

# Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizitrhetorik

*Doris Bühler-Niederberger*

### **Zusammenfassung**

Die Unterscheidung von „guten“ und „schlechten“ Eltern gehört zum Standardrepertoire sozialreformerischer Diskurse und ist ein zentrales Element „generationalen Ordners“. Sie hat eine jahrhundertealte Geschichte, aus der aufschlussreiche Etappen in knapper Form vorgestellt werden. Zeitgenössische Debatten zur Bildungsungleichheit greifen auf diese Unterscheidung zurück. Dabei besteht eine Diskrepanz zwischen der Glaubwürdigkeit, die der Einteilung in „gute“ und „schlechte“ Eltern allgemein zugebilligt wird, und dem Ausmaß, in dem es der Sozialisations- und Bildungsforschung gelingt, diese Unterscheidung an konkretem Elternverhalten empirisch festzumachen. Das zeigt ein Überblick über die entsprechende Forschung und insbesondere auch neuere Large Scale Studien. Die Fokussierung auf die Eltern entspricht einem „Defizitdenken“, das die alltäglichen Debatten ebenso charakterisiert wie die wissenschaftliche Annäherung an die Thematik. Dieses beinhaltet ein „blaming the victim“ und blendet Erklärungen aus, die nicht immer schon von Defiziten der Benachteiligten ausgehen. Ein mögliches Erklärungsmodell wird abschließend in Grundzügen entworfen; dieses thematisiert Interaktionen in und mit der Schule, in denen alle Beteiligten, Lehrkräfte, Eltern und Kinder, soziale Ungleichheit in Rechnung stellen, darauf reagieren und sie in dieser Weise interaktiv (re-)produzieren.

*Schlagwörter:* Bildungsungleichheit, Defizitdenken, generationales Ordnen, Elternpraktiken

*Childhood and Inequality – A Critique of Deficit Thinking*

### **Abstract**

The distinction between “good” and “bad” parents is part of the standard repertoire of social reform discourse and of “generational ordering”. It has a centuries-long history. This is presented in a short historical digression, focusing on informative stages. This differentiation between “good” and “bad” parents is also characteristic of the current debate on the inequality of education. Yet, there is a discrepancy between the general credibility that is given to the distinction and its empirical validity, which is shown by an overview on the state of research and newer large-scale studies of empirical education and socialization research. The focus on parents corresponds to a “deficit thinking” dominating everyday debates as well as the scientific approach to the topic. It implies “blaming the victim” and excludes explanations that are not based on the assumed deficits of the actors involved. A possible explanatory model will be formulated; it focuses on interactions in and with school, in which all actors involved, teachers, parents and children, take social reproduction into consideration and react to it.

*Keywords:* Educational inequality, deficit thinking, generational ordering, parenting practices

## 1 Einleitung

Ungleiche Bildungschancen, herkunftsabhängiger Bildungserfolg – das sind wichtige Stichworte, unter denen in der Wissenschaft, aber auch in Politik und Öffentlichkeit über das Aufwachsen diskutiert wird. In der Folge der PISA-Studien und der vergleichsweise enttäuschenden Ergebnisse, die Deutschland im internationalen Vergleich erzielte, erhält der Befund schichtspezifischer Bildungsergebnisse und -karrieren – der der Bildungsforschung schon seit den 1960er Jahren bekannt ist (z.B. *Dahrendorf* 1966) – vorrangige Beachtung. Keineswegs ist dies nur oder hauptsächlich deswegen der Fall, weil es als Problem unerfüllter individueller Gerechtigkeitserwartungen wahrgenommen wird. Vielmehr wird Bildung als Investition in die gesellschaftliche Zukunft betrachtet und gewinnt ihre öffentliche Beachtung vor allem dadurch. Die soziale Disparität der Bildungsergebnisse, die in Deutschland konstatiert wurde, könnte – so wird befürchtet – diese Zukunft gefährden. So schreibt etwa „Die Zeit“ vom 26.1.2006: „Bildung entscheidet auch über die Chancen der ganzen Volkswirtschaft. Tendenziell gilt: Die Wachstumsraten der Länder, in denen gut gelernt und gut gelehrt wird, sind höher.“ Der Aussage folgen vernichtende Urteile über die deutsche Bildungssituation. Der Titel des Artikels „Der Wohlstand von morgen“ mahnt also, dass es um diesen schlecht bestellt sei. Auf der Suche nach Erklärungen für das unbefriedigende Abschneiden und nach Abhilfe geraten immer wieder die Eltern in den Blick, sei es in der Wissenschaft oder in öffentlichen Diskussionen: „Bildungsferne“ Eltern werden zur Zielscheibe der Kritik.

