Zugang zu sozialem Kapital eröffnen kann.

### **3.1.2.2 Das Soziale Kapital**

Nach Bourdieu entsteht soziales Kapital aus der „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“<sup>84</sup> Der Umfang des Sozialkapitals ist wiederum auch vom inkorporierten Kulturkapital abhängig, also von der Fähigkeit Beziehungszusammenhänge zu erkennen und der Kunst, diese zu nutzen. Es geht dabei um die Möglichkeit Freunde, Kollegen oder Verwandte um Rat, Hilfe oder Gefallen zu bitten. Institutionalisiert werden diese Gruppen durch einen gemeinsamen Namen (z.B. Familien, Parteien, Schulen, Gemeinden, Vereine, Clubs, Internetnetzwerke usw.). Der Umfang des Sozialkapitals hängt von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, aber auch davon, wie es um die Kapitalstruktur der Menschen steht, mit denen Jemand in Beziehung steht. So kann es einen „Multiplikatoreneffekt“ haben.<sup>85</sup> Sozialkapital beruht immer auf materiellen und auf symbolischen Austauschbeziehungen. Für den Aufbau eines Beziehungsnetzes muss eine ständige „Beziehungsarbeit“ in Form von Zeit und ökonomischem Kapital (z.B. Besuche, Gespräche, Geschenke, Gefallen) geleistet werden.<sup>86</sup>

---

<sup>82</sup> Vgl: Joos (2001), S. 174

<sup>83</sup> Fuchs-Heinritz/ König (2005) S. 164

<sup>84</sup> Baumgart (2008): S.224

<sup>85</sup> Vgl: Schwingel (2003), S.92

<sup>86</sup> Vgl: Baumgart (2008), S. 226

Bezogen auf kindliche Freizeitaktivitäten haben beispielsweise die Mitgliedschaft eines Kindes in einem bestimmten Verein oder die Wahl einer in einem gehobenen Wohnumfeld gelegenen Schule mit einem speziellen Nachmittagsangebot einen bedeutsamen Einfluss auf die Akkumulierung sozialen und kulturellen Kapitals.

### **3.1.3 Symbolische Macht und soziale Felder**

Das soziale Feld bildet ein Pendant zum Habitus. Es gibt eine unbegrenzte Anzahl dieser Felder (z.B. Kirche, Politik, Medienbranche, Pädagogik, Schule, Vereine, jede einzelne Familie usw.), die den Akteuren Grenzen und Strukturen in ihrem Habitus setzen. Bourdieu bezieht sich dabei auf den Strukturalismus<sup>87</sup> und geht davon aus, dass soziale Wirklichkeit aus Relationen besteht.<sup>88</sup> „Wir können nur dann wissenschaftlich verstehen, was ein Akteur des Feldes sagt oder tut (...), wenn wir in der Lage sind, uns auf seine Stellung zu beziehen, die er im Feld einnimmt, wenn wir also wissen aus welcher Richtung er spricht“<sup>89</sup>. Es wird im sozialen Feld festgelegt, welcher Habitus und welche Kapitalien in diesem von Bedeutung sind. Sie können auch als Kampf- oder Kräftefelder bezeichnet werden.<sup>90</sup> Einerseits bestimmt der Habitus ein spezifisches Feld, andererseits wird auch ein bestimmter Habitus erwartet. „Da der Habitus das inkorporierte Soziale ist, ist er auch in dem Feld ‚zu Hause‘, in dem er sich bewegt und das er unmittelbar als sinn- und interessenhaltig wahrnimmt.“<sup>91</sup>

#### **3.1.3.1 Symbolische Macht**

Das soziale Feld bestimmt auch den Wert des jeweiligen Kapitals, so dass die Hierarchie der verschiedenen Kapitalsorten in den verschiedenen Feldern variiert. Jede Kapitalsorte kann die Qualität eines symbolischen Kapitals annehmen, wenn es in einem sozialen Feld eine symbolische Bedeutung bekommt.<sup>92</sup> Beim symbolischen Kapital handelt es sich um sämtliche Formen sozialer Anerkennung, die sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen etablieren. „Dies geschieht wenn die Verteilung und Struktur des in einem Feld wirksamen Kapitals so tief in die Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster, Klassifikationen und Gliederungsprinzipien eingedrungen ist, dass diese sich von selbst rechtfertigen – wenn also, ganz einfach ausgedrückt, gar nicht mehr anders als in diesen Kapitalsorten gedacht werden kann.“<sup>93</sup>

Das Symbolische Kapital führt zu Prestige, Macht oder einem guten Ruf und unterscheidet sich wesentlich von den anderen Kapitalsorten, da es keine akkumulierte Arbeit ist und sich aus dem Zusammenwirken der

---

<sup>87</sup> Vgl: Bohn/Hahn (1999), S. 140

<sup>88</sup> Fuchs-Heinritz/ König (2005), S. 139

<sup>89</sup> Bourdieu in Fuchs-Heinritz/ König (2005), S. 141

<sup>90</sup> Vgl: Fuchs-Heinritz/ König (2005), S.139 und Bohn/ Hahn (1999), S.262

<sup>91</sup> Fuchs-Heinritz/ König (2005), S. 141

<sup>92</sup> Barlösius (2004), S. 158

<sup>93</sup> Barlösius (2004), S. 158

anderen drei Kapitalsorten ergibt. Je nachdem, wie viel symbolisches Kapital Jemand besitzt, ist er in der Hierarchie der Gesellschaft verortet, d.h. das symbolische Kapital verweist darauf, wie Jemand sozial wahrgenommen wird, was wiederum im Habitus offenbar wird. Dieser wahrnehmbare Lebensstil entspricht der sozialen Position und wird zum kulturellen Einsatz im Konkurrenzkampf um soziale Vorteile.

Der Staat hat am meisten symbolische Macht, „weil er die Wechselkurse der Kapitalsorten beeinflussen und insbesondere deshalb, weil er die Aufsicht über die Bildungseinrichtungen hat, in denen das kulturelle Kapital reproduziert wird, und weil er über die Steuerungsgesetzgebung und andere Instrumente die Verteilung des ökonomischen Kapitals steuern kann.“<sup>94</sup> Durch die Macht des Bildungssystems formale Qualifikationsnachweise zu verleihen, die vom Staat legitimiert ist, entsteht ein verschleierter Kampf um soziale Positionen. Diese Bildungstitel eröffnen oder verschließen Akteuren den Zugang zu begehrten sozialen Positionen und Lebensformen. Die Seltenheit der Abschlüsse erhöht den Wert in der Auseinandersetzung um attraktive Positionen in der gesellschaftlichen Rangordnung. Ein Schulabschluss repräsentiert ein universell (an)erkanntes, garantiertes und legitimiertes symbolisches Kapital. Nach Bourdieu gibt also nicht ein System, das zur sozialen Ordnung zwingt, denn die Akteure, die in der sozialen Ordnung leben, reproduzieren diese von selbst. Die politische Ordnung braucht demnach kaum andere „Mittel, um Gehorsam zu verschaffen, als die im Habitus bereits vorhandene Bereitschaft der Unterworfenen zu folgen, die diese vor allem durch den Einfluss des Bildungswesens gewonnen haben. Die Herrschenden setzen ihre Herrschaft deshalb mit höchst erstaunlicher Leichtigkeit durch.“<sup>95</sup>

### **3.1.3.2 Die legitime Kultur**

Bourdieu versteht „Kultur“ als symbolische Praxis, die sich in unterschiedlichen Lebensstilen ausdrückt: „Etwas zu machen, wie man es macht, bedeutet es anders zu machen als andere!“<sup>96</sup> Die oberen Schichten praktizieren einen Lebensstil, der sich in symbolischer Macht bemerkbar macht. Diese Benennungsmacht zeigt sich durch den Besitz an Kulturkapital und den damit verbundenen Lebensstil der Distinktion. Damit ist mehr als die absichtliche Abgrenzung durch die Höherbewertung des eigenen Lebensstils gemeint. Vielmehr ist die Grundbeziehung, in der die verschiedenen Lebensstile zueinander stehen durch Distinktion geprägt.<sup>97</sup> Die Position im sozialen Raum bestimmt den Habitus und somit die ästhetischen Beurteilungs- und Wahlschemata, also wird genau der Lebensstil realisiert, der objektiv (d.h. mit den zur Verfügung stehenden materiellen und kulturellen Ressourcen) und subjektiv (d.h. mit den klassenspezifischen

---

<sup>94</sup> Barlösius (2004), S. 159

<sup>95</sup> Schwingel (2003), S.208

<sup>96</sup> Bourdieu in Carles (2008)

<sup>97</sup> Vgl. Fuchs-Heinritz/ König (2005), S. 160

Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata) vereinbar ist.<sup>98</sup> Die soziale Ungleichheit entsteht, ohne dass die Akteure absichtlich eine Abhebung von anderen suchen müssen.

Daraus ergibt sich, dass die Möglichkeit zur „Lebensstilisierung“ nur den herrschenden Klassen vorbehalten ist, die den *legitimen Geschmack* vorgeben. Die legitime Kultur einer Klassengesellschaft ist somit „ein Herrschaftsprodukt und dazu bestimmt Herrschaft auszudrücken und zu legitimieren“.<sup>99</sup> Der *mittlere Geschmack* des Kleinbürgertums zeichnet sich durch einen Bildungseifer aus, der sich stets an den Werken und der Kultur des *legitimen Geschmacks* orientiert und sich versucht vom *populären Geschmack*, der unteren Klassen, abzugrenzen. „Die Unterschichten wiederum spielen in diesem System ästhetischer Positionen wohl kaum eine andere Rolle als die einer Art Kontrastfolie, eines negativen Bezugspunkts, von dem sich alle Ästhetiken in fortschreitender Negation absetzen.“<sup>100</sup>

Bezieht man den „sozialen Sinn“ der Geschmacksäußerung und Lebensstilisierung als Mittel zur Positionierung im sozialen Raum auf Kinder als Akteure ihrer Lebenswelt, so kann festgestellt werden, dass auch diese bemüht sind sich zu unterscheiden, was sich in ihrer Kinderkultur äußert. Sie unterscheiden sich bewusst oder unbewusst bei der Wahl des Fernsehprogramms, Interessen oder Hobbys.<sup>101</sup> Nach Strzoda und Zinnecker werden Freizeitaktivitäten und Interessen von Kindern unzureichend verstanden, wenn sie nur als zweckfreier Ausdruck kindlicher Persönlichkeit interpretiert werden. „Es geht dabei immer – wenn auch oftmals stillschweigend – um zukünftige Lebenschancen und Lebensbedingungen.“<sup>102</sup> Da die von der Herrschaftsklasse als „gut“ definierte Kultur verborgen im Bildungssystem erwartet wird, führt deren Besitz zu größerem Erfolg.

### 3.2 Milieukonzepte in der Kindheitsforschung

Wenn mit der Theorie Bourdieus gearbeitet wird, um Prozesse der Reproduktion sozialer Benachteiligung zu analysieren, dann müssen die milieuspezifischen Strukturierungen und kulturellen Praktiken und Einstellungen von Familien genauer betrachtet werden. Wobei immer zu beachten ist, dass „den Akteuren nur in Grenzen zugänglich ist welcher Logik ihre bildungsbezogenen Entscheidungen folgen“.<sup>103</sup>

Es wird versucht die komplexen Mechanismen in familialen Alltagspraktiken zu entschlüsseln und diese in Bezug zu ihrer jeweiligen Ressourcenausstattung und Position im sozialen Raum zu setzen. Hierbei wird auf Aspekte der bildungsbezogenen Lebensbedingungen der Kinder und auf ihre familialen, freizeitbezogenen

---

<sup>98</sup> Schwingel (2003), S.114

<sup>99</sup> Bourdieu (1987), S. 359

<sup>100</sup> Bourdieu (1987), S. 107

<sup>101</sup> Vgl.: Betz (2008). S. 150

<sup>102</sup> Strzoda/ Zinnecker entnommen aus Betz (2008), S. 150



und schulischen Habitus und Einstellungen eingegangen. Das heißt um Zusammenhänge familiärer Herkunft und dem Freizeitverhalten von Kindern und deren Schulerfolg herauszustellen, sollen konkrete Überlegungen aufgezeigt werden, „wie sich milieutypische Erfahrungsinhalte und Handlungsressourcen auf die mikrostrukturelle Handlungsebene der Kinder niederschlagen“<sup>104</sup>. Es muss gefragt werden wie Kinder, die dem gleichen Milieu angehören ihr Leben auf ähnliche Art und Weise interpretieren und gestalten. Es wird davon ausgegangen, dass sich soziale Strukturen und damit auch Ungleichheitsverhältnisse im Habitus und den Haltungen und Interessen der Kinder niederschlagen und mit (milieu-)spezifischen Handlungen einhergehen. Von Interesse ist, wie unterschiedlich sich Kinder den jeweiligen Handlungsanforderungen stellen.<sup>105</sup>

### 3.2.1 Kulturelle Praxis in der Familie

Die Forschungen der US-amerikanerin Anette Lureau zeigen unterschiedliche Erziehungspraktiken von Familien auf. Lureau bezieht sich auf Bourdieus Theorie und das Habituskonzept.<sup>106</sup> Sie nimmt an, dass ein bestimmter Erziehungs-Habitus je nach sozialer Positionierung entsteht, so dass in Gruppen mit einem ähnlichen Habitus ähnliche Erziehungsstile praktiziert werden. Sie hält drei Faktoren der Einschreibung differenzierter Mechanismen über die soziale Herkunft in das Familien- und Kinderleben für Wesentlich: die Organisation des Familienalltags, den Gebrauch der Sprache und das Verhältnis von Familie und Institution.<sup>107</sup>

Lureau hat mittels ethnographischer Methoden herausgefunden, dass Mittelschichtseltern Kindheit und Erziehung organisieren - „concerted cultivation“. Sie folgen bestimmten Standards der Erziehung - „Standards of proper parenting“. Dazu gehören die Bereitschaft, Kinder in Gespräche und Entscheidungen einzubeziehen, elterliche Regeln oder Verbote zu begründen, die Interessen der Kinder zu fördern und sich aktiv an der Schule zu beteiligen. LehrerInnen folgen auch diesen Standards, da sie meist aus der Mittelschicht stammen.<sup>108</sup> Arbeiterfamilien bzw. Familien mit geringeren Ressourcen folgen einem „natürlicheren“ Erziehungskonzept – „natural growth“.<sup>109</sup> In diesem werden Kinder mehr sich selber überlassen und die Bildung und Erziehung wird weniger aktiv gesteuert im Sinne der Weitergabe kulturellen Kapitals.

Diese milieutypischen Erziehungspraktiken und Einstellungen führen zu unterschiedlichen Haltungen der Kinder. Diese führen zu einem unterschiedlichen Selbstverständnis bezüglich schulischer Anforderungen,

---

<sup>103</sup> Büchner/ Brake (2006), S. 81

<sup>104</sup> Betz (2008). S. 168

<sup>105</sup> Betz in Bundeszentrale für politische Bildung (2009)

<sup>106</sup> Vgl.: Lureau, (2003), S. 276

<sup>107</sup> Vgl.: Lureau, (2003), S. 1- 13/ S. 31

<sup>108</sup> Vgl.: Andresen in (Hrsg.) Wittmann/ Rauschenbach/ Leu , (2011), S. 66

<sup>109</sup> Vgl.: Lureau, (2003), S. 1- 13/ S. 31

Vertrautheit mit leistungsbezogenen Handlungserfordernissen und zu einem unterschiedlichen Umgang mit den Lehrkräften. Sie hat belegt, dass Kinder sich je nach sozialer Zugehörigkeit in den (Bildungs-)Institutionen auf sehr unterschiedliche Weise bewegen und verknüpft dies mit deren unterschiedlich guten Schulergebnissen.

