

Natalie Pape

Milieus und Literalität – Implikationen für Family-Literacy-Ansätze

Zusammenfassung

Die Familie ist wichtig für den Schriftspracherwerb und die literale Praxis. Eine qualitative Studie mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen zeigt, wie im Herkunftsmilieu erworbene literale Praktiken im Erwachsenenalter relevant bleiben und den Umgang mit Schriftsprache in der eigenen Familie beeinflussen. Die Studie stützt die Bedeutung von Family-Literacy-Ansätzen und liefert wertvolle Hinweise für deren Umsetzung und konzeptionelle Weiterentwicklung.

Résumé

La famille joue un rôle important dans l'acquisition de la langue écrite, de la lecture et de l'écriture. Une étude qualitative menée avec des personnes fréquentant des cours d'alphabétisation démontre que les pratiques en lecture et en écriture acquises dans le milieu d'origine restent pertinentes à l'âge adulte, et qu'elles influent sur le maniement de la langue écrite dans la propre famille de l'adulte. L'étude confirme ainsi l'importance des approches de Family Literacy et donne de précieuses indications pour leur mise en œuvre et leur développement conceptuel.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-03-01

Zur Bedeutung des Konzepts Family Literacy

Dass die Familie einen starken Einfluss auf die kindliche Schriftsprachentwicklung und die Bildungsbiografie hat, ist empirisch gut belegt. Aus Sicht der Lesesozialisationsforschung handelt es sich bei der Familie um die erste und wirksamste Instanz der Lesesozialisation (Hurrelmann, 2004). Mit Bourdieu lässt sich die «Familie als Bildungsort» (Büchner & Brake, 2006) betrachten, an dem ein bestimmtes «kulturelles Kapital» (Bourdieu, 1983) von einer Generation an die nächste weitergegeben wird. Dazu gehören auch Praktiken der (Schrift-)Sprache, die in eigenaktiver Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen im Herkunftsmilieu angeeignet werden (Bourdieu, 1990).

Die Schule gleicht die so entstehende «ursprüngliche Ungleichheit der Kinder» (Bourdieu, 2001, S. 26) noch zu wenig aus. Die PISA-Studie weist für Deutschland und

die Schweiz einen Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem sozioökonomischen beruflichen Status der Eltern nach, der signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegt (Weis et al., 2019, S. 139). Studien zum *Home Literacy Environment* (z. B. McElvany, 2011) zeigen allerdings, dass eine anregende Schriftkultur in der Familie Risikofaktoren (niedriger sozioökonomischer Status, geringe formale Bildung, Migrationshintergrund) entgegenwirken und die literale Entwicklung von Kindern begünstigen kann.

Unter dem Stichwort *Family Literacy* sind daher Förderprogramme ins Leben gerufen worden¹, deren Relevanz durch Untersuchungen zu Grundbildungskompetenzen im Erwachsenenalter untermauert wird. So beherrschen laut der aktuellen LEO-Studie in Deutschland 6,2 Mio. Deutsch sprechen-

¹ für einen Überblick: z. B. Steinbrecher, 2007, Nickel, 2016

de Erwachsene – d. h. gut 12 Prozent der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren – das Lesen und Schreiben «allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze» und gelten als «gering literalisiert»² (Grotlüschen et al., 2020, S. 15). Für die Schweiz liegen Zahlen aus dem *Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)* vor. Demnach erreichen 800 000 Personen – d. h. 16 Prozent der Schweizer Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren – lediglich die niedrigste Lesekompetenzstufe und haben Schwierigkeiten, einfache Texte zu verstehen (Notter et al., 2006, S. 6).

Family-Literacy-Programme setzen daher früh in der Bildungsbiografie an, um die familiäre Schriftkultur zu stärken. In Anlehnung an die *New Literacy Studies* wird Literalität als eine soziale Praxis verstanden, die umfassend in alltagskulturelle Bezüge und situiertes Handeln eingebunden ist (Street, 2003). Damit unterscheiden sich Family-Literacy-Ansätze grundsätzlich von Konzepten, in denen Lesen und Schreiben als «vorwiegend technische, isoliert vermittelbare Fertigkeiten» betrachtet werden (Isler & Künzli, 2010, S. 1).