Der vorliegende Beitrag greift auf das Konzept des „generationalen Ordners“ zurück, um die Dominanz, ja Selbstverständlichkeit dieses Denkmusters zu verstehen. Von generationalem Ordnen soll dann gesprochen werden, wenn die (in der Geschichte der Neuzeit und in der Gegenwart konstanten) Bemühungen, gesellschaftliche Ordnung zu schaffen, zu straffen, effektiver zu gestalten darin bestehen, das Verhältnis der Altersgruppen zu regulieren. Solche Anstrengungen konzentrieren sich auf den privaten Bereich: Den Familien wird vorrangig die Aufgabe zugeteilt, durch das jeweils für richtig erachtete Verhältnis von Eltern und Kindern ordnungsfähige Individuen hervorzubringen. Die „gute“ Elternschaft wird zu einem wesentlichen Teil ex negativo bestimmt, durch Abgrenzung von den jeweils als schlecht erachteten Mustern; sie grenzt tendenziell sozial tiefrangige Bevölkerungsgruppen aus (*Bühler-Niederberger* 2011). Damit korrespondiert zumindest ab der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein Phänomen, das als „moralische Panik“ Eingang in die sozialwissenschaftliche Analyse gefunden hat. Moralische Panik macht drastische gesellschaftliche Prognosen vorrangig am Verhalten des Nachwuchses und seiner mangelnden Erziehung fest, und dabei werden solche Panikdiskurse durch Expertenbeiträge gestützt (*Krinsky* 2008). Das Konzept des „generationalen Ordners“ erlaubt also einen makrosoziologischen Zugang zum Aufwachsen, welcher Fragen der gesellschaftlichen Ordnung, der Statusstruktur und der Expertise resp. Wissensproduktion mit in den Blick nimmt.

In den folgenden Ausführungen ist dies zunächst Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit der Geschichte „generationalen Ordners“. Muss die Darstellung zwar kursorisch bleiben, so lässt sie dennoch zweierlei erkennen: (1) Auf der Suche danach, welches Erziehungsverhalten denn gemäß den Ordnungsdiskursen „schlechte“ oder „gute“ Eltern ausmache, kommt man nicht sehr weit; auch nur einigermaßen beständige Vorstellungen davon gibt es kaum. (2) „Schlechte Eltern“ werden weniger dadurch bestimmt, *was sie*

*tun*, als vielmehr dadurch, *wer sie sind*. Es sind die armen Leute, die Arbeiterklasse, die Unterschicht – wie die Bezeichnungen für die als Problem identifizierten Bevölkerungsgruppen im Laufe der Zeit heißen. Diese historische Einführung soll dem Blick, der in den aktuellen Debatten und in einem Großteil der aktuellen wissenschaftlichen Studien eingenommen wird, seine ihm a priori zugeschriebene Angemessenheit entziehen.

Auf der Basis einer in dieser Weise sensitivierten Sichtung der wissenschaftlichen Studien, die sich als weiterer Teil anschließt, lässt sich dann konstatieren, dass es auch bei der aktuellen Thematisierung von Bildungserfolg resp. von gesellschaftlichen Mobilitätshindernissen einfacher ist festzustellen, *wer* die als „schlecht“ beschuldigten Eltern sind, als *was* denn in Bezug auf den Bildungserfolg der Kinder günstiges oder ungünstiges Elternverhalten sein soll. Wie die aktuellen öffentlichen Debatten folgt auch die Wissenschaft einem einfachen Bestimmungsverfahren: „Schlecht“ ist das Verhalten der Eltern von weniger erfolgreichen Kindern, also das Verhalten der Eltern tieferer sozialer Schichten, folglich sucht die Wissenschaft systematisch nach dessen Abweichungen vom Verhalten der Mittelschichtseltern. Die zahlreichen Studien, die auf der Suche nach dem angemessenen Elternverhalten unternommen wurden, zeigen aber nur in Ansätzen Merkmale des Erziehungsverhaltens, die die sozialen Schichten konsequent unterscheiden, und sie lassen es – und auch daran scheitert die wissenschaftliche Identifikation „schlechter“ Eltern – nur in ebenso geringem Ausmaß zu, einen Zusammenhang zwischen Erziehungsverhalten und Schulerfolg statistisch zu belegen.