Der Kern Lareaus Analysen ist auch, dass die bürgerliche Erziehungspraxis junge Erwachsene hervor bringt, die gut vorbereitet auf das Bestehen im neoliberalen Kapitalismus sind. Während die Kindererziehung in der Arbeiterklasse zu weniger zeitlichen Stress und mehr selbstgesteuerten Erfahrungen in der Kindheit führe, ist diese dennoch im hohen Maße davon geprägt, im gängigen System nicht anschlussfähig zu sein.<sup>110</sup>

### 3.2.2 Milieuspezifische Handlungsbefähigung

Grundmann u.a. verweisen in ihrem Ansatz auf den engen Zusammenhang zwischen Bildung, Milieu und Handlungsbefähigung. Sie versuchen nachzuzeichnen, wie „sich soziale Strukturen im konkreten Habitus der Individuen niederschlagen und dabei auch nachhaltig die Persönlichkeitsstruktur beeinflussen.“<sup>111</sup> Der Begriff *Milieuspezifische Handlungsbefähigung* beschreibt hier, dass Kompetenzen, Dispositions- und Handlungsbefähigungen, aufgrund unterschiedlicher Ressourcen-Ausstattung an ökonomischen und kulturellen Kapital, milieuspezifisch variieren. In herkömmlichen Ansätzen zur Handlungsbefähigung, wird nach Ressourcen gefragt, die benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu einem Leben in relativem Wohlstand befähigen können. Handlungsbefähigung wird an das Vorhandensein gesellschaftlich wertgeschätzter Ressourcen herunter gebrochen, wobei Bildung hier als zentrale Ressource gesehen wird. Nach dem Verständnis aber, dass sich Bildung nur aus einem lebensweltlichen Zusammenhang erklären lässt, muss dieser Ansatz erweitert werden. Deshalb wird im Sozialisationsansatz nach Grundmann versucht nachzuvollziehen, wie sozialstrukturelle und alltagskulturelle Dimensionen Akteure in ihren konkreten Lebenszusammenhängen und ihrem individuellen Handlungswissen beeinflussen. Handlungsbefähigung wird somit „über das Erleben von Handlungswirksamkeit und Selbstbestimmtheit in konkreten sozialen Handlungsbezügen einer Person“<sup>112</sup> definiert. Handlungswissen ergibt sich somit als pragmatische Folge, auf die in den Milieus bzw. Lebenswelten vorhandenen Kapitalien. „Im Gegensatz zum *Capability-Ansatz*, der sich vor allem auf die Ressourcen Ausstattung, die Lebenslagen und Lebenschancen (...) konzentriert, geht es der Sozialisationsforschung darum, die sozialen Handlungsbezüge herauszuarbeiten, aus denen sich Einsichten in die Möglichkeiten des Machbaren herleiten lassen.“<sup>113</sup>

Ausgehend von diesem sozialisationstheoretischen Ansatz ergibt sich für die Kindheitsforschung die Frage,

---

<sup>110</sup> Vgl.: Lareau, (2003)

<sup>111</sup> Kramer/ Helsper in (Hrsg.) Krüger/ Kleberg/ Kramer/ Budde (2010), S. 107

<sup>112</sup> Grundmann in Otto, Ziegler (2010), S. 133

wie Kinder ihre konkrete Lebenswelt und -verhältnisse deuten und erleben und welche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sich daraus für sie ergeben, um ihre Lebensverhältnisse aktiv zu gestalten. Hier knüpft die Theorie Pierre Bourdieus an, da soziale Konstruktionsprozesse deutlich werden, in denen sich Haltungen gegenüber der eigenen Handlungsfähigkeiten und Möglichkeiten der individuellen Lebensführung ergeben.<sup>114</sup> Die unterschiedlichen (auch außerschulischen) Bildungsmilieus, in denen Kinder leben, sind demnach als ihre Erfahrungs- und Lebenswelten zu verstehen, innerhalb derer sozialisatorische Grundlagen und Bildungsprozesse stattfinden und in denen insbesondere informelle Formen der Bildung, im Sinne des Erwerbs von kulturellen Kapital, von Bedeutung sind. In den Milieus werden unterschiedliche Erfahrungen von individuellen Handlungsbefähigungen und Handlungsstrategien gemacht. Die Einschätzungen der eigenen Handlungsfähigkeit hängen unter anderem von Erfolgs- und Misserfolgskriterien ab.<sup>115</sup>

Die Teilnahme an anregungsreichen außerschulischen Aktivitäten in der Kindheit fördert eine Erprobungsvielfalt, Handlungswirksamkeit und Selbsterfahrung. Geringe ökonomische sowie geringe kulturelle Kapitalausstattung in der Kindheit kann die Vielfalt dieser Erprobungsmöglichkeiten erheblich einschränken.

Auch Soziale Erfahrungen von Kindern, wie Einschätzungen von Bezugspersonen bezüglich ihrer Handlungsmächtigkeit, sind in diesem Prozess der Selbsterfahrungen von zentraler Bedeutung. Diese Überzeugungen finden sich in sozial konstruierten Rollenbildern bezüglich sozialer Milieus wieder. Milieuspezifisch konstruierte Zuschreibungen bei Kindern und Leistungseinschätzungen werden durch Bezugspersonen, wie LehrerInnen, an die Kinder übertragen. So wird Kindern aus kapitalreicheren Milieus eher zugetraut sich für klassische Musik zu interessieren, als Kindern kapitalärmerer Milieus. Solche sozialen Zuschreibungen von Kindern beeinflusst deren Erlebnisse von Handlungsmächtigkeit. Kinder und ihre Familien konstruieren sich aus diesen Erfahrungen Präferenzstrukturen und kognitive Schemata, die sich in einem Bildungshabitus äußern.<sup>116</sup>

Bildungsentscheidungen sind auch milieuspezifisch zu verstehen, wenn berücksichtigt wird, dass das Bildungsrelevant ist, was im Alltag der jeweiligen Bildungsmilieus gefordert ist. Grundmann betont, dass in unterschiedlichen Milieus „mitunter Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften“ erfordert werden, die nicht den schulisch geforderten Leistungsanforderungen entsprechen.<sup>117</sup> Im Bildungssystem werden

---

<sup>113</sup> Grundmann in Otto, Ziegler (2010), S. 133

<sup>114</sup> Vgl.: Grundmann in Otto, Ziegler (2010), S.132 - 133

<sup>115</sup> Vgl.: Grundmann in Otto, Ziegler (2010), S. 133

<sup>116</sup> Vgl.: Grundmann in Otto, Ziegler (2010), S. 134

<sup>117</sup> Vgl.: Betz (2008), S. 173 und Grundmann (2003) S. 29

hauptsächlich Handlungsstile und Wissensbestände mit denen die Mittelschicht vertraut ist akzeptiert, so dass davon abweichendes Verhalten als irrational oder sogar defizitär eingestuft wird, obwohl es im jeweiligen Kontext funktional sein kann.<sup>118</sup> Diesbezüglich wurde festgestellt, dass eine unbewusste Sympathie der LehrerInnen durch die habituelle Nähe mit Kindern aus sozial besser gestellten Familien existiert. Diese Kinder werden in der Schule besser bewertet. Nur 15% der GrundschullehrerInnen geben an bei der Leistungsbewertung in erster Linie kognitive Leistungen und das angelernte Wissen ihrer SchülerInnen zu beachten. Von größerer Bedeutung sind hierbei gute Umgangsformen und ein positives Arbeits- und Sozialverhalten.<sup>119</sup> „Bei diesen, für den Schulerfolg wichtigen allgemeinen Fähigkeiten, können offensichtlich Kinder mit hoher sozialer Herkunft gegenüber Kindern mit niedriger sozialer Herkunft deutlich profitieren.“<sup>120</sup> Hier wird das strukturierende und strukturierte Prinzip des Habitus im sozialen Feld der Schule deutlich.

Grundmann beschreibt weiterhin, dass eine grundlegende Differenz zwischen Lebenswelt der Kinder und Schule für jedes Kind eine Handlungsnotwendigkeit der „Passung“ darstellt. Das Gelingen dieser „Passung“ variiert je nach Ausmaß der Differenz, d.h. milieuspezifisch.<sup>121</sup> Außerschulische Aktivitäten können in diesem Prozess eine Mittler- oder eine Verstärkungsposition einnehmen. Es wird angenommen, dass bestimmte außerschulische Aktivitäten (kulturelles Kapital) den Prozess der Handlungsbefähigung beeinflussen.

---

<sup>118</sup> Hilmert in (Hrsg.) Becker/ Lauterbach (2008), S. 95

<sup>119</sup> Vgl.: Choi (2009) S.28

<sup>120</sup> Choi (2009), S.28

<sup>121</sup> Vgl.: Kramer/ Helsper in (Hrsg.) Krüger/ Rabe-Kleberg/ Kramer/ Budde (2010), S. 107

## 4. REPRODUKTION SOZIALER UNGLEICHHEIT DURCH AUßERSCHULISCHE AKTIVITÄTEN IN DER KINDHEIT

Kindliche Lebensläufe in Deutschland verlaufen durch deren institutionalisierte Strukturierung zu einem großen Teil identisch ab. So verbringen die 10 – 13 Jährigen in Deutschland an Wochentagen etwa 5,7 Stunden (28,4 Stunden pro Woche) mit Schulunterricht und schlafen etwa 9,2 Stunden pro Tag.<sup>122</sup> In ihren übrigen Zeitaufwendungen ergeben sich deutliche milieuspezifische sowie geschlechtsspezifische Differenzen. So zeigt sich, dass 86% der 10-13 Jährigen im Haushalt mithelfen und dafür etwa 40 Minuten am Tag aufwenden.<sup>123</sup> Büchner und Fuhs stellen fest, dass „der Grad der kindlichen Mithilfe im Familienalltag abnimmt, je höher die soziale Stellung der Eltern ist.“<sup>124</sup>

In der vorliegenden Arbeit sind die Aktivitäten von Interesse, denen Kinder in ihrer verbleibenden Zeit nachgehen. Hierbei ist besonders von Bedeutung in wie fern die Verortung eines Kindes im sozialen Raum einen Einfluss auf das Ausmaß zeitlich fixierter Beschäftigungen oder auf die Einbindung in institutionalisierte Freizeitaktivitäten hat. Weiterhin sollen andere Aktivitäten, wie die Mediennutzung, das Spielen im Kinderzimmer oder auf Spielplätzen und Aktivitäten mit der Familie milieuspezifisch betrachtet werden. Diese Freizeitaktivitäten der Kinder sollen auch auf ihre unterschiedlichen Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs und der Akkumulation kulturellen Kapital geprüft werden.

Die World Vision Kinderstudie verschafft einen groben Überblick darüber, welchen Aktivitäten Kinder in ihrer außerschulischen Zeit am häufigsten nachgehen. Mit einem Herkunftsschicht-Index, der sich aus dem Bildungshintergrund, der Eltern und den materiellen (z.B. Einkommen, Anzahl der Bücher) Ressourcen im Haushalt zusammensetzt, können Aussagen über schichtspezifische Unterschiede gemacht werden. Die Daten stammen sowohl aus Elternbefragungen, als auch aus den Einschätzungen der Kinder.<sup>125</sup> Mit dem Herkunftsschicht-Index zeigen die Ergebnisse der World Vision Kinderstudie auch Differenzen in den Freizeitaktivitäten der Kinder bezüglich ihrer sozialen Herkunft auf. Die sekundäranalytischen Befunde zum DJI-Kinderpanel von Tanja Betz geben durch ihren in Anlehnung an Bourdieu entwickelten Ansatz differenziertere Auskunft über den Zusammenhang der Kapitalienausstattung in der Familie und den Aktivitäten der Kinder. In dieser Studie wurden Freizeitaktivitäten von Kindern nach einem Milieuindex untersucht in dem die kulturellen Kapitalien höher gewichtet werden als die ökonomischen.<sup>126</sup>

---

<sup>122</sup> Vgl.: Zinnecker/ Silbereisen (1996), S. 25

<sup>123</sup> Vgl.: Zinnecker/ Silbereisen (1996), S. 25

<sup>124</sup> Büchner/ Fuhs (1996), S. 165

<sup>125</sup> Die einzelnen Variablen erhielten je nach Relevanz einen anderen Punktwert und wurden zu einem Summenindex addiert. Die Punkte zwischen 3 und 14 Punkten wurden in 5 Gruppen eingeteilt, die den Herkunftsschichtindex abbilden. Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 408

<sup>126</sup> Die Kapitalien der Eltern werden getrennt ermittelt und stellen die Basis für den Milieu-Index der Kinder dar. Beide Elternindikatoren (wenn nur einer vorhanden ist, wird dieser entsprechend höher gewichtet) werden in einem Zugehörigkeitsindikator auf Ebene der Kinder überführt. Die ausgemachten 4 Milieus zeigen eine hohe Korrelation mit dem Schichtindex des DJI-Kinderpanels. Vgl.: Betz (2008), S.222

Das Team der World Vision Studie hat festgestellt, dass sportliche Aktivitäten bei allen befragten Kindern eine ähnlich große Rolle spielen. Am meisten unterscheiden sich die Kinder durch Medienbeschäftigung auf der einen und musisch-künstlerischen Beschäftigungen auf der anderen Seite. Um diese Extreme abzubilden hat diese Studie verschiedene Freizeittypen erstellt. Mit den „Vielseitige Kids“ wird ein Anteil von 24% der Kinder zusammengefasst, die vielen unterschiedlichen Aktivitäten sowohl im kulturellen, musischen und sportlichen Bereich nachgehen, als auch sich Unternehmungen mit der Familie anschließen und sich mit Freunden treffen. Diese Gruppe von Kindern geben durchschnittlich zwei Aktivitäten mehr an, als beispielsweise die gleichgroße Gruppe der „Medienkonsumenten“, bei denen das Fernsehen und Playstation/ Computer spielen am häufigsten genannt wurde. Den größten Teil der Kinder macht die Gruppe der „Normalen Freizeitleiter“ mit einem Anteil von 52% aus, die in die genannten Richtungen keine extreme aufweisen.<sup>127</sup> Mit dieser Einteilung wurden Bezüge zu der sozio-ökonomischen Herkunft der Kinder hergestellt. Demnach sind die „Vielseitigen Kids“ (Insgesamt 43%) in der oberen Mittelschicht (31%) sowie in der Oberschicht (43%) am meisten vertreten. Der Gruppe der „Medienkonsumenten“ gehören mit 45% der befragten Kinder zum größten Teil der Unterschicht an.<sup>128 129</sup>

#### **4.1. Informelle Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb**

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, welche Bedeutung außerschulische Aktivitäten für Bildungsprozesse in der Kindheit haben. Die Einteilung in informelle und formelle Lernprozesse beruht hauptsächlich auf deren Einbettung in institutionelle oder nicht-institutionelle Strukturen. Formale Lernsettings sind demnach institutionell eingefasst, planvoll strukturiert und führen in der Regel zu anerkannten Zertifikaten (institutionalisiertes kulturelles Kapital). Für das Informelle Lernen werden viele Definitionen angeboten. In dieser Arbeit wird den Annahmen gefolgt, dass informelles Lernen im Kontrast zu formalen Bildungsprozessen steht und außerhalb der Schule stattfindet, wobei eine didaktische Begleitung von Lernprozessen nicht ausgeschlossen wird. „So wie das formale Lernen auf einen anleitenden Lehrer/Tutor bezogen ist, so ist das informelle Lernen auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt bezogen.“<sup>130</sup> In der Kindheit finden sich demnach Informelle Lernsettings in Vereinen, im Wohnumfeld, bei der Mediennutzung oder auch im Familienalltag. Informelle Bildung wird hierbei als ein fortwährender Auseinandersetzungsprozess der Kinder mit sich und ihrer Umwelt verstanden, innerhalb dessen

---

<sup>127</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 97 -99

<sup>128</sup> In dieser Arbeit wird, in Anlehnung an Bourdieus Theorie, bevorzugt von Milieus gesprochen, doch wird der Schichtbegriff beibehalten, wenn in genannten Studien diese Begrifflichkeit verwendet wird.

<sup>129</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 101

<sup>130</sup> Dohmen in (Hrsg.) BMFB (2001), S. 19

Kompetenzen erworben werden. Diese habitualisierten Fähigkeiten dienen der Erzeugung von Verhalten und können somit als Persönlichkeitspotenzial verstanden werden. Dieses Persönlichkeitspotenzial ermöglicht es den Kindern mit neuen bzw. problematischen Situationen umgehen zu können.<sup>131</sup> Damit es zu einer handlungswirksamen Wissens- und Kompetenzentwicklung kommt, braucht es Erfahrungen und Herausforderungen aus der Umwelt, z.B. in Form von anregenden Freizeitaktivitäten. Freizeitmilieus von Kindern stellen somit wichtige Orte für Bildungs-, Erfahrungs- und Sozialisationsprozesse in der Kindheit dar, in denen vielfältige Kompetenzen ausgebildet werden können. Das heißt, dass Kompetenzerwerb durch ein „Handeln, Ausprobieren und Sammeln von eigenen Erfahrungen in der Praxis“ entsteht.<sup>132</sup>

Für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt haben, wie schon in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit erörtert, seit der Bildungsexpansion formale Qualifikation vermehrt an Bedeutung verloren, während informell erworbene Kompetenzen immer mehr gefordert werden. Informelle Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung lassen sich in Bezug zu Bourdieus Kapitalientheorie setzen und werden mit der Inkorporierung kulturellen Kapitals gleich gesetzt. Dohmen beschreibt den Effekt informeller Lerngelegenheiten auf die Persönlichkeitsentwicklung, womit die Nähe zum Konzept des inkorporierten Kulturkapital bzw. des Habituskonzepts deutlich wird. Ihm nach werden Kompetenzen „als verhaltensregulierende Potentiale und Dispositionen verstanden, die sich vorwiegend aus der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen entwickeln und jeweils zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen mobilisiert und aktualisiert werden können.“<sup>133</sup> Lernprozesse sind also nicht das alleinige Ergebnis von Unterweisung, sondern eine prozesshafte Folge der Teilnahme an einer anregungsreichen Umgebung<sup>134</sup> und gelingen im Besonderen, wenn diese interessengeleitet stattfindet. Dieses Interesse wird durch den Habitus der Lernenden geleitet und ist somit durch eine milieuspezifisch zu verstehende Eigeninitiative der Lernenden verbunden und führt dazu, dass informelle Aktivitäten unterschiedlich in Anspruch genommen werden. Diese unterschiedlichen Präferenzen beeinflussen Bildungserfahrungen und den Erwerb von Kompetenzen. „Die soziale Herkunft und die Schulbildung sind für Bourdieu also von großer Bedeutung, um einen *variantenreichen* Habitus auszubilden und damit die ‚Kompetenz‘ des Menschen vollständiger zu entfalten.“<sup>135</sup> Da diesem Bildungsverständnis zur Folge, Schüler nicht nur als Empfänger von schulischen Bildungsleistungen angesehen werden müssen, sondern als Subjekte, die ihre in außerschulischen Kontexten erworbenen Kompetenzen in das Setting Unterricht mit ein bringen.<sup>136</sup>, finden die informellen

---

<sup>131</sup> Grunert, in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 11

<sup>132</sup> Düx u. a. entnommen aus Neuber/ Breuer/ Derecik/ Golenia/ Wienkamp (2010), S. 26

<sup>133</sup> Dohmen in (Hrsg.) BMFB (2001), S. 43

<sup>134</sup> Vgl.: Illich entnommen aus Hungerland/ Overwien (2004), S. 9

<sup>135</sup> Baacke entnommen aus Biermann (2009), S. 4

<sup>136</sup> Vgl.: Hungerland/ Overwien (2004), S. 13

Lernprozesse in formalen Leistungsunterschieden ihren Ausdruck.