Die Programme setzen auf mehreren Ebenen an: Neben der Stärkung der Schriftkultur zu Hause werden die (Schrift-)Sprachkompetenzen der Kinder verbessert, es werden die elterlichen Unterstützungskompetenzen und in manchen Programmen auch die elterlichen Grundbildungskompetenzen erweitert (Nickel, 2016). Die Programme sind zumeist im Vorschulbereich und in der Schule, teilweise aber auch direkt im häuslichen Umfeld – im Sinne einer «aufsuchen-

den Bildungsarbeit» (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015) – angesiedelt. Es soll ein niederschwelliger Erfahrungsraum mit Schriftsprache geboten werden, der dann potenziell als sinnstiftend erlebt wird, sodass gegebenenfalls auch neue literale Praktiken in das familiäre Milieu integriert werden können. Insbesondere für Familien, in denen ein Elternteil bzw. die Eltern über eine «geringe Literalität» verfügen, kann dieser Ansatz somit sehr bedeutsam sein. Darauf deuten auch die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen hin, die im Folgenden genauer betrachtet werden sollen.

Die Familie hat einen starken Einfluss auf die Sprachentwicklung des Kindes.

Einblicke in die Empirie: Literalität als milieuspezifische Praxis

Im Zentrum der Arbeit standen die Forschungsfragen, aus welchen sozialen Milieus (Vester et al., 2001; Vester, 2015) Teilnehmende der Alphabetisierungskurse kommen und wie ihre literalen Praktiken mit ihrer gesamten Haltung – ihrem Habitus (Bourdieu, 1982) – zusammenhängen. Empirische Basis der Studie sind 36 leitfadengestützte Interviews mit 19 Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse, die im Abstand von etwa einem Jahr zwei Mal befragt wurden und deren Lernstand im Lesen und Schreiben erfasst wurde.³ In der Studie wurden auch das

² Mit der LEO-Studie 2018 wird der Begriff «geringe Literalität» eingeführt, der von einer dominanten gesellschaftlich anerkannten oder auch «legitimen Literalität» (Grotlüschen, Heinemann & Nienkemper, 2009) abgegrenzt wird (Grotlüschen et al., 2020, S. 15).

³ Als standardisierte Instrumente kamen die «Hamburger Schreib-Probe» (May, 2002) sowie die «Würzburger Leise Leseprobe» (Küspert & Schneider, 1998) zum Einsatz. Die Auswertung der Interviews erfolgte nach dem Verfahren der Habitus-Hermeneutik (Bremer, Teiwes-Kügler & Lange-Vester, 2019).

Lesen und Schreiben im häuslichen Umfeld und der Umgang mit (eigenen) Kindern in der Familie untersucht. Die Studie unterstreicht die Bedeutung der Familie als Ort der Schriftsprachentwicklung und die Notwendigkeit familienorientierten Lernens. Sie gibt Einblicke in die Heterogenität dieser für Family-Literacy-Ansätze sehr bedeutsamen Zielgruppe und liefert wertvolle Hinweise für die Umsetzung und konzeptionelle Weiterentwicklung familienorientierter Bildungsprogramme.

Die folgenden kontrastiven Fallbeispiele veranschaulichen, wie im Herkunftsmilieu erworbene literale Praktiken im Erwachsenenalter relevant bleiben und wie sie den Umgang mit Schriftsprache in der eigenen Familie beeinflussen. Dieser begünstigt auf unterschiedliche Weise die Weitergabe einer geringen Literalität an die Kinder der Teilnehmenden. Deutlich wird auch: Zu Lernanlässen und Kursaufnahmen kommt es insbesondere dann, wenn Lebensweisen, die einem bestimmten (angestrebten) Milieu entsprechen, nicht ausgelebt werden können. Der Alphabetisierungskurs trägt dazu bei, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum (angestrebten) Milieu wiederherzustellen oder zu erhalten und «Habitus-Milieu-Diskrepanzen» zu bearbeiten (Pape, 2018, S. 177).

Fallbeispiel Christa: «Ich mach das Beste draus und lebe halt damit.»

Christa (44 Jahre) hat einen äusserst schambesetzten Zugang zur Schriftsprache, der ihr bereits in der Herkunftsfamilie vermittelt wurde. Denn ihre Mutter hatte selbst Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben und das war ihr anderen Personen gegenüber sehr unangenehm. Christa hat daher früh gelernt, ihre Lese- und Schreibschwierigkeiten zu verbergen und wendet noch heute in ih-

rem Beruf als Politesse ausgeklügelte Geheimhaltungsstrategien an, um nicht aufzufallen. Ihr Zugang zur Schriftsprache steht für einen Kampf um Respektabilität und Ansehen und kann als «angestrengt-ambitioniert» bezeichnet werden.