So entpuppt sich die Rede vom mangelhaften Erziehungsverhalten ärmerer Leute als eine wenig begründete Abwertung tieferer sozialer Schichten, als eine Legitimation sozialer Unterschiede durch eine Defizit rhetorik. Paradoxe Weise sind es gerade die zahlreichen Studien, die angetreten sind, das defizitäre Erziehungsverhalten der Eltern tieferer Schichten zu belegen, deren aufmerksame Zusammenschau es erlaubt, die mangelnde Begründung einer solchen Abwertung nun auch auf der Ebene der Empirie zu belegen. Mag für frühere Zeiten die Angst vor den tieferen Schichten, deren Lebensbedingungen als Unruhepotential erkannt wurden, den Ausschlag für die Abwertung armer Leute gegeben haben, so kann man sich fragen, was denn die zeitgenössische Defizit rhetorik im Gange hält und ihr immer noch ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit verleiht. Hier soll auf die Ausblendungen aufmerksam gemacht werden, die sie ermöglicht und diese betreffen vor allem die Interaktionen in den Bildungsinstitutionen selbst. Dies wird in den abschließenden Überlegungen diskutiert.

## 2 Lektionen aus der Geschichte generationalen Ordens

Eltern zu moralisieren und disziplinieren und damit das Aufwachsen der Kinder zu regulieren, war ein Kernelement mancher Ordnungsbemühungen in der neuzeitlichen Geschichte. Das ist es, was hier als generationales Ordnen bezeichnet wird: der Versuch, eine ordentlichere und effizientere Gesellschaft über ein geregeltes Verhältnis der Altersgruppen und vor allem eine Inpflichtnahme der Eltern herzustellen.

Die ersten systematischen Anstrengungen dieser Art wurden in der *Reformationszeit* unternommen. Die Kinder – so sah es *Luther* – seien „*natura mali*“ und müssten dazu erzogen werden, göttliche und weltliche Obrigkeit im Herzen zu verehren, also zu einer Haltung der „*pietas*“ geführt und damit in ihrem angeborenen Charakter geläutert werden

(*Luther* 1883, 47, 819; 7, 1682). Nur auf diese Weise werde es gelingen „[...] Disziplin, Ehre und eine gute Verwaltung unter den Menschen einzurichten [...]“, schrieb der Reformator *Huberinus* (*Strauss* 1978, S. 238). Die Erziehung sei Aufgabe der Eltern, vor allem des Vaters, sagte *Luther* (1883, 30, 58). Eltern, die ihren Aufgaben nicht gerecht wurden, rügte er mit nicht zu überbietender Schärfe, er drohte ihnen, dass sie nicht mehr zur heiligen Kommunion zugelassen würden (1883, 30, 57) und stellte ihnen Höllenqualen in Aussicht: „Sind die Eltern träge und lassen die Kinder ungezogen, so wird der Fluch über sie kommen [...]“ (1883, 7, 910). Permissivität, Verwöhnung – das war das angeprangerte Elternverhalten, und die Botschaft wurde an alle Eltern adressiert. Ratgeber und Katechismen wurden ihnen an die Hand gegeben, die die Instruktion der Kinder anleiten sollten. Auch auf Kalenderblättern, Aushängen und in Almanachen erreichten die neuen Botschaften viele Haushalte; sie waren in einfachem Deutsch und z.T. von Volksdichtern geschrieben. Der aufkommende Buchdruck begünstigte ihre Verbreitung (*Luke* 1989, S. 51ff.).