## 4.2 Organisierte und Nicht-organisierte Freizeitaktivitäten

In Kapitel 2.2.1 dieser Arbeit wurde erläutert, dass die Kindheitsforschung davon ausgeht, dass sich die moderne Kindheit zu einem kulturellem Moratorium gewandelt hat und kindliche Lebenswelten von einer Terminisierung und einer Insitutionalisierung geprägt sind. Obwohl eine leichte Zunahme von Freizeitaktivitäten im institutionalisierten Rahmen stattfindet<sup>137</sup>, gilt das nicht für alle kindlichen Freizeitwelten. So wird im Kindersurvey von Zinnecker und Silbereisen aus dem Jahr 1996 deutlich, dass eine „Terminkindheit“ hauptsächlich ein „westdeutsches Phänomen“ war. So hatten damals von den 10-13 Jährigen, 12% der westdeutschen Jungen und 18% der Mädchen überhaupt keine festen Termine in der Woche, während dies bei 30% der ostdeutschen Mädchen und bei 38% der ostdeutschen Jungen der Fall war.<sup>138</sup> Ähnliche Ergebnisse zeigen etwas neuere Studien bei den 10-15 Jährigen.<sup>139</sup>

Die Anzahl der festen Termine in der Woche von Kindern wird wesentlich durch den sozialen Status der Eltern beeinflusst.<sup>140</sup> Zu diesem Ergebnis kommen einheitlich die kindheitswissenschaftlichen Erhebungen, die sich mit Freizeitbeschäftigungen von Kindern befassen.<sup>141</sup>

Zwei Drittel der Kinder im Alter von 6 – 11 Jahren sind in einem Sportverein eingebunden, wobei Kinder aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung deutlich seltener Mitglied eines Sportvereins sind (30%), als Kinder mit umfangreicher Kapitalausstattung, die zu 81% Mitglied sind.<sup>142</sup> Hierbei soll auf die qualitative Bewertung des Sportbegriffs geachtet werden. Denn Sport umfasst weitaus mehr, als die in Vereinen ausgeübten sportlichen Betätigungen. Zum Beispiel werden auch eine Reihe von sportlichen bzw. motorischen Fähigkeiten, wie das Schwimmen, Ball spielen, Fahrrad fahren, Skaten, Balancieren oder auf dem Spielplatz klettern, im nicht-institutionellen Rahmen erlernt oder ausgeübt. Diesem weiteren Sportverständnis zufolge, sind etwa 87% der 6- 11-jährigen Kinder an mindestens 2 Tagen pro Woche sportlich aktiv.<sup>143</sup> In diesem weiteren Verständnis sind milieuspezifische Unterschiede nicht mehr so deutlich ausgeprägt.<sup>144</sup> Wird allerdings die Gruppe der Kinder, die sich einmal pro Woche oder nur unregelmäßig Betätigen betrachtet (insgesamt: 13%), machen diese in den unteren Schichten dennoch

---

<sup>137</sup> Die World Vision Kinderstudie gibt an, dass der Anteil der Kinder, die nicht im Verein aktiv sind von 27% im Jahr 2007 auf 20% im Jahr 2009 gefallen ist. Vgl: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 103

<sup>138</sup> Vgl: Zinnecker/ Silbereisen (1996), S. 30

<sup>139</sup> Vgl: Krüger/ Kötters entnommen aus (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 43

<sup>140</sup> Vgl: Fuhs in Joos (2001), S. 181

<sup>141</sup> Vgl: u.a. World Vision Kinderstudie, DJI-Kinderpanel, KIM- und JIM-Studie

<sup>142</sup> Vgl: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 105 - 112

<sup>143</sup> Vgl: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 110

<sup>144</sup> An 2 Tagen die Woche treiben 22% der Kinder aus der Unterschicht, 26% aus der Mittelschicht und 16% aus der Oberschicht Sport (auch nicht institutionell eingebunden), Vgl: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 110



einen deutlich höheren Anteil aus (25%), als in den oberen (11%). So kann, wie das auch in der World Vision Kinderstudie getan wurde, eine Gruppe von Kindern ausgemacht werden, die sowohl institutionell eingebunden, aber auch frei von terminlichen Strukturen, aktiver ist und mehrheitlich aus sozial besser gestellten Familien kommen.<sup>145 146</sup>

Allgemein halten sich Kinder vermehrt in Innenräumen auf, zum einen im Vereinskontext aber auch zu Hause. In diesem „Verhäuslichungstrend“ sieht Zinnecker eine Angleichung der dominierten proletarischen Kultur an die dominierende Kultur der bürgerlichen Mittelschicht.<sup>147</sup> Während das Bürgertum diese Entwicklung bereits im 19. Jahrhundert voll zogen hat, setzte sie bei unteren sozialen Schichten erst im Zuge der Bildungsexpansion ein, da nun die kindliche Zeit vermehrt als schulvorbereitende Zeit verstanden wird, die optimierter genutzt werden müsste. „Denn mit den veränderten Bildungsoptionen geht auch ein verändertes Image über angemessene Räume und Aufenthaltsplätze für Kinder und Jugendliche einher: „Straßenkindheit“ erfährt mehr und mehr eine negative Bewertung.“<sup>148</sup> Diese aus der Mode gekommene Kindheit erleben eher Kinder aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung. Sie gehen immer noch eher unverplanten Aktivitäten nach, wie das Besuchen von Spielplätzen und Kinder- und Jugendtreffs<sup>149</sup> oder spielen häufiger in Einkaufszentren.<sup>150</sup>

Die qualitative Studie von Zeiher und Zeiher aus dem Jahr 1994 stellt unterschiedliche Freizeitmuster von Kindern aus der Großstadt in Bezug zur sozialen Herkunft heraus.<sup>151</sup> Sie stellen u.a. einen ungleichzeitigen Modernisierungsprozess je nach Kapitalausstattung der Eltern fest, wobei auch ein Bezug zu den von Bourdieu identifizierten Klassenhabitus gezogen werden kann.<sup>152</sup> In dieser Studie werden zum einen Eltern einer intellektuellen Bildungselite beschrieben, die „sich noch der 68er Generation zurechneten und die in Studium und Berufsarbeit in die Auseinandersetzung neuen kindbezogenen Denkweisen involviert waren.“ Die Zugehörigkeit zu einem Bildungsmilieu wird im aktiven Engagement und in der Reflexion ihrer Elternaufgaben deutlich. Zum anderen wird eine Elternschaft beschrieben, die einem Arbeiter-Milieu zu geschrieben wird. Diese Familien haben die Geschichte der großstädtischen Arbeiterschaft in diesem Jahrhundert miterlebt, die „durch den Übergang von materieller Not zu sozialer Sicherheit und relativen Wohlstand geprägt“ ist.<sup>153</sup> Angesichts des Wissens um oder in dem Miterleben von dieser Entwicklung sehen Zeiher und Zeiher einen Stolz dieser Eltern ihren Kindern einen materiellen Wohlstand bieten zu

---

<sup>145</sup> Vgl.: Fuhs in Joos (2001), S. 182

<sup>146</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 101

<sup>147</sup> Vgl.: Hopf/ Fölling-Albers (1995), S. 40

<sup>148</sup> Zinnecker entnommen aus Hopf/ Fölling-Albers (1995), S. 40

<sup>149</sup> Betz unterscheidet in ihren Erhebungen zwischen verplanten und unverplanten Aktivitäten und stellt Signifikanten bezüglich sozialer Milieus und genannten Formen der Freizeitaktivitäten heraus. Vgl.: Betz (2008), S. 277

<sup>150</sup> Diese Beschäftigung kommt insgesamt aber sehr selten vor.

<sup>151</sup> Vgl.: Zeiher/Zeiher (1994)

<sup>152</sup> Vgl.: Zinnecker in Joos (2001), S. 181

<sup>153</sup> Vgl.: Zeiher/Zeiher (1994), S. 189

können. „Etwas für die Kinder zu tun, heißt hier vor allem, ihnen etwas zu kaufen.“<sup>154</sup>

Die zuerst beschriebenen Eltern zeichnen sich demnach durch ein Engagement aus, die Kinder zu fördern, ihnen zu Spielkontakten zu verhelfen und den Kinderalltag zu organisieren. Es wird vom Kind aus gedacht und versucht helfend zu handeln. Dieses Verhalten wird durch eine soziale Positionierung geprägt, die ökonomischen Spielraum zulässt und auf ein hohes Maß an kulturellem Kapital in Form von Bildung verweist. Diese Kapitalausstattung bringt ein mittelständiges Selbstverständnis und eine Handlungsbefähigung mit sich, die es erlaubt Kinderalltag „sinnvoll zu optimieren“. Aber vor allem die Nähe zu den institutionalisierten Kinderfreizeitangeboten bewirkt auch die Bereitschaft sich terminlich einzubinden. Ein anderes Selbstverständnis ergibt sich aus dem Arbeitermilieu geprägten Habitus. „Viele dieser Familien fühlen sich der professionellen Pädagogenwelt fremd“<sup>155</sup>. Obwohl sich in den letzten Jahrzehnten insgesamt alle kindlichen Spielräume vermehrt in Innenräume verlagert haben, stellen Zeiher/Zeiher fest, dass hier oft alles daran gesetzt wird, „mit einem Stolz mit denen da oben nichts zu tun haben zu müssen“<sup>156</sup>, sich institutionalisierten Angeboten fernzuhalten.

#### **4.2.1 Kompetenzerwerb und Kulturelle Praxis im Sportverein**

Fast zwei Drittel (62%) der Kinder im Alter von 6 – 11 Jahren sind in einem Sportverein aktiv.<sup>157</sup> Geschlechterunterschiede werden einerseits im Ausmaß der Tätigkeit deutlich. Jungen (56%) treiben häufiger viel (an drei bis fünf Tagen die Woche) Sport als Mädchen (49%). Andererseits unterscheiden sich Jungen und Mädchen in der Art der sportlichen Tätigkeit. Hier werden klassische Rollenverteilungen in den Interessen deutlich. Mädchen sind zwar seltener in klassischen Sportvereinen aktiv, statt dessen besuchen sie Ballett- oder Tanzkurse (19%), was bei Jungen fast nicht vor kommt (1%). Die in Westdeutschland lebenden Kinder sind mit 64% häufiger in einem Sportverein aktiv als die in den neuen Bundesländern lebenden mit einem Anteil von 52%.<sup>158</sup> Hier wird davon ausgegangen, dass das Angebot an institutionalisierten Sportmöglichkeiten nicht so gegeben ist, wie in den alten Bundesländern.

Die Unterschiede nach sozialer Herkunft sind hier deutlich: 30% der Vereinskinder kommen aus schlechter gestellten Milieus während 81% der Kinder, die der „Oberschicht“ angehören, in einem solchen Verein aktiv sind. Kinder von Alleinerziehenden besuchen signifikant seltener Sportvereine (48%).<sup>159</sup> Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Betz, die herausstellt, dass Kinder aus Milieus mit umfangreicherer Kapitalausstattung häufiger „(organisierten) Sport“ treiben. Nach Betz sind 58% der Kinder in Vereinen

---

<sup>154</sup> Vgl.: Ebd., S. 189

<sup>155</sup> Zeiher/Zeiher (1994), S. 189

<sup>156</sup> Ebd., S. 189

<sup>157</sup> Vgl.: Brinkhoff/ Sack (1999)

<sup>158</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 108 - 110

<sup>159</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 105 - 112

organisiert<sup>160</sup>, wovon zu 85% Sportvereine besucht werden. Diese Mitgliedschaften variieren hier auch erheblich nach der sozialen Herkunft: 78% der Kinder aus Milieu mit umfangreicher Kapitalausstattung sind in einem Verein und nur 34% aus Milieus mit geringer Kapitalausstattung. Interessant an diesen Daten ist, dass diejenigen Kinder aus Milieus mit geringerem Kapital, die in einem Verein aktiv sind, sich in ihren sportlichen Aktivitäten nicht mehr von den anderen Kindergruppen unterscheiden. Nach diesen Befunden ist anzunehmen, dass sich bereits bei der Wahl für oder gegen eine Vereinsmitgliedschaft ein „sozialer Filter“ bemerkbar macht.<sup>161</sup>

Diesen Daten zur Folge kann zu Erst angenommen werden, dass die Vereinsmitgliedschaft eines Kindes stark von den ökonomischen Möglichkeiten der Familien abhängt. Da aber nicht ausschließlich hohes ökonomisches Kapital gebraucht wird, um in einem Verein aktiv zu sein, muss ein anderer Faktor wesentlich sein. Hier spielen die anderen Kapitalien eine wesentliche Rolle, wie beispielsweise kulturelles Kapital in Form von Wissen und Einstellungen und Offenheit bestimmten Einrichtungen gegenüber. Welche sportlichen Angebote es gibt, die positive Einstellung gegenüber institutionalisierten sportlichen Angeboten oder die schon vorhandene Vereinsaktivitäten der Eltern sind wesentliche Faktoren für die Entscheidung zu einer Mitgliedschaft. Ein anregungsreiches Wohnumfeld, in dem es viele Möglichkeiten sportlicher Aktivitäten für Kinder gibt, kann auch als kulturelle Kapitalausstattung bezeichnet werden. Auch das soziale Kapital gewinnt in diesem Entscheidungsprozess an Bedeutung. Beispielsweise dadurch, dass ein Schulfreund dazu einlädt einmal mit zum Sportverein zu kommen. Die Entscheidung eines Kindes für die Mitgliedschaft im Sportverein und die damit verbundenen Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs werden also wesentlich durch die Kapitalausstattung der Familie beeinflusst, was durch die beschriebenen Studien belegt werden kann. Allerdings greifen diese Studien zu kurz, wenn differenzierte Aussagen darüber gemacht werden sollen, welche konkrete Kapitalform in diesem Prozess entscheidend ist.

In Sportvereinen aktive Jugendlichen, zwischen 14 und 18 Jahren, beschrieben in einer Qualitativen Studie, welche Kompetenzen beim Sport in Vereinskontexten erworben werden können, ohne dass sie dazu unmittelbar von erwachsenen angeleitet werden. Im Wesentlichen beschrieben sie „personenbezogene Kompetenzen und hierbei vor allem soziale Kompetenzen, wie Teamfähigkeit, Rücksichtnahme, Umgang mit Mitmenschen, Respekt, Übernahme von Verantwortung, Vertrauen oder Disziplin.“<sup>162</sup> In den Ergebnissen einer weiteren Studie von *Brettschneider/ Kleine* wurde deutlich, dass sportlich aktive Jugendliche ein positiveres Selbstwertgefühl als die Sportabstinenten aufwiesen.<sup>163</sup> Gerade in der Entscheidung eine Sportart auszuüben und sich immer wieder zum Weitermachen zu motivieren liegt ein großer Gehalt bei

---

<sup>160</sup> Hierbei wird, von der Autorin als methodisch unpraktisch zugegeben, dass der Besuch von außerschulischen Unterricht hinzu gerechnet wurde. Vgl.: Betz (2008), S. 277

<sup>161</sup> Vgl.: Betz (2008), S. 277

<sup>162</sup> Vgl.: Neuber/ Breuer/ Derecik/ Golenia/ Wienkamp (2010), S. 95

<sup>163</sup> Vgl.: Brettschneider/ Kleine (2006) entnommen aus: Neuber/ Breuer/ Derecik/ Golenia/ Wienkamp (2010), S. 36

der Entwicklung eines Selbstbildes. Nicht nur Sozial- und Selbst-Kompetenzen werden durch die Mitgliedschaft im Sportverein gelernt sondern auch Körperwahrnehmung und eine Gesundheitskompetenz. Von Interesse ist hier auch der aus der Eigenaktivität der Kinder hervorgehende biographische Investitionscharakter, der die Teilnahme an Sport in Vereinsstrukturen mit sich bringen kann. „Kinder suchen sich attraktive Angebote aus, investieren Zeit und Lernarbeit, knüpfen soziale Netzwerke und erwerben Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in ihrer Summe geeignet sind, ein bestimmtes Persönlichkeitsprofil auszubilden, das gleichzeitig auch subtile Formen der sozialen Distinktion ermöglicht.“<sup>164</sup> Der Sport findet zeitlich und emotional nicht nur im konkreten Sportangebot statt, sondern wirkt in das Kinderleben ein. Beispielsweise geschieht dies durch das Ausleben bestimmter Kinderkultureller Praxis, wie die Vorliebe für einen bestimmten Fußballverein oder das Aufhängen von Pferdepостern. Büchner beschreibt, dass die „Beteiligung an der Kindersportkultur auch mit einer explizit oder implizit angeleiteten „Formung des Selbst“ verbunden ist, die (...) das Lernen und die Identitätsbildung beeinflusst.“<sup>165</sup> Nach einer Studie von Brettschneider/ Kleine erwarten sich Jugendliche von der Teilnahme an Vereins-Sport hauptsächlich bestimmte sportliche Kompetenzen zu erlangen, des Weiteren suchen sie nach sozialem Anschluss und Erfolg.<sup>166</sup> In dieser Arbeit wird angenommen, dass sich die Wahl einer Sportart klassenspezifisch unterscheidet und somit auch unterschiedliche Erwartungen bereits bei Kindern an die sportliche Tätigkeit einhergehen. Bourdieu macht deutlich, dass „die klassenspezifische Verbreitung einer Sportart sowohl auf die unterschiedliche Wahrnehmung und Einschätzung der damit erhofften Vorteile zurückgeht als auch auf die unterschiedlich großen wirtschaftlichen, kulturellen und (...) körperlichen Kosten (ungleiches gesundheitliches Risiko, ungleiche physische Anstrengungen, etc.) (...).“<sup>167</sup> Es kann somit interpretiert werden, dass die Wahl für eine bestimmte Sportart der Identitätsbildung und somit auch Habitusformung dient. Der Wunsch einem bestimmten Verein, also einer bestimmten Gruppe, anzugehören ist immer unbewusst mit dem Habitus verbunden und wirkt somit auch immer unterscheidend. Demzufolge ist ein Sportverein auch als soziales Feld zu verstehen, in dem eine kulturelle Praxis gelebt wird. So macht es einen Unterschied, ob ein Kind Fußball spielt oder in jungen Jahren Mitglied bei einem Tennis-Club ist. Wichtige soziale, kognitive und emotionale Kompetenzen und vor allem Handlungskompetenzen werden wahrscheinlich in beiden Sportvereinen gesammelt. Sportvereine vermitteln aber immer auch einen Lebensstil. So sind in der Diskussion über die Reproduktion sozialer Ungleichheit, die feinen Mechanismen zu beachten die nicht nur durch die sportliche Praxis sondern durch die kulturelle Praxis im Sportverein selbst inkorporiert wird.