Christa ist verheiratet und hat zwei Kinder im Alter von 12 und 16 Jahren. Bei deren Erziehung wollte sie es anders machen als ihre Mutter. Denn sie berichtet, dass sie ihren Kindern trotz ihrer schambesetzten Schwierigkeiten «immer vorgelesen» und bei Schularbeiten geholfen hat. Besonders erfreulich für Christa ist, dass beide Kinder nun höhere Schulformen (Real- und Gesamtschule) besuchen als sie und ihr Ehemann.⁴ Christa stiess bei ihren Bildungsinvestitionen aber immer wieder an Grenzen, was sie schliesslich in den Alphabetisierungskurs führte. Deutlich wird so, dass Literalität in den Alltag eingebunden ist und dass der Wunsch, die Schriftsprachkompetenz zu erweitern, aus dieser Alltagslogik heraus entsteht. Christa verfügt über eine milieuspezifische Vorstellung von guter Kindheit und Erziehung, der sie aufgrund der geringen Schriftsprachkompetenz aber nicht uneingeschränkt nachgehen kann. Die Zugehörigkeit zu diesem (angestrebten) Milieu steht damit gewissermassen «auf der Kippe». Der Alphabetisierungskurs stellt in Aussicht, die als bedroht erlebte Zugehörigkeit zum (angestrebten) Milieu wiederherzustellen.

Christa liest im Zuge ihrer hart erkämpften Lernerfolge gerne «einfache» Lektüren und Artikel aus dem Bereich des Boulevard-Journalismus, um «mitreden» zu können. Korrekte Orthografie und Grammatik im Sinne «legitimer Literalität» (Grotlüschen, Heine-

⁴ Über den Sohn ist bekannt, dass er an der Gesamtschule eine zusätzliche Förderung im Lesen und Schreiben erhält.

mann & Nienkemper, 2009) haben für sie eine hohe Bedeutung. Die Familie ist für Christa einerseits ein Schutzraum, andererseits wird aber auch hier ihre grosse Furcht vor einem Gesichtsverlust deutlich. Diese vergleichsweise hohe Bedeutung von Scham und Ansehen, die trotz diagnostizierter Lernerfolge dagegenspricht, sich etwa in einer Weiterbildung zu exponieren, verweist auf einen Habitus des Traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieus (Vester, 2015). Nicht zuletzt ihre Tätigkeit als Politesse, durch die nach aussen Respektabilität, Ansehen und Ordnung demonstriert werden kann, verleitet zur Annahme, dass es sich um ein respektables Milieu in Kombination mit einer Status- und Hierarchieorientierung handelt.

Fallbeispiel Ulrich: «Was ich nicht weiss, frag ich nach. Da kenn ich nix.»

Ganz anders ist die Situation bei Ulrich (51 Jahre): Der angelernte Gärtner geht sehr offen mit seinen Lese- und Schreibschwierigkeiten um. In seiner unprätentiös anmutenden Herkunftsfamilie war Bildung zwar nicht ganz unwichtig, geringe Lese- und Schreibkompetenz oder der Besuch einer Förderschule waren aber längst nicht so schambesetzt wie bei Christa. Ulrichs Zugang zur Schriftsprache wirkt weitaus gelassener und kann als «sachbezogen-pragmatisch» beschrieben werden.

Ulrich ist verheiratet und hat mit seiner Ehefrau einen 12-jährigen Sohn, der eine Förderschule besucht. Die gesamte Familie hat Ulrich zufolge Lese- und Schreibschwierigkeiten, die sich bei seinem Sohn in einer tiefen Abgrenzung gegenüber Schriftsprachlichem manifestiert zu haben scheinen: «Der sagt gleich: Ich kann das nicht und peng aus. Und der geht sogar, wenn der ne Fünf schreibt, strahlend lachend nach Hau-

se.» Ulrich versucht, die Lernsituation seines Sohnes zu begünstigen, indem er ihm zum Beispiel ein Wörterbuch kauft. Konkrete Unterstützungsmassnahmen wie bei Christa werden in der Familie jedoch nicht deutlich. Vielmehr zeigt sich wiederum Gelassenheit und eine gewisse Skepsis gegenüber Rückmeldungen von Lehrpersonen, sodass die geringe Schriftsprachkompetenz eher in das Milieu zu «passen» scheint. Letztere wird verhältnismässig wenig problematisiert, was auch daran deutlich wird, dass Ulrich im Gegensatz zu Christa trotz relativ geringer gemessener Schriftsprachkompetenz an vielen Weiterbildungsveranstaltungen über den Alphabetisierungskurs hinaus teilnimmt (z. B. Computerkurs, Fotografiekurs).