Es war im Wesentlichen dasselbe Elternverhalten, das die *Gegenreformatoren* gut hundert Jahre später anprangerten: zu große Nachgiebigkeit, ein Mangel an Strenge. Ganz explizit richteten sich aber Kritik und Ermahnungen nun an die armen Eltern. „Die Kinder der Armen machen in der Regel nur das, was sie wollen, und die Eltern kümmern sich nicht darum und sind sogar närrisch verliebt in ihre Kinder.“ Das ist die Klage von *Jean-Baptiste de la Salle*, einem der Gründer christlicher Schulen, wie sie zu dieser Zeit in Frankreich, Italien und Deutschland vor allem für die ärmere Bevölkerung eingerichtet wurden.<sup>1</sup> Elternliebe sollte vernünftig werden, auf die Disziplinierung der Kinder ausgerichtet, das war die Vorstellung, nur so würde sie die Bemühungen der Schule ergänzen. Die Eltern wurden vor allem durch die Lehrer instruiert. Der Druck auf die Eltern beschränkte sich nicht auf Drohungen und Versprechungen für das Jenseits: Die Lehrer waren angehalten, die Priester der Kirchgemeinde und die wohlthätigen Damen zu veranlassen, die Almosen, die sie den Armen gewährten, vom Wohlverhalten der Kinder abhängig zu machen. Zu diesem Zweck erhielt der Wohltätigkeitsausschuss eine Liste, auf der die Schulabsenzen der Kinder festgehalten waren. Zur Disziplin erzogen würden die jungen Menschen später treu und fleißig arbeiten – so versprach es *Charles Demia*, ein Vertreter gegenreformatorischer Schulgründungen, den Handelsvorständen und Stadtvätern von Lyon –, man könnte sie in den Fabriken und Manufakturen brauchen. Die armen Leute verfielen nicht mehr dem Müßiggang und Verbrechen, mit dem sie die ganze Welt verdürben (*Julia* 1998, S. 15).

Auch in den folgenden Jahrzehnten und Jahrhunderten standen die armen Eltern in der Schusslinie der Kritik von Moralisten und allmählich sich etablierenden Experten der Erziehung. *Donzelot* (1980) spricht von zwei Schienen der (gouvernementalen) Beeinflussung von Familien im 19. Jahrhundert; die eine sei gegenüber dem Bürgertum, die andere gegenüber den kleinen Leuten gewählt worden. Neue Expertengruppen, allen voran Kinderärzte, Psychologen und Pädagogen richteten sich mit einer Flut von Ratgebern an die Eltern des Bürgertums. Die Ratschläge zielten auf eine Optimierung der moralischen, intellektuellen und körperlichen Erziehung der Bürgerkinder als künftiger gesellschaftlicher Elite. Beraten wurden nun vor allem die Mütter, von deren Liebe man sich Wunder versprach, allerdings nur dann, wenn die Ratschläge der Experten die Mütter in die richtige Richtung lenkten. Durch ihre „natürliche“, aber vernünftig eingesetzte Liebe sollten sie die Kinder dazu bringen, die Autoritäten zu lieben und deren Gebote zu internalisieren, in einer inneren Instanz, die sie als Wegweiser lebenslang begleiten konnte

(*Schlumbohm* 1983; *Schütze* 1991). Dagegen wurden die armen Eltern über ein System aus Anreizen und Strafen zu beeinflussen versucht. Dazu gehörten u.a. neue Gesetze, die Einrichtung der Vormundschaft, Hygienemaßnahmen, Auflagen der Armenunterstützung, Wohnbaupolitik und wiederum auch Schulen für die Kinder der kleinen Leute, die sich auch die Erziehung der Eltern zum Programm machten (*Joseph/Fritsch/Battegay* 1977). Die Sozialreformer beklagten die Freiheit, die die Kinder der Armen besaßen, das Unwesen, das sie auf den Straßen trieben, wenn ihre Eltern sie bei der Arbeit nicht gebrauchen konnten (*Ariès* 1994; *Farge* 1992).

Das *frühe 20. Jahrhundert* reagierte darauf mit einer Gründungswelle von Einrichtungen und Zwangseinweisungen armer Kinder in ganz Europa (*Mahood* 1995; *Peukert* 1986). Noch immer trugen die Kinder der kleinen Leute auch mit zum Lebensunterhalt bei – vor oder nach der Schule oder anstatt des Schulbesuchs. Sie halfen im elterlichen Betrieb oder Haushalt, sie übernahmen Aufgaben wie Botendienste, Belieferung von Kunden, Sammeln und Verkauf von allerhand Brauchbarem (*de Coninck-Smith/Sandin/Schrumpf* 1997; *Maynes* 1985). Ohne jedes Verständnis für die Familien- und Kindheitsformen dieser Bevölkerungsschicht, geschweige denn für die Bedingungen der Armut, warfen die Sozialreformer den Eltern nun vor, ihre Kinder gar nicht zu lieben, sondern von Profitgier getrieben zu sein, und sie veranlassten den Staat zu immer weitergehenden Eingriffen (*Lasch* 1981; *Zelizer* 1985). Für das Schuljahr, das im März 1900 endete, wurden allein in London 28.836 Gerichtsvorladungen gegen Eltern ausgesprochen, weil ihre Kinder der Schule unerlaubt fern geblieben waren (*Hendrick* 1997, S. 64).