---

<sup>164</sup> Büchner in Hungerland/ Overwien (2004), S. 223

<sup>165</sup> Büchner in Hungerland/ Overwien (2004), S. 223

<sup>166</sup> In einer quantitativen Längsschnittstudie, die durch motorische Tests und qualitative Interviews ergänzt wurde (Brettschneider/ Kleine, 2002) ist u.a. der Frage nachgegangen, was sich die SchülerInnen von einer Teilnahme an Sportvereinen erwarten. Vgl: Grunert in in (Hrsg.) Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 25-26

#### 4.2.2 Das kulturelle Kapital musisch künstlerischer Freizeitaktivitäten

Insgesamt ist weniger als ein Drittel der 6 – 11 Jährigen im musisch-künstlerischen Bereich aktiv, während Mädchen hier mit 45% deutlich überrepräsentiert sind (Jungen: 21%). Der Anteil von Kindern, die Mal- und Zeichengruppen oder Theater- und Kinogruppen besuchen ist sehr gering. Eine Musikschule besuchen 23% der Kinder. Der musisch-künstlerische ist der Freizeitbereich, der am stärksten nach milieuspezifischer Herkunft variiert und weitestgehend Kindern aus besser gestellten Familien vorbehalten ist. Die Hälfte der Kinder in besser gestellten Milieus sind musisch-künstlerisch aktiv (Oberschicht: 48%/ Obere Mittelschicht: 47%) während dies für Kinder der Unterschicht nur bei 10% der Fall ist.<sup>168</sup> In diesem Freizeitbereich ist auch zu erkennen, dass die Ausprägung traditioneller Geschlechterrollen mit Zunahme der Kapitalausstattung abnimmt. In Milieus mit umfangreicherer Kapitalausstattung sind geschlechtsspezifische Zuschreibungen in Freizeitaktivitäten scheinbar nicht so deutlich ausgeprägt, da Jungen hier mit 38% vertreten sind (Mädchen: 58%), während sie aus unteren Schichten fast nie (4%, Mädchen: 17%) Mitglied in musisch-künstlerischen Gruppen sind.<sup>169</sup>

Die Relevanz dieses Ungleichheitsgeschehens wird deutlich, wenn der Bezug zu ungleichen Voraussetzungen im formalen Bildungssystem hergestellt wird. Vor allem im musisch-künstlerische Bereich ist eine Nähe zu den Anforderungen im Schulunterricht gegeben. Um ein Musikinstrument zu erlernen muss eine gewisser Ehrgeiz und Disziplin aufgebracht und erlernt werden, die im formalen Bildungssystem erwartet wird. Weiterhin bietet das Erlernen eines Musikinstrumentes ein Erlebnis der Selbstwirksamkeitserfahrung, die nicht im schulischen Kontext stattfindet, aber dem Kind das nötige Selbstvertrauen gibt, um positiv mit den Leistungserwartungen im Schulunterricht umgehen zu können. Das Erlernen eines Musikinstrumentes hat positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept, soziale Kompetenzen und auf die sozialen Reflexionsfähigkeiten von Kindern. In einer Längsschnittstudie wurden Schüler im Alter zwischen 6 und 12 Jahren, die eine erweiterte Musikerziehung (nach der Art des Berliner Rahmenplans: 2std. Fachunterricht Musik pro Woche + Lernen eines Instrumentes in der Schule + Ensemblesmusizieren) mit Kindern, die nicht dieses zusätzliche musikalische Angebot erhalten haben verglichen. Erstere „steigerten nach etwas mehr als drei Jahren ihren IQ-Wert (errechnet aus einem kulturunabhängigen Intelligenztest, etwa dem Cattell-Faire-Intelligence-Test / CFT) signifikant deutlicher als Kinder ohne dieses Musik-Treatment. Es kann somit ein positiver Zusammenhang zwischen Lernprozessen im Musikunterricht und der Förderung kognitiver Fähigkeiten, wie sie ein bestimmter IQ-Test abverlangt werden, hergestellt werden.“<sup>170</sup> An dieser Studie wird kritisiert, dass die positiven IQ-Ergebnisse in keinem direkten Zusammenhang zur zusätzlich explizit musikalischen Förderung stehen, sondern dass diese auch mit einer

---

<sup>167</sup> Bourdieu (1987), S. 338

<sup>168</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 115

<sup>169</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 116

zusätzlichen Förderung im sportlichen oder künstlerischen Bereich gegeben wären.<sup>171</sup>

Im Bereich der musisch-künstlerischen Freizeitaktivitäten geht es allerdings nicht hauptsächlich um die formalen Kompetenzen, die ein Kind lernt, sondern auch um die Umgebung in der sich das Kind bewegt. Der Erwerb eines kulturellen Kapitals, der symbolischer Ausdruck der legitimen Kultur ist, wird hier als ein weiterer Aspekt deutlich, der Kindern zu größerem Erfolg im Bildungssystem verhilft. Das hochkulturelle Bildungsmilieu in dem das Kind lebt, ist hier als Erfahrungs- und Lebenswelt zu verstehen, innerhalb derer sozialisatorische Grundlagen, Bildungsprozesse und Habitusbildung stattfinden. Die Beschäftigung mit Musik, Kunst und Kultur ist für die meisten Kinder die sich musisch-künstlerisch betätigen der Familienalltag, der einen distinktiven Wert erhält. Dieser Habitus der mittleren und oberen Klassen weist eine Nähe zum Feld Schule auf und erhält somit eine symbolische Bedeutung. Das Bewegen im sozialen Feld der „Hochkultur“ ermöglicht den Umgang mit MusiklehrerInnen oder KunstpädagogInnen, die einen Habitus des Bildungsbürgertums weiter tragen. Auch der Umgang mit anderen Kindern, die aus einem ähnlichen Milieu kommen, wirken als soziales Kapital. Das Einüben eines Lebensstils ist das eigentlich bedeutsame kulturelle Kapital, da es Kindern den selbstverständlichen lockeren Umgang mit der legitimen Kultur vermittelt.

#### **4.2.3 Medienhabitus**

Der Freizeitbereich der Mediennutzung umfasst die Bereiche Fernsehen und Filme gucken, Computer und Internetnutzung sowie Lesen und das Spielen an Konsolen oder dem Computer. Es ist davon auszugehen, dass diese Aktivitäten entweder im Kreis der Familie, alleine oder mit den Freunden und vor allem zu Hause stattfinden. Das Medienhandeln der Kinder dient dazu, eigene Erfahrungen, Wertgefüge, Meinungen etc. zu prüfen, sie zu bestätigen oder abzugrenzen. Das heißt, dass Medien Raum für informelle Lernprozesse bieten. Im Prozess der Medienaneignung beziehen Kinder die Medien „aktiv in ihr Leben ein, wählen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Biographie und ihrer sozialen Lebenskontexte aus dem verfügbare Medienensemble aus, schenken Inhalten Aufmerksamkeit oder vermeiden sie, realisieren aktive Nutzungsmöglichkeiten oder ignorieren sie.“<sup>172</sup> Zum Einen sind es Handlungsleitende Themen, wie altersspezifische Entwicklungsaufgaben oder Probleme und Themenfelder, die sich aus den Lebenskontexten ergeben, die Blickrichtungen der Kinder auf reale oder mediale Angebote steuern. Zum Anderen sind es Interessen, die bewusste, zielgerichtete und zweckgebundene Beschäftigungen mit einem Gegenstand oder Thema auslösen.<sup>173</sup> Diese beiden Komponenten können in Bezug zu Bourdieus Habitus-Konzept gesetzt werden. Es kann angenommen werden, dass sich der Medien-Habitus einerseits aus den

---

<sup>170</sup> Bastian (2000), S. 4

<sup>171</sup> Bastian (2000), S. 6

<sup>172</sup> Theunert in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 183

Handlungsleitenden Themen und andererseits aus den Interessen zusammen setzt, die wiederum wahrscheinlich auch durch die jeweilige Milieu-Verortung beeinflusst werden.

### a) Fernsehen

Fernsehen und Videos schauen sind die beliebtesten Freizeitbeschäftigungen der 8-9 jährigen Kinder. Unabhängig von Milieu oder Geschlecht schauen fast alle Kinder (98 %) fern. Die 6-11 Jährigen haben zu 26% einen eigenen Fernseher. Dieser Anteil steigt mit dem Alter stetig an. Kinder aus Familien mit umfangreichen Ressourcen haben selten ein eigenes Fernsehgerät (9%). Am häufigsten sind hier Kinder aus der unteren Mittelschicht vertreten (43%). Kinder aus Familien mit sehr geringen Ressourcen haben seltener ein eigenes Gerät (37%). Es wird deutlich, dass Kinder aus Familien mit umfangreichen Kapitalausstattungen seltener fernsehen und Videos schauen, als Kinder mit geringerer Kapitalausstattung.<sup>174</sup> Die World Vision Kinderstudie stellt fest, dass Kinder, die angeben mehr als zwei Stunden am Tag fern zu sehen, in schlechter positionierten Familien leben (21%), in der Oberschicht macht diese Gruppe nur 4% aus.<sup>175</sup> Darüber, dass die Medienauswahl der Kinder, ihre inhaltlichen Präferenzen und wie sie diese in ihrem Alltag nutzen unter anderem von den soziokulturellen Voraussetzungen in ihrer Lebenswelt abhängt, herrscht in der Kindheitsforschung ein Konsens.<sup>176</sup> „Hier sind vor allem die Faktoren Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveau, Familienform, Wohnort und -größe und Einkommenshöhe der Eltern zu nennen(...), aber neben objektiven, sozial-ökologisch bestimmbar Bedingungsfaktoren auch personen- und interaktionsbezogene Prozesse, wie etwa unterschiedlich gelebte familiäre Lebensstile.“<sup>177</sup>

Wie bereits genannt, hat das Fernsehen eine wichtige Orientierungsfunktion in der Kindheit und Jugend. Eine der bedeutsamsten Fragen ist, wie sowohl familiäre als auch Freundschaftliche Beziehungen gestaltet und vor allem wie soziale Konflikte gelöst werden können. Kleinere Kinder achten hierbei auf in Zeichentricksendungen vermittelte Strategien, „die kindliche Wesen nutzen, um sich in sozialen Gemeinschaften gegenüber Älteren (...) Geltung zu verschaffen, um sich in Konfliktsituationen zu behaupten und mit Bedrohung fertig zu werden.“ Bezogen auf ungleiche Präferenzen ist es interessant, dass die Art der Sendungen mit steigendem Alter stetig mehr nach sozialen Hintergrund und vor allem bezüglich der Geschlechter variieren. Jungen interessieren sich zum großen Teil für bedrohliche physische Auseinandersetzungen, während Mädchen für Umgangsweisen mit psychischen Konflikten Interesse zeigen. Je höher das Bildungsmilieu ist, desto eher sind Mädchen und Jungen an argumentativer Konfliktbewältigung und dem Aushandeln von Positionierungsfragen interessiert. Die Aufmerksamkeit für

---

<sup>173</sup> Vgl.: Theunert in (Hrsg.) Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 184

<sup>174</sup> Vgl.: Betz (2008). S. 269

<sup>175</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 131

<sup>176</sup> Vgl.: Paus-Hasebrink/ Bichler/Wijnen (2007), S. 1

<sup>177</sup> Paus-Hasebrink/ Bichler/Wijnen (2007), S. 1

gewalthaltige Konfliktlösungsstrategien steigt vorwiegend bei Jungen aus belasteten Kontexten.<sup>178</sup>

Zwar dienen Fernsehinhalte häufig der Orientierung, doch muss hier auch angemerkt werden, dass die von Klischees durchsetzten Inhalte oft wenig sinnvolle Inhalte bieten, um sich geeignete Muster bezüglich des sozialen Lebens, Geschlechterrollen oder des Konfliktverhaltens an zu eignen. Für Kinder, die in der realen Welt anregungsreiche Möglichkeiten finden diese Klischees zu reflektieren und zur eigenen Positionierung nutzbar zu machen, bietet sich das Fernsehen an, Prozesse der Identitätsformung an zu regen. Allerdings sind es Kinder und Jugendliche, die aus intellektuell wenig anregungsreichen Familien kommen und oft mit schwierigen Lebensbedingungen zu tun haben, die dazu neigen sich an den von Medien inszenierten Persönlichkeitskonzepten zu orientieren.

Schon früh beeinflusst der Familienhabitus, welche Fernsehinhalte die Kinder sehen und somit welche Anreize für informelle Lerneffekte gegeben werden. Anschaulich wird dieser Unterschied bei der Auswahl von Informations- und Wissensinhalten, die insbesondere bei kleineren Kindern durch die Eltern beeinflusst werden. Kinder höherer sozialer Positionen schauen weitaus häufiger beiläufig mit den Eltern Nachrichten der öffentlich rechtlichen Sender und interessieren sich vermehrt für Kinderwissens- und Nachrichtensendungen, wie „Sendung mit der Maus“ oder „logo“. Kinder aus niedrigeren Bildungsmilieus bevorzugen vermehrt für Erwachsene produzierte Wissenssendungen, wie „Galileo“ oder Boulevard-Magazine oder Reality-Shows der privaten TV-Sender.<sup>179</sup> Die Unterscheidung im Gegensatzpaar öffentlich-rechtlicher und privatrechtlicher TV-Sender „spielt (...) in alltäglichen Geschmacksurteilen eine Rolle (...). Das Fernsehen – und hier insbesondere das privatrechtliche – ist mit einer Abwertung verknüpft, die dazu führt, dass eine Nutzung stark distinktiv besetzt ist und sich Personen zugleich gedrängt fühlen sich davon abzugrenzen und somit gezwungen sind zu positionieren“.<sup>180</sup>

Einen entscheidenden Einfluss auf den Fernsehkonsum der Kinder hat der elterliche Erziehungsstil, der nach Lareau milieuspezifisch zu verstehen ist. Demnach müsste es milieuspezifische Unterschiede geben, bei der Aufsicht der Eltern über den Fernsehkonsum der Kinder. Die am häufigsten gemeinsam mit ihren Eltern ausgeübte Freizeitaktivität der Kinder ist das Fernsehen und Videos schauen. Wobei den Daten zufolge Kinder aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung viel häufiger gemeinsam mit ihren Eltern fernsehen.<sup>181</sup> Insgesamt kann festgestellt werden, dass nur 24% der 6-13 jährigen Kinder fernsehen dürfen, wenn sie das möchten. Kinder, die selber über ihren Fernsehkonsum entscheiden dürfen, kommen aber häufiger aus (43%) schlechter gestellten Milieus als aus Familien mit umfangreicherer Kapitalausstattung (15%). Wird zusätzlich betrachtet, ob es häufig mit den Eltern zum Streit um das Fernsehen oder der Computernutzung kommt, was insgesamt nur auf 26% aller Kinder zu trifft, wird dennoch ein Unterschied

---

<sup>178</sup> Vgl.: Theunert in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 184

<sup>179</sup> Vgl.: Theunert in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 199

<sup>180</sup> Mikos entnommen aus Biermann(2009), S. 13



im Medienumgang nach sozialer Herkunft deutlich. Kinder, die von konkreter Armut betroffen sind (40%), haben diesbezüglich häufiger Streit, als Kinder, die keine Armutserfahrungen machen müssen (24%). Ein interessantes Ergebnis ist hierbei auch, dass Kinder in Ein-Kind Familien (28%) und Kinder von Alleinerziehenden (32%) häufiger selber über ihren Medienkonsum entscheiden dürfen als wenn sie Geschwister haben.<sup>182</sup>

### **b) Konsolen, Computer- und Online-Spiele**

Mit Computer- Online- oder Konsolen wird von 62% der 6-13 Jährigen mindestens einmal die Woche gespielt. Die Daten des DJI-Kinderpanels ergeben, dass am meisten in den mittleren Milieus mit Spielekonsolen gespielt wird<sup>183</sup>. Hierbei sind sehr deutliche Geschlechterdifferenzen auszumachen, so sind es 82% der Jungen und nur 68% der Mädchen, die sich mit Spielekonsolen beschäftigen. Mädchen bevorzugen eher Geschicklichkeits-, denk- und problemlöseorientierte Spiele und wenden sich mit ansteigendem Alter insgesamt mehr von Computerspielen ab.<sup>184</sup> Jungen bevorzugen Action-, Kampf- und Wettkampfspiele. Hier kann zusammengefasst werden, dass „je komplexer die Spieleanforderungen und je höher der technische Aufwand, desto deutlicher sprechen ältere, männliche und bildungsbevorzugte Heranwachsende an.“<sup>185</sup>

Etwas mehr als die Hälfte der 6- 13-jährigen in Deutschland nutzt zumindest selten das Internet (57%). Betrachtet man die einzelnen Altersstufen, sind allerdings Unterschiede festzustellen. Die Gruppe der 6- 7-jährigen nutzen das Internet mit 25% am wenigsten. In der Gruppe der 8- 9-jährigen nutzen es schon knapp die Hälfte (46%). Die 10- 11-jährigen nutzen das Internet zu 69% und bei den 11- 12-jährigen liegt der Anteil schon bei 90%.<sup>186</sup> Ein Anteil von 89% der 6- 13-jährigen haben einen Internetanschluss zu Hause und jedes 10. Kind in dieser Altersgruppe hat auch einen Anschluss im eigenen Zimmer. Dass das Internet ein fester Bestandteil im Alltag von Kindern ist, kann nicht bestätigt werden, da nur 14% der InternetnutzerInnen dieser Altersgruppe jeden oder fast jeden Tag online gehen. Der Anteil derer, die ein bis zweimal pro Woche das Internet nutzen liegt bei 42%. Diese Zahlen sind allerdings nur bedingt Aussagekräftig, da bei den Nutzungsweisen des Internets der soziale Herkunftskontext eine bedeutende Rolle spielt. In einer Studie des Kompetenzzentrums Informelle Bildung („Digitale Ungleichheit und formalen Bildungshintergrund“)

---

<sup>181</sup> Vgl.: Betz (2008). S. 270

<sup>182</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 134-137

<sup>183</sup> mit Anteilen von 78% in Milieu 2 und 75% in Milieu 3 (mittlere Milieus), und Milieu 1 (kapitalärmeres Milieu): 67%/Milieu 4 (kapitalreiches Milieu) : 68%). Die soziale Schicht wurde durch einen Indikator bestimmt, in dem etwa gleichgewichtig der Bildungsabschluss, der ausgeübte Beruf und das Gesamteinkommen des Haushaltes berücksichtigt wurden.