Je höher das soziale Milieu, desto deutlicher gelten geringe Schriftsprachkompetenzen als hinderlich für die eigene Bildungsbiografie.

Ulrich wirkt gut integriert in sein Milieu, in dem die Lebensführung auf einem Prinzip von Solidarität und Autonomie beruht. Er hat ein engmaschiges Netz bestehend aus Hilfspersonen, auf die er bei schriftlichen Belangen zurückgreifen kann. Allerdings zeigt sich auch, dass die Verwirklichung seiner persönlichen Autonomie durch die Lese- und Schreibschwierigkeiten in gewisser Weise «auf dem Spiel» steht. Diese milieutypische Praxis ist bedroht, sodass Ulrich einen Alphabetisierungskurs aufnimmt.

Ulrich liest und schreibt vor allem dann an, wenn aus seinem Alltag heraus ein Interesse dafür entsteht, wenn er sich zum Beispiel über seine Hobbys informieren möchte. Dabei darf es sich aber nicht um komple-

xe Inhalte handeln. Bücher werden von ihm eher abgelehnt beziehungsweise einer Welt zugerechnet, die ihm fremd erscheint. Er kann sich über sein handwerklich-praktisches Können aufwerten und macht deutlich, dass er sich sehr mit seiner Arbeit identifiziert, die Eigenständigkeit und eine gewisse körperliche Disziplin erfordert. Zusammen mit seiner gemeinschaftlichen Orientierung und der unbekümmerten Offenheit erinnert das an das Traditionelle Arbeitermilieu (Vester, 2015), in dem ein besonderes Gemeinschaftsethos sowie die Devise «arm, aber ehrlich» (Vester et al., 2001, S. 514) vorherrscht.

Schriftsprachkompetenzen haben je nach Milieu eine andere Bedeutung: Geringe Literalität gilt nicht überall als Manko.

Gesamtschau auf die Interviews

Das Milieuspektrum der Kursteilnehmenden und die Grundmuster der Literalität sind vielfältiger als oft angenommen und hier dargestellt werden kann (Pape, 2018). Zum Umgang mit Schriftsprache in der Familie wird deutlich, dass (jüngere) Kinder im Haushalt oft ein Anlass sind, die eigenen Les- und Schreibkompetenzen im Erwachsenenalter zu erweitern. Milieuspezifisch ist das jedoch unterschiedlich eingebettet: Je höher das soziale Milieu, desto deutlicher wird eine geringe Schriftsprachkompetenz als problematisch antizipiert und als hinderlich für die eigene Bildungsbiografie und die der Kinder angesehen. Manche Teilnehmende versuchen ähnlich wie Christa, den Schutzraum der Familie zu nutzen, um gemeinsam mit den Kindern zu lesen und zu schreiben oder die Aussprache und die

Grammatik zu üben. In sozialräumlich höheren Milieus zeigt sich dagegen die Strategie, den häuslichen Einfluss bewusst zu begrenzen, indem die Kinder etwa zum Lesen zu Freunden geschickt werden oder der Besuch einer Ganztagschule bevorzugt wird.

Implikationen für Family-Literacy-Ansätze

Die Befunde veranschaulichen die hohe Bedeutung der Familie für den Schriftspracherwerb und die literale Praxis und stützen die Relevanz von Family-Literacy-Ansätzen. Allerdings muss beachtet werden, dass literale Praxis je nach Milieu eine unterschiedliche Bedeutung hat. «Geringe Literalität» gilt nicht überall als Manko. Vor allem in unteren sozialen Milieus sind Vorgaben und Praktiken «legitimer Literalität» wie etwa das regelkonforme Beherrschen von Orthografie und Grammatik eher ein notwendiges Übel. Auch (institutionelle) Bildung wird häufig als Zwang empfunden. Beides kann einer Teilnahme an Family-Literacy-Programmen im Wege stehen, vor allem wenn diese zusätzlich an (hier oft negativ besetzten) Orten wie der Schule angesiedelt sind. Grundsätzlich entstehen aber auch in diesen Milieus Lerninteressen und Bildungsbedarfe, an die im Rahmen von *Family Literacy* angeschlossen werden kann.

Mit Blick auf «bildungsferne» oder «bildungsungewohnte» Zielgruppen (Bremer, Kleemann-Göhring & Wagner, 2015) ist ferner zu beachten, dass der aufzubringende Zeitaufwand (Elternzeit, Kinderzeit, Familienzeit) für *Family Literacy* erheblich ist und abschreckend wirken kann. Daher werden niederschwellige Angebote mit überschaubaren, eher kurzen Einheiten sowie aufsuchende Zugänge als besonders wichtig erachtet, um diese Zielgruppen zu erreichen.