<sup>184</sup> Vgl.: Theunert in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 207

<sup>185</sup> Theunert in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 207

<sup>186</sup> Vgl.: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest/ KIM-Studie (2010)

wurde als zentraler Befund festgehalten, dass die Ergebnisse ihrer qualitativen und quantitativen Erhebungen zu Nutzungsweisen und Aneignungsstrukturen von Jugendlichen im Internet deutlich zeigen, dass „die Möglichkeiten der Internetnutzung stark mit den Ausgangsbedingungen der NutzerInnen und deren sozialen Kontext im „real life“ zusammenhängen.“<sup>187</sup> Das Forschungsteam betont, „dass (...) insbesondere der Bildungshintergrund der Jugendlichen sowie ihrer sozialen Umgebung (...) eine zentrale Rolle» spielt.“

Im Rahmen einer Dissertation wurde anhand qualitativer und quantitativer Methoden verschiedene Medienhabitus von GrundschülerInnen ausfindig gemacht und überprüft, inwieweit soziokulturelle Differenzen zu soziokulturellen Defiziten im Hinblick auf formale Bildungsprozesse werden. Henrichwark interessierte dabei, ob und wie Grundschulkindern der Computer und dessen Anwendungen bereits im Hinblick auf Unterhaltung oder Lernen differenziert betrachten können.<sup>188</sup> Ihr geht es um den subjektiven Sinn und die Lebenserfahrungen – Habitus - die Grundschulkindern bereits mit Medien haben und inwiefern die familiäre Situation Einfluss auf beides hat. Daher legt Henrichwark gerade in der qualitativen Teilstudie ihren Fokus auf die familiären Erziehungsprozesse.<sup>189</sup> Zentrale Ergebnisse dieser Studie ist, dass je höher das Bildungsniveau der Eltern ist, desto höher ist „das elterliche computerbezogene Kompetenzniveau und die Nutzungserfahrung über private Nutzung hinaus“<sup>190</sup>, desto häufiger wird der Computer „von den Kindern in lernförderlichen Kontexten – on- und offline – genutzt“<sup>191</sup> und durch die Eltern begleitet. Außerdem werden andere Studien in der Aussage bekräftigt, dass mit Anstieg des Bildungsniveaus der Eltern die Schule als Ort des Kompetenzerwerbs unwichtiger wird und seltener ein Fernseher im Kinderzimmer verfügbar ist.

### **4.3 Reproduktion sozialer Ungleichheit - Freizeit als Mittel des Stuserhalts**

Wie bereits ausführlich erläutert machen sich milieuspezifische Einstellungen in der Wahl der Freizeitaktivitäten von Kindern bemerkbar und bewirken unterschiedliche Möglichkeiten der Akkumulierung kulturellen Kapitals und des Erwerbs von Kompetenzen.<sup>192</sup> Während Kinder mit geringerer Kapitalausstattung häufiger auf Spielplätze gehen und sich frei von terminlichen Strukturen im nahen Sozialraum bewegen, sind Kinder mit größerer Kapitalausstattung häufiger terminlich und institutionell

---

<sup>187</sup> Niesyto in (Hrsg.) Iske, Klein, Kutscher, Otto (2007), S. 158

<sup>188</sup> Vgl.: Henrichwark (2009 b), S. 41

<sup>189</sup> Vgl.: Henrichwark (2009 b)

<sup>190</sup> Henrichwark (2009 a)

<sup>191</sup> Henrichwark (2009 a)

<sup>192</sup> Vgl.: Kapitel 4.2 dieser Arbeit

sportlich eingebunden.<sup>193</sup> Die Prozesse der Legitimierung und gleichzeitigen Abwertung bestimmter Freizeitgestaltung spielen bei diesen Unterschieden eine erhebliche Rolle, was beispielsweise durch die Bewertung des populären Geschmacks der Arbeiterklasse als einen illegitimen Geschmack zum Ausdruck kommt.

#### **4.3.1 Habitusbildung in der Familie**

Das Habituskonzept lässt die feinen Strukturen der sozialen Reproduktionsmechanismen innerhalb der Familien, wie die Erziehung und das Freizeitverhalten, in Wechselwirkung ihrer sozialen Lebenslagen und Positionierungen im sozialen Raum erkennen. Erziehungsstile weisen einen deutlichen Zusammenhang mit der sozialen Verortung auf. „Je höher die soziale Stellung, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Selbstbestimmung hoch bewertet wird. Je niedriger die soziale Stellung, desto enger gefasst sind die Möglichkeiten der Selbstorganisation der kindlichen Persönlichkeit (vgl.: Hradil 2006).“<sup>194</sup>

Die Beobachtung, dass Kinder aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung häufiger mit ihren Eltern fernsehen oder Videos schauen, während Kinder aus Familien mit höherer Kapitalausstattung mehr gemeinsam mit den Eltern Sport treiben ist zunächst ein empirisches Ergebnis, durch welches sich ein Zusammenhang zwischen der Ressourcenausstattung einer Familie und deren Freizeitpraktiken feststellen lässt. Weiterhin können durch diese Alltagspraktiken milieuspezifisch variierende Habitusformen herausgearbeitet werden und diese in Verbindung mit der für diese Milieus typischen Einstellungen gesetzt werden. So ergibt sich, dass der Habitus als ein System von Grenzen gesehen werden kann: einerseits setzt er Grenzen andererseits schafft er welche. Der Habitus setzt vor allem Grenzen in Entscheidungsprozessen. Zu diesem Ergebnis kommen auch Brake und Büchner in ihrer Forschungsarbeit, in der in Anlehnung an Bourdieu die Mechanismen der intergenerationalen Weitergabe von Bildung und Kultur in Familien untersucht wurde. Brake und Büchner betonen hierbei, dass „die kulturelle Differenz, die in den Lebensweisen und kulturellen Praktiken der Menschen sowie im familialen Bildungsgeschehen in unterschiedlichen Familien deutlich wird, in eine Kultur der Distinktion einerseits bzw. in eine Kultur der Bildungsbeflissenheit oder eine sich am Notwendigkeitsgeschmack orientierende Kultur andererseits (Bourdieu 1987) eingebettet ist(...)“<sup>195</sup> Diese beiden Richtungen sollen hier in einem Gegensatzpaar dargestellt werden, um die feinen Mechanismen der Weitergabe eines Habitus in der Familie und dessen sozialen Sinn herauszuarbeiten.<sup>196</sup> „In den Dispositionen des Habitus ist somit die gesamte Struktur des Systems der Existenzbedingungen angelegt, so wie diese sich in der Erfahrung einer besonderen sozialen

---

<sup>193</sup> Vgl.: Betz (2008), S. 279

<sup>194</sup> Encarius, Köbel, Wahl (2001), S.83

<sup>195</sup> Büchner in (Hrsg.) Büchner/ Brake (2006), S. 25

<sup>196</sup> Es wird eine zum Teil polarisierende Darstellung hingenommen, um das Ungleichheitsgeschehen zu verdeutlichen. Wobei aber davon ausgegangen wird, dass es entsprechend dem Raum der Lebensstile weitere vielfältige Abstufungen dieser

Lage mit einer bestimmten Position innerhalb dieser Struktur niederschlägt. Die fundamentalen Gegensatzpaare der Struktur der Existenzbedingungen (oben/unten, reich/arm, etc.) setzen sich tendenziell als grundlegende Strukturierungsprinzipien der Praxisformen wie deren Wahrnehmung durch.“<sup>197</sup>

In einer qualitativen Studie Merkle/ Wippermann wurden anhand des Modells der Sinus-Milieus, das den gegenwärtigen Raum der Lebensstile in Deutschland abbildet, Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten und somit Familienhabitus untersucht. Die Sinus-Milieus dienen zwar vor allem dem Marketing als Instrument zur Marktforschung, doch stellen diese auch für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ein hilfreiches Instrument dar.<sup>198</sup>

In diesem Modell wird innerhalb der Elternschaft beispielsweise das Milieu der „Konsum-Materialisten“ beschrieben, das einen Anteil von 11,2% ausmacht.<sup>199</sup> In dieses Milieu werden viele kinderreiche Familien mit begrenzten finanziellen Ressourcen, wenig Bildungskapital und meist einer sehr traditionellen Rollenverteilungen sowie früher Elternschaft verortet. Alleinerziehende Mütter sind hier oft vertreten. Kinder zu haben gehört, orientiert an einer bürgerlichen Normalbiographie, zum Leben dazu. Außerdem ist ein starker Gegenwartsbezug typisch, das heißt die Dinge werden als gegeben hingenommen wie auch die Einstellung, dass das Leben von Zufall und Glück bestimmt ist.<sup>200</sup>

„Konsum-Materialisten“ fühlen sich stark sozial benachteiligt und dem Staat hilflos ausgeliefert. Dieses Benachteiligungsgefühl findet seinen Ausdruck im übermäßigen Konsumverhalten. Mütter dieses Milieus erfüllen sich und Kindern viele Konsumwünsche. Der übermäßige materielle oder auch Medien-Konsum kann als Zeichen der Zuwendung und Fürsorge betrachtet werden. In der Kinder-Erziehung wird das beispielsweise in der Androhung von Konsum-Entzug als Mittel zur Strafe deutlich: „Ja dann nehme ich ihr schon auch mal die Barbie-Zeitschrift weg oder es gibt keine Süßigkeiten.“<sup>201</sup> Da Mütter häufig Hausfrauen sind, haben sie oft ein hohes Zeitbudget. Der Familienalltag ist weniger zeitlich strukturiert, als beispielsweise in Milieus der bürgerlichen Mittelschicht. Freizeitaktivitäten dienen eher der Beschäftigung und Ablenkung und weniger der pädagogisch motivierten Anregung. Die Freizeitbeschäftigungen der Kinder sind auch von Konsum geprägt. So ist für sie ein kaum kontrollierter und wenig eingeschränkter Medienkonsum typisch. Merkle/ Wippermann stellen in diesem Milieu auch einen Erziehungsstil fest, der von einem Minimalanspruch geprägt ist und in dem der Versorgungsanspruch vordergründig ist. „Erziehung ist keine Aufgabe über deren Verantwortung man sich explizit Gedanken macht.“ So ist es in diesem Milieu

---

Mechanismen gibt und versucht wird auf diese im Rahmen der Möglichkeiten dieser Arbeit einzugehen.

<sup>197</sup> Bourdieu (1982), S. 279

<sup>198</sup> „Auf ihrer Basis arbeiten führende Markenartikelhersteller und namhafte Dienstleister aller Branchen, viele öffentliche Auftraggeber aus Politik, Medien und Verbänden ebenso wie Werbe- und Mediaagenturen in der strategischen Planung wie in der operativen Umsetzung – national wie international“ Vgl: Sinus-Institut

<sup>199</sup> Vgl: Merkle/ Wippermann (2008), S. 161

<sup>200</sup> Vgl: Merkle/ Wippermann (2008), S. 164- 165

auch nicht typisch sich in Erziehungsliteratur zu erkundigen. Es geht hier eher um ein Abwenden, somit ist Erziehung dann erfolgreich, wenn etwas nicht eintritt. Im Gegensatz zu dem von Lareau herausgearbeiteten Erziehungsstil der Mittelschicht - „concerted cultivation“, sind hier eher Stile des „natural growth“ auszumachen. Dieser milieuspezifische Habitus spiegelt eine soziale Positionierung wider, die von Ausschluss geprägt ist. Das extreme Konsumverhalten kann so interpretiert werden, dass versucht wird sich an der bürgerlichen Mittelschicht zu orientieren um somit mit Symbolen der Herrschenden mitzuhalten. Betz stellt fest, dass der Alltag von Familien mit geringerer Kapitalausstattung eher von Stress bezüglich der Geldsorgen geprägt ist. Dieser macht sich beispielsweise durch häufigeren Streit um Essen und Trinken oder um Markenkleidung im Kinderalltag bemerkbar.<sup>202</sup> Einerseits sind Kinder von diesen Sorgen direkt im Alltag betroffen, indem sie z.B. weniger und unregelmäßiger Taschengeld zur Verfügung haben oder an bestimmten Freizeitaktivitäten nicht teilnehmen können. Andererseits macht sich dieser Faktor in der Einstellung zur Schule und in biographisch bedeutsamen Entscheidungen oder des Geschmacks für bestimmte kinderulturelle Angebote bemerkbar.

In der Studie von Büchner und Brake wird weiterhin eine Familie mit umfangreichen Kapitalausstattung beschrieben, die durch ein „hohes Maß an gewollter Einflussnahme und Steuerung der kulturellen Austauschprozesse zwischen den Generationen“ geprägt ist, wozu besonders gemeinsame freizeitkulturelle Unternehmungen dienen. Ein von Distinktion geprägter Habitus konnte bei den Mitgliedern dieser Familie festgestellt werden. Diese unbewusste soziale Abhebung wird bei allen untersuchten Familienmitgliedern deutlich. Während die Mutter erklärt, dass im Familienurlaub viel Wert darauf gelegt wird für die Kinder (kulturell) anregende Unternehmungen zu machen, grenzt sie sich von anderen Urlaubern ab. Sie betont, dass *„wenn man sich natürlich an den Strand legt und alle halbe Stunde rumwälzt, dann ist das für die Kinder sicher auch nicht so spannend“*<sup>203</sup>. Weiterhin wird diese „Überzeugung der eigenen Elitenzugehörigkeit als gemeinsame Wirklichkeit und habituelle Übereinstimmung“<sup>204</sup> deutlich in der Aussage des Sohnes, dass für seine Familie besonders typisch sei, dass diese eigentlich *„immer gegen den Strom“* schwimme. Das gleiche Bild verwendet auch die Mutter. Diese spricht darüber, vieles anders zu machen als andere Familien, wie beispielsweise die Kinder nicht in den Kindergarten zu schicken, nicht in Beruf zurückgekehrt zu sein oder keinen Fernseher zu haben. Sie beteuert, dass es *„natürlich wirklich sehr oft anstrengend (sei), immer gegen den Strom zu schwimmen.“*<sup>205</sup> Brake stellt weiterhin fest, dass man in dieser Familie nicht besonders ist, weil man dies sein möchte, sondern weil man besonders ist. Hier wird

---

<sup>201</sup> Merkle/ Wippermann (2008), S. 177

<sup>202</sup> Vgl. Betz (2008), S. 293-296

<sup>203</sup> Brake in (Hrsg.) Büchner/ Brake (2006), S. 103

<sup>204</sup> Brake in (Hrsg.) Büchner/ Brake (2006), S. 103

<sup>205</sup> Brake in (Hrsg.) Büchner/ Brake (2006), S. 104

der Mechanismus der sozialen Distinktion besonders deutlich. Weil diese Feststellung beinhaltet, dass alle anderen aus einer Tatsache heraus nicht besonders sind.

Die hohen Leistungsanforderungen an die Kinder drücken sich in einer Selbstverständlichkeit aus. Die Entscheidung des Sohnes Geige zu spielen wird als natürliche Entwicklung gesehen und in dem zeitlichen Aufwand dafür wird keineswegs Mühsal oder Arbeit gesehen. Diese für eine Bildungselite typische Ungezwungenheit und Überzeugung durch eine natürliche Bestimmung dieser anzugehören wird im beschriebenen Familienhabitus sehr deutlich. Ihr wahrnehmbarer Lebensstil entspricht ihrer sozialen Position und wird unbewusst zum kulturellen Einsatz im Konkurrenzkampf um soziale Vorteile, etwa durch die beschriebene Ungezwungenheit.

In dieser sehr polarisierenden Darstellung zeigen sich die Mechanismen unterschiedlicher Familienhabitus. In der unbewussten Überzeugung einem bestimmten Milieu anzugehören wird die Unbeweglichkeit dieser sozialen Ordnung deutlich. Nach Bourdieu reproduzieren die Akteure die in der sozialen Ordnung leben, diese somit von selbst.