Nickel (2011) schlägt vor, für die Gewinnung von Teilnehmenden Möglichkeiten

zu finden, die stärker auf Formen von Geselligkeit als Schriftsprache und Bildung im engeren Sinne fokussieren. Daraus kann sich dann die Teilnahme an Angeboten zum gezielten Schriftspracherwerb ergeben. In jedem Fall ist es wichtig, die Umsetzung und konzeptionelle Weiterentwicklung von *Family Literacy* im Sinne von «Habitussensibilität» (Bremer, Pape & Schlitt, 2020) voranzutreiben, das heisst, den Habitus, der weniger auf Schriftsprache im engeren Sinne gerichtet ist, vermehrt zu berücksichtigen. Auf der Ebene der Fachpersonen in diesem Bereich gehört dazu auch die Reflexion eigener Vorstellungen von Grundbildung und Literalität, um diese nicht auf die Teilnehmenden zu projizieren. Erfahrungen aus Family-Literacy-Programmen zeigen, dass «gering literalisierte Eltern die Programme verlassen, sobald sie mit schriftbasierten Aktivitäten konfrontiert werden» (Noack, Stöltzing & Wendscheck, 2011, S. 109). Hier gilt es zu reflektieren, inwiefern Fachpersonen, die oft über gänzlich andere Praktiken und Erfahrungen im Umgang mit Schriftsprache und Bildung verfügen, (unbewusst) nicht doch Vorstellungen «legitimer Literalität» an die Teilnehmenden herantragen.

Nicht zuletzt verdeutlicht die Studie, dass Literalität in eine relativ beständige und generationenübergreifend wirksame Milieulogik eingebunden und damit auch nicht einfach und «auf Knopfdruck» veränderbar ist. Um Veränderungsprozesse realistisch einschätzen zu können, gilt es, dies zu beachten.

Literatur

- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. *Soziale Welt* (S. 183–198). Göttingen: Schwarz.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen?* Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für «Bildungsferne»*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bremer, H., Teiwes-Kügler, C. & Lange-Vester, A. (2019). Habitus-Hermeneutik. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus* (S. 263–284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bremer, H., Pape, N. & Schlitt, L. (2020). Habitus und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (70)1, 57–70.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie*. Wiesbaden: VS.
- Grotlüschen, A., Heinemann, A. M. B. & Nienkemper, B. (2009). Die unterschätzte Macht legitimer Literalität. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(4), 55–67.
- Grotlüschen, A., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2020). Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In A. Grotlüschen & K. Buddeberg (Hrsg.), *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität* (S. 13–64). Bielefeld: wbv.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Isler, D. & Künzli, S. (2010). Förderung von früher Literalität im Kindergarten. Iseforum.ch. www.forumlecture.ch/myUploadData/files/Isler_Kuenzli_LF_2010_1.pdf
- Küspert, P. & Schneider W. (1998). *Würzburger Leise Leseprobe (WLLP)*. Göttingen: Hogrefe.

- May, P. (2002). *HSP 1–9. Diagnose orthographischer Kompetenz* (6., akt. u. erw. Aufl.). Hamburg: vpm.
- McElvany, N. (2011). Familiäre Bedingungsfaktoren von Lesekompetenz und Effektivität systematischer Förderung. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & J. Bothe (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 62–71). Münster: Waxmann.
- Nickel, S. (2011). Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & J. Bothe (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 16–30). Münster: Waxmann.
- Nickel, S. (2016). Family Literacy. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 201–213). Münster: Waxmann.
- Noack, C., Stölting, G. & Wendscheck, A. (2011). Generationenübergreifendes Lernen in der Alphabetisierung – ein Berliner Pilotprojekt. In Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V. & J. Bothe (Hrsg.), *Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (S. 107–120). Münster: Waxmann.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. & Hertig, P. (2006). *Lesen und Rechnen im Alltag. Grundkompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Pape, N. (2018). *Literalität als milieuspezifische Praxis*. Münster: Waxmann.
- Steinbrecher, J. (2007). *Lesesozialisation. Ein Überblick über den Forschungsstand*. www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/lesesozialisation.pdf
- Street, B. (2003). What's «new» in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T. & Müller, D. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143–187). Wiesbaden: Springer VS.
- Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weiss, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–162). Münster: Waxmann.



Dr. phil. Natalie Pape
Diplomierte Sozialwissenschaftlerin
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik
natalie.pape@ifs.uni-hannover.de