#### **4.3.2 Kinder wissen um Unterschiede**

Freunde zu treffen ist das, was Kinder am häufigsten in ihrer Freizeit machen. Allerdings gehören Kinder aus Familien mit geringen Ressourcen deutlich seltener einer Clique an oder treffen sich seltener mit Freunden vor allem wenn sie zu den Kindern gehören die viel Zeit mit Medien verbringen. Werden die Daten des World Vision Kindersurveys betrachtet, so zeigt sich, dass die Anzahl der Freunde zunimmt je vielfältiger die Kinder in ihrer Freizeit eingebunden sind. „Vielseitige Kids“ geben am häufigsten an 10 oder mehr Freunde zu haben (41%). Bei den „Medien-Konsumenten“ zeigen sich weiterhin deutliche Geschlechterunterschiede. Die meisten Medienkonsumentinnen geben an 4 bis 5 Freunde zu haben, während die Medien-Jungen am häufigsten angeben 10 und mehr Freunde zu haben. Dieser Unterschied lässt sich so erklären, dass diese Jungen häufiger (75%) als die Mädchen (58%) elektronische Spiele spielen, die zu mehreren gespielt werden können. Medienkonsumentinnen sind insgesamt weniger aktiv und geben eher das Fernsehen als Medienbeschäftigung an, das auch alleine getan werden kann.<sup>206</sup>

Für Jüngere Kinder bildet das Gemeinsame Spiel die Basis für Freundschaften und mit Zunahme des Alters werden sozio-emotionale Faktoren, wie Geborgenheit, Verlässlichkeit und Vertrauen wichtige Faktoren für die Zuschreibung des Freundes oder der Freundin.<sup>207</sup> Die Besonderheit der Gleichaltrigenbeziehungen ist, dass diese nicht durch generationale Statusunterschiede geprägt sind (wie Elternperson-Kind oder LehrerIn-Kind), sondern durch eine Gleichrangigkeit. Diese Beziehungen, die weniger statisch sind und mehr auf

---

<sup>206</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 146

Aushandlungsprozessen beruhen, haben eine besondere Qualität bei der Bedeutung informeller Lernprozesse. Lernprozesse bei Freizeitaktivitäten beruhen auf dem Lernen von und mit Gleichaltrigen. Gerade bei der Entwicklung von sozialer Kompetenz sind die Auseinandersetzungen mit den Peers zentral. „Verwehrte Zugänge zu diesen informellen Peer-Netzwerken haben nicht nur soziale Isolation zur Folge, sondern verhindern auch die Ausbildung der damit verbundenen Kompetenzen.“<sup>208</sup>

Kinder müssen ihre Bedürfnisse und Ansichten hinterfragen, die Perspektive der anderen einnehmen und reflektieren. Daraus werden Argumente formuliert und ausgetauscht und sich anschließend auf gemeinsame Regeln und Wertemaßstäbe geeinigt.<sup>209</sup> Peer-Beziehungen beruhen auch wesentlich auf der Erfahrung von Gleichheit und Differenz, wobei der Kindheitsforscher *Lothar Krappmann*, der Kinder-Freundschaften untersucht hat, anführt, dass Kinder dazu neigen systematischen Ungleichheitserfahrungen zwischen Gleichaltrigen aus dem Weg zu gehen. Kinder würden sich eher Freundeskreise suchen, die der Erfahrung und dem Wunsch nach Gleichheit entsprechen.<sup>210</sup> Grundmann nimmt an, dass Kinder sich Gruppen suchen, die ihnen ähnlich sind – die ihrem Habitus entsprechen – da in diesen eigene Interessen mit größerer Wahrscheinlichkeit besser durchgesetzt werden können, so dass Erfahrungen einer größeren Handlungswirksamkeit in diesen Gruppen ausgeprägter sind. Dieser Prozess ist sehr zentral, um zu verstehen, wie sich Kinder schon frühzeitig in Gruppen mit ähnlichem Habitus zusammenfinden, welche sich in pragmatischen Handlungsorientierungen, wie der Schulwahl und Lebensplanung äußern.

Die Peer-Kontakte nehmen somit eine zentrale Orientierungsfunktion in der Kindheit ein.

Im qualitativen Teil der World Vision Kinderstudie zeigt sich, dass die befragten Kinder sehr selten mit Kindern zu tun haben, die ihrer Einschätzung nach entweder viel reicher oder sehr viel ärmer sind als sie.<sup>211</sup> Die qualitativen Interviews geben Auskunft über die Vorstellungen von Arm und Reich der befragten Kinder. Diese Kinder wissen bereits sehr genau über die Vorteile, die es mit sich bringt „Reich“ zu sein. Reichtum verbinden sie mit viel ökonomischen Kapital, während sie auch den symbolischen Gehalt vor allem des kulturellen Kapitals erfassen. Beispielsweise ordnet eine 6-Jährige ein Bild, auf dem ein Kind an einem Bücherregal mit vielen Kinderbüchern steht, zu der Kategorie „Reiches Kind“ mit der Erklärung „Weil die das so schön haben, da sieht man viele Bücher, und sowas könnte sich kein armer leisten.“ Arme sind in der Vorstellung der Kinder oft traurig, so wurde von vielen Kindern ein Bild von einer Tochter, die ihre Mutter umarmt, zu der Kategorie „Armes Kind“ zu geordnet mit der Begründung, dass die so traurig aussähen aber

---

<sup>207</sup> Vgl.: Grunert in in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 54

<sup>208</sup> Grunert in in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 60

<sup>209</sup> Vgl.: Grunert in in (Hrsg.) Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 56

<sup>210</sup> Vgl.: Grundmann (2006), S. 190

<sup>211</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 240 - 348

auch weil diese so schlecht angezogen seien. Die Kleidung ist oft für die befragten Kinder ein Erkennungsmerkmal für das arm sein: „(...) ein armes Kind hat nicht so gute Sachen an. Zum Beispiel bei Armen sind die Klamotten (...) also nur so einfarbig. Oder keine so gute Farbe. (...)“ Viele der befragten Kinder denken, dass Reiche nicht nur mehr und bessere Dinge besitzen, sondern, dass sie auch mehr brauchen und somit beispielsweise mehr für Spielzeug, Klamotten usw. ausgeben. In dieser Aussage steckt die Einschätzung, dass mit zunehmenden sozialen Status auch zunehmend kulturelles Kapital im objektivierten Zustand benötigt wird. Diese Güter nehmen einen symbolischen Gehalt an, da sie den sozialen Status signalisieren.

Hier wird deutlich, dass Kinder bereits bestimmte Assoziationen mit bestimmten Milieus haben und wissen welche „Codes“ in Form von materiellen Gütern oder der Erziehung es bei der Positionierung im sozialen Raum anzeigen. So wird auch in Bezug auf unterschiedliche Möglichkeiten der Freizeitgestaltung der Zusammenhang zu den ökonomischen Ressourcen eines Kindes deutlich gemacht. Auf die Frage hin, ob ärmere oder reichere Kinder mehr dürften, stellt ein 10-jähriges Mädchen Überlegungen darüber an, dass ärmere Kinder mehr draußen sind und freier sind, während reichere Kinder mehr überwacht werden.<sup>212</sup> Ein 11-jähriges Mädchen ordnet ein Bild, auf dem ein Spielplatz zu sehen ist, zu der Kategorie „armes Kind“ ein, mit der Begründung: „Also Reiche die spielen, denke ich mal, nicht auf so einem Spielplatz. Na ja, die machen Training eh, Ballett oder Schwimmen, eher im Pool oder so.“<sup>213</sup> Ein 9-jähriger Junge stellt dazu außerdem fest, dass „die reichen Kinder, die haben Geld, können ins Maximax (eine Spielhalle) gehen. Oder können zum Fußball gehen und können das bezahlen. Oder zur Musikschule, da kostet ja ein Monat schon 40 Euro.“<sup>214</sup>

weiterhin Interessant an den Aussagen dieser Kinder ist, dass sie sehr genau über die Reproduktion dieser ungleichen Mechanismen Bescheid wissen, wie in der Aussage eines 7-jährigen Mädchens deutlich wird. Sie sagt, dass „Wenn die armen Kinder mal groß sind, dann passiert es auch, das die dann auch ganz arm sind, wie die Eltern.“<sup>215</sup> Ein 10-jähriger Junge, der (wie die meisten befragten Kinder) offensichtlich aus einem bildungsbürgerlichen Elternhaus kommt, beschreibt den Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder, nachdem er feststellte, dass die Ursache von Armut darin besteht kein „Abi“ zu machen und somit auch keine gute Arbeit zu finden.<sup>216</sup>

---

<sup>212</sup> Vgl.: Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 326

<sup>213</sup> Ebd., S. 347

<sup>214</sup> Ebd., S. 300

<sup>215</sup> Ebd., S. 272

<sup>216</sup> Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 319



### 4.3.3 Freizeithabitus und Schulerfolg

Wie bereits dargestellt, hat sich seit der Bildungsexpansion der Konkurrenzkampf um Bildungstitel verschärft, allerdings handelt es sich hierbei um einen Kampf mit ungleichen Ausgangsbedingungen, die im außerschulischen Kontext gelegt werden. „Soziale, kognitive, motivationale, sprachliche und emotionale Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang mit familialen Rollenstrukturen und den dadurch bedingten Interaktionsstrukturen der Familie, dem Erziehungsstil, dem Beziehungsklima sowie dem Anregungs- und Förderungspotenzial.“<sup>217</sup> Jedoch verschärft die Schule momentan diese sozialen Ausgangsbedingungen im hohen Maße, lässt sie Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag erleben und beeinflusst somit Lern- und Lebensbiographien.

In wie fern ungleiche nachmittägliche Lebenswelten der Kinder sich auf den Schulerfolg auswirken, zeigt sich bei der konkreten elterlichen Unterstützung der Kinder im Schulalltag. Bei der benötigten Zeit für das Erledigen der Hausaufgaben zeigen sich bei befragten Kindern kaum Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft. Unterschiede werden aber deutlich, wenn das elterliche Kontrollieren der Hausaufgaben betrachtet wird. Hier zeigt sich, dass diese in mittleren (66%) und oberen (64%) Schichten bei mehr als zwei Drittel der Kinder und in der Unterschicht am seltensten (46%) von den Eltern kontrolliert werden.<sup>218</sup> Weiterhin wurde in den wenigen Studien, die es zu diesem Thema gibt deutlich, dass Nachhilfeunterricht hauptsächlich von SchülerInnen am Gymnasium und von RealschülerInnen in Anspruch genommen wird.<sup>219</sup> Wenn Kinder, die mehr elterliche Unterstützung erhalten einen höheren Schulerfolg aufweisen, zeigt sich, dass das Schulsystem auf diese Unterstützung angewiesen ist und dass sie zum erfolgreichen Bestehen darin Voraussetzung ist.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt in der Diskussion um unterschiedliche Ausgangsbedingungen, denen das Schulsystem nicht gerecht wird, scheint die Selbsteinschätzung der Schüler zu sein. Den Daten der World-Vision Studie ist ein klarer Zusammenhang zwischen Freizeitverhalten, sozialer Herkunft und der Selbsteinschätzung des Schulerfolgs der befragten Kinder zu entnehmen. Die „Medienkonsumenten“, die sich vermehrt in kapitalärmeren Familien verorten lassen, sind nur zu 45% der Meinung sie seien gute Schüler. Die „Vielseitigen Kids“, die häufig aus kapitalreicheren Haushalten kommen, sind zu mehr als drei Viertel (76%) der Meinung, gute oder sehr gute Schüler zu sein. Kinder aus der Oberschicht (75%) schätzen sich deutlich häufiger als Kinder aus der Unterschicht (40%) als gute oder sehr gute Schüler ein.<sup>220</sup> Diese Selbsteinschätzungen machen sich im Schulerfolg bemerkbar, indem sich Kinder sich je nach sozialer

---

<sup>217</sup> Palentien in (Hrsg.) Hahring, Rohlf, Palentien (2007), S. 283

<sup>218</sup> Vgl.: Hurrelmann & Andresen (2010), S. 219

<sup>219</sup> Vgl. Grunert in Grunert/ Helsper/ Hummrich/ Theunert/ Gogolin (2005), S. 36

Zugehörigkeit in den (Bildungs-)Institutionen auf sehr unterschiedliche Weise bewegen. Anette Lureau hat in ihrer Forschungsarbeit diese Unterschiede des Selbstverständnisses in und die Vertrautheit mit leistungsbezogenen Handlungserfordernissen herausgearbeitet und konnte Unterschiede im konkreten Umgang mit den Lehrkräften feststellen.<sup>221</sup>

Es kann angenommen werden, dass auch die Freizeiterfahrungen von Kindern einen Einfluss auf das Selbstverständnis im Schulsetting haben. Kinder aus Milieus mit geringer Kapitalausstattung sind oft durch eine größere inhaltliche Distanz zum Setting Schule geprägt. Ihre außerschulischen Erfahrungswelten laufen stärker in unverplanten und nichtorganisierten Kontexten ab<sup>222</sup>. Diese Kinder spielen häufiger auf Spielplätzen und sind weniger an Vereine gebunden. Kinder aus Familien mit einer größeren Kapitalausstattung nehmen weitaus häufiger an außerschulischen Bildungsangeboten (wie Nachhilfeunterricht oder Musik-, Kunst- und privatem Sprachunterricht) teil. Zentral an diesen unterschiedlichen Erfahrungen ist deren unterschiedliche Möglichkeiten der Übertragung von informellen Wissen in das formelle Bildungssystem. In diesen Settings wird nebenbei kulturelles Kapital angeeignet, welches im Schulsystem verlangt wird. Dies sind konkrete Kompetenzen, die erlernt werden. Beispielsweise lernen Kinder, dass es notwendig ist zu üben, um Klavier spielen zu können. Sie machen Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Terminen. Diese organisierten, in klare Zeitstrukturen eingebundenen, meist durch Erwachsene angeleiteten und beaufsichtigten Aktivitäten bieten die Möglichkeit mit fremdbestimmtem und von Erwachsenen definiertem Erfolg oder aber mit Scheitern umzugehen. Diese Erfahrungen sind zentrale Merkmale von Schule. Kinder aus kapitalreicheren Schichten erleben viel stärker, dass ihr Handeln in Interaktionsbeziehungen wirkmächtiger ist. sie lernen, dass sie Situationen kontrollieren können.<sup>223</sup>

Eine weitere wichtige Erfahrung ist die Umgebung, in der sich diese Kinder bewegen und in der die Codes (z.B. des schulnahen Bildungsbürgertums) unterbewusst vermittelt werden, die für ein erfolgreiches Bestehen im Schulsystem von Bedeutung sind. Hier wird ein weiterer Aspekt deutlich der sich in der Umkehrung in einer zunehmenden Kluft zwischen Schulkultur und Popularkultur, zwischen LehrerInnen-Habitus und dem von Kindern aus Milieus mit einer geringeren Kapitalausstattung zeigt. Lehrende finden oft wenig Zugang zu den realen Lebenswelten dieser Kinder oder werten sie ab. Kommer (2006) machte hierzu im Rahmen einer medienbiografischen Studie aufmerksam auf Medienklüfte zwischen SchülerInnen und Lehrenden. Bei einer großen Zahl der untersuchten LehrerInnen zeigte sich „ein derart, oberflächlich-kritischer, nicht die eigene Milieu-Verortung reflektierender Habitus(...) der eine pädagogisch sinnvolle

---

<sup>220</sup> Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 182

<sup>221</sup> Vgl.: Lureau (2003), S. 129

<sup>222</sup> Vgl.: Betz (2008), S. 294/ Grunert (2005), S. 44/ Hurrelmann & Andresen (2010), S. 102

<sup>223</sup> Vgl.: Grundmann u. a. (2004): S. 53

Annäherung an die Medienwelten Jugendlicher verhinderte.“<sup>224</sup>

Grundmann u. a. sehen Kinder aus kapitalärmeren Schichten in der Schule vor einer Wahl stehen. Lassen sie sich auf den Versuch des Bildungsaufstiegs ein, so geben sie die Bildung ihres Herkunftsmilieus auf. Die andere Möglichkeit bestünde darin sich den schulischen Anforderungen zu verweigern. Mit dieser Strategie werden den schulischen Bildungsanforderungen, die im eigenen Herkunftsmilieu ausgebildeten Bildungsstrategien und Anerkennungsmodi entgegen gehalten, da diese „das eigene Selbst zu schützen und anzuerkennen vermögen“<sup>225</sup>

#### **4.4 Politische Strategien zur Förderung von Chancengleichheit?**

Bei etwa einem Fünftel der Kinder und zwar mehrheitlich denjenigen aus Familien mit geringer Kapitalausstattung, wird ein problematisches Freizeitverhalten sichtbar. Sie haben einen deutlich erhöhten Medienkonsum, betätigen sich zusätzlich wenig körperlich und gehen kaum kreativen oder musischen Tätigkeiten nach. „Dieses Fünftel verhält sich in seiner Freizeit, in Bezug auf Medienkonsum und innerhalb von Freundschaften so, dass man nach psychologischen, soziologischen und pädagogischen Maßstäben daran zweifeln muss, ob es sich gesund entwickeln kann.“<sup>226</sup> Hier stellt sich die Frage, welche Maßnahmen von der deutschen Bundesregierung ergriffen werden, um die Teilhabe an Freizeit und Kultur für jedes Kind zu ermöglichen. Nach dem Artikel 31 Absatz 2 der UN-Kinderrechtskonventionen hat jedes Kind das Recht auf Ruhe und Freizeit, auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben. Dementsprechend hat der Staat die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten zu fördern.

Angesichts einer zunehmenden Kinderarmut werden die zu niedrig ausfallenden Geldleistungen des Staates diskutiert und die „Hartz IV- Sätze“ für Kinder angefochten. Diese Regelsätze für Kinder und Jugendliche betragen 275 Euro für leistungsberechtigte Jugendliche vom Beginn des 15. bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres, 242 Euro für ein Kind vom Beginn des siebten bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres und 213 Euro für ein Kind bis zur Vollendung des sechsten Lebensjahres. Die Regelleistungen werden von denen für Erwachsene abgeleitet, was den speziellen Bedürfnissen von Kindern nicht gerecht wird. So werden aus Kindern kleine Erwachsene gemacht und nicht als eigenständige Altersgruppe anerkannt. Es wird also kaum berücksichtigt, dass Kinder durch ihr Wachstum einerseits aber auch gerade in Hinblick auf Bildung, Freizeit und Kultur besondere Bedürfnisse haben. Um dem momentanen Zustand entgegen zu wirken, dass Kinder,

---

<sup>224</sup> Kommer (2006) entnommen aus (Hrsg.) Iske/ Klein/ Kutscher/ Otto (2007), S. 158f

<sup>225</sup> Vgl.: Grundmann u. a. (2004): S. 53

<sup>226</sup> Hurrelmann/ Andresen (2010), S. 362

wie kleine Arbeitslose behandelt werden<sup>227</sup>, wird beispielsweise ein Grundeinkommen für Kinder von 500 Euro verlangt. Allerdings herrscht in weiten politischen und gesellschaftlichen Kreisen das stigmatisierende Bild, dass Familien mit geringem oder keinem Einkommen keine Geldleistungen erhalten sollten, da die Angst besteht, dass das Geld nicht bei den Kindern ankäme. Somit wird über andere Möglichkeiten der Förderung von Kindern und Jugendlichen, die von Armut betroffen sind, debattiert. Infrastrukturleistungen des Staates geraten dabei vermehrt in den Fokus.

So wurde im Jahr 2011 das Bildungspaket von der deutschen Bundesregierung eingeführt. Hiermit sollte eine Förderung ermöglicht werden, mit der benachteiligte Familien Zuschüsse für Freizeitaktivitäten, Nachhilfeunterricht, Schulmaterial, Mittagessen oder Tagesausflüge für ihre Kinder in Form von Gutscheinen beantragen müssen und einlösen können. Im Rahmen dieses Pakets sollen insgesamt 1,6 Milliarden Euro pro Jahr investiert werden. Es werden 100 Euro jährlich für Schulbedarf gezahlt, Leistungen für bis zu zehn Euro monatlich fürs Mitmachen in Sport, Kultur und Freizeit, ein Zuschuss für jede warme Mahlzeit in der Schulkantine, im Schulhort, in der Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege sowie für tatsächlich anfallende Kosten für Tagesausflüge in Schule und Kita.

Diese Form der Unterstützung erweist sich einerseits als zu kompliziert und andererseits realitätsfern und diskriminierend. Im Verfahren des Bildungspakets werden Formen symbolischer Macht offenbar, denen Kinder und Jugendliche aus kapitalärmeren Schichten ausgesetzt sind. So wird beispielsweise, um den „Missbrauch von Geldleistungen“ zu vermeiden, den Familien vom zuständigen Jobcenter ein Gutschein ausgestellt, der z.B. beim vom Kind gewünschten Verein eingereicht wird. Sportvereine buchen normalerweise ihre Beiträge von den Konten ihrer Mitglieder ab. Der Verein muss also davon überzeugt werden, den Mitgliedsbeitrag direkt vom Jobcenter überwiesen zu bekommen. Dieses Verfahren ist höchst stigmatisierend für ein Kind, dass dann offiziell als „Sozialfall“ beim Sportverein aktiv ist.

Das Verfahren, um Nachhilfeunterricht für ein Kind bezahlt zu bekommen, gestaltet sich ähnlich kompliziert. SchülerInnen können sich keine Nachhilfe aussuchen, sondern müssen die durch die Schule oder schulnahen Träger organisierte Förderangebote nutzen. Nur wenn es eine solche kostenlose Förderung nicht gibt, können Leistungen aus dem Bildungspaket für die Nachhilfe beansprucht werden. Hier zeigen sich gravierende Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Kapitalvolumen der Herkunftsfamilien. Kinder aus kapitalreicheren Familien können bereits an einem früheren Zeitpunkt durch Nachhilfeunterricht ihre Schulleistungen ausgleichen, während Kinder, die das Bildungspaket in Anspruch nehmen müssen, nur dann Nachhilfeunterricht erhalten, wenn die Versetzung in die nächste Klassenstufe gefährdet ist und eine Verbesserung nur mit Hilfe einer Nachhilfe kurzfristig erreicht werden kann, was durch die LehrerInnen bestätigt werden muss. Eine Lernhilfe, um beispielsweise eine bessere

---

<sup>227</sup> Stilling in Paritätischer Wohlfahrtsverband Deutschland (2011)

Schulartempfehlung zu erreichen, kann nicht in Anspruch genommen werden.

Das Bildungspaket steht hoch in der Kritik, da es von den Familien nicht angenommen wird. Hier wird, neben dem zu hohen Verwaltungsaufwand, deutlich, dass das fern bleiben kapitalärmerer Familien in den Musikschulen und Vereinen weitaus komplexere Mechanismen aufweist, als die zu geringen finanziellen Mittel. Wie in dieser Arbeit dargestellt, handelt es sich hier um milieuspezifische Habitus, die sich als sehr träge erweisen, wenn sie geändert werden sollen und um ein Bildungssystem, das diesen unterschiedlichen Hintergründen nicht gerecht wird.

Um das Problem der Chancenungleichheit im Bildungssystem zu lösen werden neben den Geldleistungen auch andere Schulformen als Lösungsansätze diskutiert. „Ebenso wie die Schule heute soziale Ungleichheiten von Kindern und Jugendlichen verstärkt, beinhaltet sie auch das Potenzial, diese Ungleichheiten zu kompensieren, letztlich vielleicht sogar zu überwinden.“<sup>228</sup> Um Kinder sog. „bildungsferner Schichten“ zu erreichen, um Ihnen ein breit gefächertes Bildungsangebot zu ermöglichen, soll nun das Angebot von Ganztagschulen ausgebaut werden. Diese sollen auf das aufgezeigte Problem eingehen, in dem sie für SchülerInnen „vom Vormittag bis zum Nachmittag ein differenziertes pädagogisches Gesamtprogramm anbieten und dabei unterrichtliche, erzieherische sowie sozialpädagogische Aktivitäten und Maßnahmen in ihr schulisches Konzept einbeziehen“<sup>229</sup>

Bezüglich von Ganztags- oder Halbtagskonzepten stellte sich allerdings heraus, dass sich diese Betreuungsart nicht auf das Selbstkonzept bzw. die Selbstwirksamkeit der Kinder oder die spätere Schulleistung auswirkt.<sup>230</sup>

In Bezug auf die Thesen dieser Arbeit könnte weiterhin angenommen werden, dass Kinder aus kapitalreicheren Milieus Schulen mit Ganztagskonzepten, sofern sie freiwillig zu besuchen sind, fern bleiben und weiterhin von den Eltern betreut und gefördert werden sowie an außerschulischen Freizeitangeboten teilnehmen. So würden die Ganztagschulen zum Treffpunkt für Kinder aus kapitalärmeren Milieus werden, was eine weitere Stigmatisierung mit sich bringen würde und den Ambitionen dieses Schulkonzeptes entgegenwirken würde. Ganztagschulkonzepte funktionieren nur, wenn Schulen nicht einfach auf Förderunterricht am Nachmittag ausgeweitet werden. Als „spezifische pädagogische Form von Schule ist die Erweiterung des unterrichts- und fachdidaktikbezogenen Konzepts auf solche Ansätze entscheidend, die soziale- und jugendpädagogische Impulse aufnehmen und die Kritik an der einseitigen Ansprache an der rein wissensorientierten Lernschule, die körperliche, emotionale,

---

<sup>228</sup> Palentien/ Haring/ Rohlfs in Koch/ Günther (2008), S. 156

<sup>229</sup>Tillmann 1967 entnommen aus Palentien/ Haring/ Rohlfs in Koch/ Günther (2008), S. 157

<sup>230</sup> Andresen/ Albus (2009), S. 43

motorische und ästhetische Elemente vernachlässigt, umzusetzen.“<sup>231</sup> Hierbei sollte es sich um inklusive Konzepte handeln, in denen alle Kinder individuell gefördert werden. Es ist Aufgabe der Schule auf milieuspezifisch variierende Kindheiten ein zu gehen und Prozesse sozialer Positionierung und Stigmatisierung sichtbar zu machen. Dabei geht es einerseits darum mit Kindern und Jugendlichen aus „sozial benachteiligten Gruppen“ zu arbeiten, um sie für Formen der symbolischen Macht zu sensibilisieren. Doch andererseits ist es auch sinnvoll privilegierteren Kindern und Jugendlichen ihre soziale Positionierung zu verdeutlichen, um so Mechanismen der sozialen Reproduktion auf zu decken.

Benachteiligung hängt aber auch mit der Art und Weise zusammen, wie Bildung realisiert wird, d.h. mit welchen Konzepten gearbeitet wird. Medienpädagogische Konzepte haben beispielsweise ein großes Potenzial Kinder auf vielfältigen Ebenen zu erreichen und sie an ihren Interessen geleitet für neues zu begeistern. Allerdings ist hier auch auf die Herangehensweise zu achten. „Benachteiligung liegt zum Beispiel dann vor, wenn durch pädagogisch-didaktische Konzepte, die einseitig kognitiv-planerische Arbeitsformen ansprechen, Kinder und Jugendliche ausgegrenzt werden, die mit diesen Arbeitsformen Probleme haben (z.B. durch eine zu starke Orientierung auf ein ausführliches Erstellen von Drehplänen, bevor Kinder/Jugendliche erste Filmaufnahmen machen).“<sup>232</sup>

---

<sup>231</sup> Palentien/ Haring/ Rohlf in Koch/ Günther (2008), S. 158

<sup>232</sup> Niesyto in (Hrsg.) Iske/ Klein/ Kutscher/ Otto (2007), S. 158

## 6. KINDHEITSWISSENSCHAFTLICHES FAZIT

In dieser Arbeit konnte deutlich gemacht werden, dass sich Kindheit in Deutschland milieuspezifisch unterscheidet. Es konnte bestätigt werden, dass, im Anschluss an Pierre Bourdieus Theorie der sozialen Unterschiede, ein milieuspezifischer Freizeithabitus bei Kindern auszumachen ist, der auf unterschiedliche Weise anschlussfähig an das System Schule ist. Weiterhin hat die Freizeitgestaltung von Kindern einen Einfluss auf den Selektionsprozess im benachteiligenden deutschen Bildungssystem. Kinder aus kapitalreichen Familien haben bessere Möglichkeiten Rückstände in der Schule zu kompensieren, da sich in ihrer außerschulischen Erfahrungswelt mehr informelle Lerngelegenheiten bieten, die sich später in anderen Formen „bezahlbar“ machen, beispielsweise beim Schulerfolg, aber auch im späteren beruflichen Erfolg. „Somit ist inkorporiertes kulturelles Kapital, welches vor allem in der Familie weitergegeben und angeeignet und in außerschulischen Zusammenhängen akkumuliert wird, das auszeichnende Merkmal, durch das Bewerber in Spitzenpositionen einmünden können.“<sup>233</sup>

Die aktuellen politischen Ideen zur Schaffung von Chancengerechtigkeit scheinen dem Thema insgesamt nicht gerecht zu werden. Die Politik orientiert sich am bestehenden Rahmen, d.h. ein komplexes Problem wird in engen politisch-bürokratischen Denkstrukturen angegangen ohne dabei Entstehungsprozesse dieser empörenden Chancenungleichheit aufzudecken und anzugehen. Doch sehe ich hegemoniale Strukturen eines neoliberalen Staates verantwortlich für diese Ungerechtigkeit. „Der Neoliberalismus kann als hegemonial gelten, weil es ihm gelingt, die gesamte Gesellschaft mit den Kriterien betriebswirtschaftlicher Nutzenkalküle und Orientierung auf den Wettbewerb zu durchdringen (...). D.h. auch eine individuelle Ablehnung dieser Prinzipien kann nur bei Strafe des persönlichen Untergangs oder gesellschaftlicher Marginalisierung gelebt werden.“<sup>234</sup> Diskutiert werden müssen also gesellschaftlich konstruierte Ansprüche eines neoliberalen Staates an eine moderne Kindheit. Eltern fühlen sich häufig gesamtgesellschaftlich allein gelassen. „Der wahrgenommene Druck bezieht sich hierbei insbesondere auf die Aspekte Zeit, Organisation, Leistung im Beruf, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Kinderbetreuung und Erziehungsarbeit, Erfolg der Kinder in der Schule, soziale Identität und neue Elternrolle, Partnerschaftsdruck sowie finanzielle Mittel.“<sup>235</sup> Diese Lebensphase scheint sich immer mehr nur durch einen Zukunftsbezug, im Sinne einer effizienteren Vorbereitungszeit, zu drehen. „Die Maximierung des individuellen Nutzens wird zur grundlegenden Motivation aller menschlichen Handlungen“<sup>236</sup> Der stetig fortschreitende Individualisierungswahn dient der Abgrenzung nach unten und ist Ausdruck einer tiefsitzenden Abstiegsangst und dem Bemühen im Wettbewerb mithalten zu müssen. Da sich durch die

---

<sup>233</sup> Encarius, Köbel, Wahl (2001): S. 95

<sup>234</sup> Candeias in (Hrsg.) Butterwegge, Lösch, Ptak (2008), S. 302

<sup>235</sup> Merkle (2010)

Bildungsexpansion die Selektierungsfunktion der Schule aufzuheben schien und das institutionalisierte kulturelle Kapital in Form von Schulabschlüssen an symbolischer Bedeutung verlor, stieg die Bedeutung anderer kultureller Kapitalien, die nun außerschulisch gesammelt werden müssen. Die Akkumulierung bedeutsamen Kapitals verlagerte sich daher auf den freien Markt der Freizeitaktivitäten bzw. Freizeitindustrie. Somit wird auch immer mehr der Freizeitbereich an die Anforderungen im Schulsystem optimiert. Elternpersonen befinden sich unter dem Druck die Lebens- und vor allem Lernwelten ihrer Kinder stetig an die steigenden gesellschaftlichen Ansprüche anpassen zu müssen, mit dem Wunsch, dass diese später Status und Wohlstand durch eine gut bezahlte Arbeit erreichen, die ihre Position übersteigt oder zumindest erhält. Es ist zu beobachten, wie (außerschulische) Bildung somit zu einem lukrativen Wirtschaftszweig wurde, der durch gute milieuberücksichtigende Marketingstrategien im höchsten Maße Abstiegsängste bedient. In diesem Geschehen wird der neoliberale Leitsatz - Jeder ist seines Glückes Schmied – in all seiner Härte deutlich, wenn die stark milieuspezifisch variierenden Anpassungsleistungen berücksichtigt werden, die in dieser Arbeit erläutert wurden.

Zum Einen handelt es sich hier um Modernisierungsprozesse der Kindheit, die ungleichzeitig in den jeweiligen Milieus stattfinden. Kapitalärmere Schichten kommen mit den „neuen“ Spielregeln nicht mit, da sie sich durch ihre oft prekären Lebenslagen sich den Luxus nicht leisten können Kindheit investiv zu gestalten, wenn sie, in Bourdieus Worten ausgedrückt, hauptsächlich mit dem täglichen Geschäft der Lebenserhaltung zu tun haben müssen. Aus ihrer Lebenswelt heraus macht es keinen Sinn Kindheit zukunftsbezogen zu gestalten, wenn die Gegenwart erdrückend präsent ist.

Zum Anderen geht es in der Diskussion um die Bewertung von Freizeitaktivitäten und, grundsätzlicher, von Kindheiten. In der Diskussion darum, wie Chancengerechtigkeit geschaffen werden kann, scheint mir allzu oft das Problem aus einem bildungsbürgerlichen Habitus besprochen zu werden. Doch stellt sich hier die Frage, ob ein Kind für eine „sinnvolle Kindheit“ beispielsweise ein Musikinstrument spielen muss? Informelle Bildungsgelegenheiten finden sich in vielen Bereichen bzw. Freizeitaktivitäten, nur werden bestimmte Bereiche mehr als solche anerkannt. Sowie das Schulsystem ein Konstrukt der Bildungselite ist, so wird das Freizeitverhalten als das Richtige anerkannt, das an das Schulsystem anpassungsfähig ist. „Sobald soziale und kulturelle Differenzen mit Erfahrungen der sozialen oder kulturellen Diskriminierung oder Privilegierung aufgrund unterschiedlichen bildungs- und/oder kulturabhängigen Weltansichten, Lebensstilen oder Geschmacksmustern einher gehen und mit gesellschaftlichen Inklusions- oder Exklusionseffekten verbunden sind, werden aus sozialen und kulturellen Unterschieden soziale und kulturelle Ungleichheiten.“<sup>237</sup> Diese hegemonialen Diskurse einer „richtigen“ Kindheit sind im Sinne einer

---

<sup>236</sup> Candeias in (Hrsg.) Butterwegge, Lösch, Ptak (2008), S. 302

<sup>237</sup> Büchner in (Hrsg.) Büchner/ Brake (2006), S. 26



Gegenhegemonie anzuzweifeln.<sup>238</sup>

Dennoch gibt es einen wachsenden Teil von Kindern, bei denen problematische Lebenslagen dazu führen, dass sie Kindheit erleben müssen, in der ihnen viele Erfahrungen und Möglichkeiten verwehrt bleiben. Ich bin ich der Meinung, dass Kinder ein Recht auf Potentialentfaltung haben, d.h. sie dürfen nicht aufgrund ihrer Herkunft weniger Chancen haben ihre Stärken zum Ausdruck bringen zu können als andere Kinder. Die Entscheidung welche Stärken das sind, müssen sie selbst treffen dürfen. Der Staat muss dafür Sorge tragen, dass Kinder unabhängig von ihrer Lebenslage die gleichen Chancen ermöglicht bekommen, ohne dabei eine Stigmatisierung erfahren zu müssen und muss die Bedeutung von Individualisierungsprozessen abschwächen. Die Frage ist also, wie Kindheit im Sinne einer gleichberechtigten und lernoffenen Kindheit zu gestalten gilt. Kindheit muss als Selbstzweck und nicht unter dem Primat der Ökonomie nur im Vorbereitungs- und Zukunftsbezug gedacht werden. Wie kann also in die Reproduktion dieses Ungleichheitsgeschehens politisch steuernd eingegriffen werden?

Grundsätzlich fehlt es an ausreichenden, guten und erschwinglichen oder sogar kostenlosen Freizeitangeboten, die alle Kinder ansprechen, von Anfang an. Die Angebote, die sich ambitionierte kapitalreiche Familien leisten können, müsste es kostengünstig oder sogar kostenlos für alle Familien geben. Neben ausreichend Kita- und Schulplätzen mit alternativen Konzepten fehlt die grundsätzlich freie Nutzung von Sportanlagen, Bibliotheken, Jugendhäusern und „Nachhilfeunterricht“. Letzterer sollte in einer „Schule der Zukunft“<sup>239</sup> zwar nicht nötig sein, doch wenn, muss er kostenlos und einfach zugänglich für alle sein.

Die Bemühungen um das Bildungspaket haben gezeigt, dass wohl zunächst ein dringender Abbau unnötiger Bürokratie, insbesondere wenn sie durch Vorurteile bedingt sind, stattfinden muss. Einem zu großen Steuerungsanspruch der Politik muss entgegengewirkt werden. Politische Hilfe sollte bestehende Strukturen stärken. Hier halte ich Strategien für sinnvoll, die Aushandlungsprozesse zwischen gesellschaftlichen Interessensgruppen fördern. „Hilfe zur Selbsthilfe“ oder mehr „bottom-up statt top-down“ sollen hier als Stichworte notiert werden. Vorhandene Strukturen müssen ideell aber vor allem finanziell unterstützt werden. Die chronische Unterfinanzierung des sozialen Bereiches führt dazu, dass sinnvolle Projekte nicht umgesetzt bzw. weitergeführt und Potenziale nicht genutzt werden können. Die Frage ist: Wo finden bereits Projekte statt, in denen Kinder und Jugendliche dazu bewegt werden ihre Potenziale zu entdecken? Projekte, in denen bereits Kinder aus kapitalärmeren Milieus niedrighschwellig zur sinnvollen Freizeitgestaltung motiviert werden können, ohne dabei eine Abwertung ihrer Lebenswelt zu

---

<sup>238</sup> Hierbei sei die Verknüpfung der Theorie Antonio Gramscis mit der von Bourdieu angemerkt. „Beide sehen subtilere Formen der Machtausübung, die über unhinterfragte alltägliche Praktiken, Partizipation und Privilegien funktionieren, zur Stabilität von Herrschaft beitragen. „Gramsci sprach daher von ‚kultureller Hegemonie‘, der Vorherrschaft bestimmter Denk- und Verhaltensweisen, Bourdieu nannte diese nicht immer erkennbaren Reproduktionsweisen ‚symbolische Macht‘.“ Kastner (2012)

<sup>239</sup> Vgl.: Hüther, Hunziker

erfahren, aber sich ihnen dennoch auch neue Lern- und Lebensgelegenheiten bieten? Projekte, wie Coaching für SchülerInnen halte ich für sinnvoll. Allerdings wird hierbei oft deutlich, dass es sich um ein Durchbringen von SchülerInnen in einem System handelt, dass ihnen eigentlich nicht gerecht wird.

Bei pädagogischen Konzepten für Kindheits- und Jugendinstitutionen halte ich Bezüge zum *Diversity-Ansatz* und einer Habitus-reflexiven Pädagogik für sinnvoll. Hier hat der Begriff der *Identität* nach Erikson eine tragende Bedeutung. Identität ist, im Gegensatz zum Habitus, „als eine, zuerst in der Adoleszenz gestellte, ‚Entwicklungsaufgabe‘ und Leistung des Subjekts zu verstehen, genauer als eine ‚Syntheseleistung‘.“<sup>240</sup> Akteure müssen sich dabei ins Verhältnis zu sozialen Zuschreibungen und Erwartungen und somit auch zur eigenen Lebensgeschichte setzen, also auch zu dem, was bisher habituell geworden ist. Beispielsweise bieten hierbei medienpädagogische Projekte eine gute Grundlage über Rollenbilder sowie die eigene soziale Positionierung zu diskutieren und diese kritisch zu hinterfragen. Weiterhin ist in einer Habitus-sensiblen Pädagogik auch die Reflexion von PädagogInnen über ihre eigene soziale Positionierung und die damit verbundenen Sichtweisen und Zuschreibungen unerlässlich. „Ziel des Diversity-Ansatzes ist es, auf die Vielfalt der Differenzlinien und die Heterogenität von Identitäten aufmerksam zu machen und dabei auch die Verknüpfung mit Fragen von Macht und Abhängigkeit ins Bewusstsein zu rücken.“<sup>241</sup> Eine Pädagogik der Vielfalt, wie sie beispielsweise von Annedore Prengel formuliert wird, versteht sich als „Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen. Indem sie Missachtung im Bildungswesen zu vermeiden sucht, fördert sie persönliche Bildungsprozesse sowie Qualifikationen und Sozialisationsprozesse und wirkt den schädlichen Folgen des im Bildungssystem vorherrschenden Selektionsprinzips entgegen.“<sup>242</sup> Schule und alle anderen Institutionen für Kinder und Jugendliche könnten somit gleiche Chancen unabhängig von dem jeweiligen sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergrund, Religion, Alter, Geschlecht, Geschlechterrolle, sexueller Orientierung, sowie körperlicher Verfasstheit und unabhängig von der Nützlichkeit des jeweiligen Menschen gegeben sein. Es könnte so allen die Chance gegeben werden aus Ungleichheitsspiralen austreten zu können, ohne dabei die vielfältigen Lebenswelten der Kinder zu verleugnen.

---

<sup>240</sup> Benbrahim (2008)

<sup>241</sup> Benbrahim (2008)

<sup>242</sup> Prengel (2006), S. 62

## 7. LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

- ♣ *Ackeren, Isabell van/ Klemm, Klaus: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung, 2009 ( Wiesbaden)*
- ♣ *Ariès, Philippe: Die Geschichte der Kindheit, 1978 (München)*
- ♣ *Baumgart, Fransjörg, (Hrsg.): Theorien der Sozialisation, 2008 (Bad Heilbrunn)*
- ♣ *Barlösius, Eva: Kämpfe um soziale Ungleichheit, Machtheoretische Perspektiven, 2005 (Wiesbaden)*
- ♣ *Bastian, Hans Günther: Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, 2000 a (Mainz)*
- ♣ *Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 2008 (Wiebaden)*
- ♣ *Betz, Tanja: Ungleiche Kindheiten – Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder, 2008 (München)*
- ♣ *Bohn, Cornelia/ Hahn, Alois: Pierre Bourdieu, in: Dirk Kaesler (Hrsg.): Klassiker der Soziologie. Band II., 1999 (München)*
- ♣ *Bos, Wilfried, Stubbe, Tobias C. & Buddeberg, Magdalena: Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern in der empirischen Bildungsforschung, 2010 (Münster) in Detlef H. Rost (Hrsg.), Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung (S. 165-208), 2010 (Münster)*
- ♣ *Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, 1987 (Frankfurt/M)*
- ♣ *Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 1982 (Frankfurt/M)*
- ♣ *Brinkhoff, Klaus-Peter/ Sack, Hans-Gerhard: Sport und Gesundheit im Kindesalter – Der Sportverein im Bewegungsleben der Kinder, 1999 (München)*
- ♣ *Büchner, Peter/ Brake, Anna (Hrsg.): Bildungsort Familie – Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, 2006 (Wiesbaden)*
- ♣ *Büchner, Peter/ Fuhs, Burkhard : Vom Teddybär zum ersten Kuß - Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, 1996 (Opladen)*
- ♣ *Butterwegge, Christoph/ Lösch, Bettina/ Ptak, Ralf (Hrsg.): Neoliberalismus: Analysen und Alternativen, 2008 (Wiesbaden)*
- ♣ *Choi, Frauke: Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem, 2009 (Wiesbaden)*

- ✦ *Dohmen, G. (Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bislang vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller., 2001 (Bonn)*
- ✦ *Encarius, Jutta/ Köbel, Nils/ Wahl, Katrin: Familie, Erziehung und Sozialisation, 2001 (Wiesbaden)*
- ✦ *Fuchs-Heinritz, Werner/ König, Alexandra: Pierre Bourdieu, 2005 (Konstanz)*
- ✦ *Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch- theoretische Bestandsaufnahme, 2006 (Konstanz)*
- ✦ *Grendel, Tanja: Bezugsgruppenwechsel und Bildungsaufstieg – zur Veränderung herkunftsspezifischer Bildungswerte, 2012 (Wiesbaden)*
- ✦ *Grunert, Cathleen/ Helsper, Werner/ Hummrich, Merle/ Theunert, Helga/ Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht - Band 3: Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter, 2005 (München: DJI)*
- ✦ *Grundmann, Matthias: Sozialisation, 2006 (Konstanz)*
- ✦ *Herz, Birgit/ Becher Ursel/ Kurz, Ingrid/ Mettlau, Christiane/ Treeß, Helga/ Werdermann, Margarethe (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung: Armutslagen in Hamburg, 2008 (Wiesbaden)*
- ✦ *Hahring, Marius/ Rohlf, Carsten/ Palentien, Christian: Perspektiven der Bildung, Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, 2007 (Wiesbaden)*
- ✦ *Hungerland, Beatrice/ Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel – Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?, 2004 (Wiesbaden)*
- ✦ *Hurrelmann, Klaus/ Andresen, Sabine (TNS Infratest Sozialforschung): Kinder in Deutschland 2007, 1. World Vision Kinderstudie, 2007 (Frankfurt/M)*
- ✦ *Hurrelmann, Klaus/ Andresen, Sabine (TNS Infratest Sozialforschung): Kinder in Deutschland 2010, 2. World Vision Kinderstudie, 2010 (Frankfurt/M)*
- ✦ *Hradil, Stefan: Soziale Ungleichheit in Deutschland, 2001 (Opladen)*
- ✦ *Hopf, Arnulf/ Fölling-Albers, Maria: Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind: Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen, 1995 (Opladen)*
- ✦ *Hopf, Wulf: Freiheit – Leistung – Ungleichheit, Bildung und soziale Herkunft in Deutschland, 2010 (München)*
- ✦ *Iske, Stefan/ Klein, Alexandra/ Kutscher, Nadia/ Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche, 2007 (Wiesbaden)*
- ✦ *Joos, Magdalena: Die soziale Lage der Kinder – Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland, 2001 (München)*

- ♣ Krüger, Heinz-Herman/ Rabe-Kleberg, Ursula/ Kramer, Rolf-Torsten/ Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited – Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, 2010 (Wiesbaden)
- ♣ Lareau, Anette: *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, 2003 (University of California Press)
- ♣ Liebau, Eckart/ Zierfas, Jörg (Hrsg.): *Ungerechtigkeit der Bildung- Bildung der Ungerechtigkeit*, 2008 (Opladen)
- ♣ Liebel, Manfred: *Wozu Kinderrechte – Grundlagen und Perspektiven*, 2007 (München)
- ♣ Liebsch, Katharina: *Identität und Habitus*, in: Korte, Herman/ Schäfers, Bernhard, (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*, 2008 (Wiesbaden), S. 69-86
- ♣ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *KIM-Studie 2010 – Kinder + Medien, Computer + Internet: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6 – 13-jähriger in Deutschland*, Baden-Baden (2010)
- ♣ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *JIM-Studie 2010 – Jugend, Information, (Multi-) Media: Basisuntersuchung zu Medienumgang 12- 19-jähriger in Deutschland*, Baden-Baden (2010)
- ♣ Neuber, Nils/ Breuer, Meike/ Derecik, Ahmet/ Golenia, Marion/ Wienkamp, Florian: *Kompetenzerwerb im Sportverein – Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*, 2010 (Wiesbaden)
- ♣ Schwingel, Markus: *Pierre Bourdieu, zur Einführung*, 2003 (Hamburg)
- ♣ Otto, Hans-Uwe/ Ziegler Holger (Hrsg.): *Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*, 2010 (Wiesbaden)
- ♣ Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 2006 (Wiesbaden)
- ♣ Wittmann, Svendy/ Rauschebach, Thomas/ Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Kinder in Deutschland – eine Bilanz empirischer Studien*, 2011 (München)
- ♣ Zelizer, Viviana A.: *Pricing The Priceless Child. The Changing Social Value of Children*, 1985 (New York)
- ♣ Zeiher, Hartmut J./ Zeiher, Helga: *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*, 1994 (Weinheim/ München)
- ♣ Zeiher, Helga: *Wohlstand an Zeit und Raum für Kinder?* In: Henkel, Dietrich/ Eberling, Matthias (Hrsg.): *Raumpolitik*, 2002 (Opladen)
- ♣ Zeiher, Helga/ Büchner, Peter/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*, 1996 (München)

- ⤴ Zinnecker, Jürgen/ Silbereisen, Rainer: *Kindheit in Deutschland: Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*, 1996 (München)

### Film:

- ⤴ Carles, Pierre: *Soziologie ist ein Kampfsport, Pierre Bourdieu im Porträt* (Film), 2008 (Frankfurt/M)

### Internet- Quellen:

- Andresen, Sabine/ Albus (2009), Stefanie: *Bedürfnisse von Kindern: Befunde und Schlussfolgerungen aus der Kindheitsforschung*, (Bielefeld)  
<https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/staatskanzlei/beduerfnisse-von-kindern-befunde-und-schlussfolgerungen-aus-der-kindheitsforschung/653> (letzter Zugriff: 30.08.2012/ 17 Uhr)
- Bastian, Hans Günther: *Nach langem Schweigen: Zur Kritik an der Langzeitstudie „Musikerziehung und ihre Wirkung“*, 2000 <http://www.hgbastian.de/links.html> (letzter Zugriff: 29.08.2012/ 17 Uhr)
- Benbrahim, Karima (2008): *Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen in* [http://www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_1578.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1578.asp) (letzter Zugriff 30.08.2012/ 18 Uhr)
- Betz, Tanja in Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Kindheitsmuster und Milieus* (2009) <http://www.bpb.de/apuz/32042/kindheitsmuster-und-milieus?p=all> (letzter Zugriff 28.08.2012/ 14 Uhr)
- BFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonventionen in Wortlaut mit Materialien*, 2007 (Berlin) [www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/358176/publicationFile/3609/UNkonvKinder1.pdf](http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/358176/publicationFile/3609/UNkonvKinder1.pdf) (letzter Zugriff: 27.08.2012/ 15 Uhr)

- BFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Nationaler Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland 2005 – 2010, (Berlin)  
<http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/nap/Nationaler-aktionsplan/li-handlungsfelder-fuer-ein-kindergerechtes-deutschland/2-1-chancengerechtigkeit-durch-bildung.html>  
(letzter Zugriff: 30.08.2012/ 15 Uhr)
- Biermann, Ralf: Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik (2009) in Medien Pädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 17: Medien und soziokulturelle Unterschiede  
<http://www.medienpaed.com/17/biermann0908.pdf> (letzter Zugriff 13.05.2012)
- Boltanski, Luc (2007) Leben als Projekt. Prekarität in der schönen neuen Netzwerkwelt  
[http://www.polar-zeitschrift.de/polar\\_02.php?id=69#69](http://www.polar-zeitschrift.de/polar_02.php?id=69#69) (letzter Zugriff: 29.08.2012/ 17 Uhr)
- Butterwegge, Christoph: Arme Kinder, reiches Deutschland, 2009 (Bad Boll)  
<http://www.christophbutterwegge.de/texte/Arme%20Kinder-reiches%20Land%201.09.pdf> (letzter Zugriff: 27.08.2012/ 17 Uhr)
- Henrichwark Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern – Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie, 2009 a (Wuppertal)  
<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf>  
(letzter Zugriff: 27.08.2012/ 18Uhr)
- Henrichwark, Claudia: Milieuspezifischer Medienhabitus von Grundschulkindern, 2009 b (Wuppertal)  
<http://www.henrichwark.info/mediapool/48/485070/data/070319PosterA0DissAEPF.pdf>  
(letzter Zugriff: 27.08.2012/ 18Uhr)
- Hüther, Gerald/ Hunziker, Daniel: Schulen der Zukunft. Eine Initiative für eine Kultur der Potentialentfaltung <http://www.schulen-der-zukunft.org/> (letzter Zugriff: 30.08.2012/ 15 Uhr)
- IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung)/ Lietzmann, Torsten /Tophoven, Silke/ Wenzig, Claudia: Grundsicherung und Einkommensarmut. Bedürftige Kinder und ihre Lebensumstände,

2011 (Nürnberg) <http://doku.iab.de/kurzber/2011/kb0611.pdf> (letzter Zugriff: 27.08.2012/ 17 Uhr)

- Kastner, Jens (2012): Gramsci und Bourdieu. Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Herrschaftskritik in *ak – analyse und kritik*, Nr. 573, Juni 2012 (Hamburg), S. 23 [http://www.untergrund-blättele.ch/gesellschaft/antonio\\_gramsci\\_und\\_pierre\\_bourdieu.html](http://www.untergrund-blättele.ch/gesellschaft/antonio_gramsci_und_pierre_bourdieu.html) (letzter Zugriff 28.08.2012/ 14 Uhr)
- Merkle, Tanja (2010): Eltern unter Druck – Väter unter Druck [http://liga-kind.de/fruehe/610\\_merkle.php](http://liga-kind.de/fruehe/610_merkle.php) (letzter Zugriff 28.08.2012/ 14 Uhr)
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland: Ergänzender Bericht der National Coalition zum Zweitbericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44 Abs. 1 Buchstabe b des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (2002) [http://www.national\\_coalition.de/pdf/Ergaenzender\\_Bericht\\_der\\_National\\_Coalition.pdf](http://www.national_coalition.de/pdf/Ergaenzender_Bericht_der_National_Coalition.pdf) (letzter Zugriff 28.08.2012/ 14 Uhr)
- Paus-Hasebrink, Ingrid/ Bichler, Michelle/ Wijnen, Christine W. (2007) in *Medien Pädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung: Kinderfernsehen bei sozial benachteiligten Kindern* <http://www.medienpaed.com/13/paus-hasebrink0707.pdf> (letzter Zugriff 28.08.2012/ 14 Uhr)
- Sinus-Institut <http://www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html>
- Statistisches Bundesamt Deutschland: Wie leben Kinder in Deutschland?, 2011 (Wiesbaden) [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro\\_Kinder/pressebroschuere\\_kinder.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro_Kinder/pressebroschuere_kinder.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 27.08.2012/ 18Uhr)
- Stilling, Gwendolyn: Kleinkariert und chancenlos: Paritätischer fordert Neustart beim Bildungspaket, 2011 (Berlin) <http://www.der-paritaetische.de/pressebereich/artikel/news/kleinkariert-und-chancenlos-paritaetischer-fordert-neustart-beim-bildungspaket/> (letzter Zugriff 30.08.2012/ 14 Uhr)