Sind die Eltern in der armen Bevölkerung schon lange Zielscheibe der Kritik, so sind die Vorwürfe reichlich widersprüchlich: dass sie ihre Kinder zu sehr, ja närrisch lieben, dass sie sie gar nicht lieben, dass sie den Kindern zu viel Freiheit lassen und sie nicht vom Müßiggang abhalten oder dass sie sie schufteten lassen und ausbeuten. Der Widerspruch wäre aufzulösen, nähme man an, dass es einfach das falsche Kindheitsarrangement war – nämlich nicht die behütete Kindheit wie sie in bürgerlichen Familien arrangiert wurde –, das die armen Leute verdächtig machte. Dann hätte die Sache sich allerdings zu jenem Zeitpunkt erledigen müssen, als alle Kinder zu Schulkindern wurden. *Im frühen 20. Jahrhundert* wurde das in vielen europäischen Ländern erreicht. Es wurden Gesetze erlassen, die die Arbeit für (je nach Land) unter 12- oder 13-Jährige verboten, die Arbeitszeit pro Tag beschränkten und die Nacharbeit untersagten. Gleichzeitig wurden die täglichen Schulstunden verlängert, die obligatorische Schulzeit kontinuierlich erhöht und das unentschuldigte Fernbleiben rigoros bestraft. Der Erfolg konnte nicht ausbleiben. So ging etwa die erwähnte Zahl der Gerichtsvorladungen in London rasant zurück (*Hendrick* 1997, S. 64). Aber auch die Durchsetzung einer langen behüteten Schul- und Familienkindheit ersparte den Eltern mit geringem sozialen Status eine weitere pauschale Abwertung als „schlechtere“ Eltern nicht.

*Bronfenbrenner* (1958) setzte sich mit der Kritik an den Müttern der Unterschicht in der *Mitte des 20. Jahrhunderts* auseinander. Für diese Zeit liegen auch bereits empirische Untersuchungen des tatsächlichen Elternverhaltens vor. Bei deren Sichtung konstatierte *Bronfenbrenner* folgendes: Während Mütter der Unterschicht vor dem Zweiten Weltkrieg permissiver waren als die Mütter der Mittelschicht – sie fütterten eher nach Bedarf als nach Zeitplan, stillten lange und fingen spät mit dem Toilettentraining an –, verhielt sich dies nach dem Zweiten Weltkrieg umgekehrt. Nun stillten die Mütter der Mittelschicht häufiger und länger, folgten einem weniger rigiden Zeitplan der Mahlzeiten für die kleinen Kinder und begannen später mit dem Töpfchentraining. Sowohl vor dem Krieg als

auch danach lagen die Mütter der Mittelschicht damit näher bei den Expertenratschlägen, die sich in dieser Zeit ebenfalls veränderten. Man kann auch sagen, dass es die Mütter der Unterschicht in diesem Sinne, nämlich nach Meinung der Experten, zu beiden Zeitpunkten falsch gemacht hatten.

Konstanz zeigten die Mütter in diesen Untersuchungen hinsichtlich Disziplinarverhalten: Mütter der mittleren Schichten waren zu beiden Zeitpunkten weniger auf Gehorsam und auf Unterordnung ausgerichtet. Sie disziplinierten ihre Kinder seltener mit körperlichen Strafen, sondern eher mit argumentativen Überzeugungsversuchen und Liebesentzug. Jahrhundertlang hatte man den ärmeren Eltern zu große Nachgiebigkeit vorgeworfen, nun war die zu beobachtende Strenge falsch. Der „Autoritarismus der Unterschichtsfamilie“ wurde zum Thema der Sozialisationsforschung. In einer Reihe von Studien der 1950er und 1960er Jahre wurde die behauptete autoritäre Unterschichtsozialisation als Erklärung für eine höhere Aggressivität, geringere Leistungsmotivation und weniger entwickelte Gewissensbildung des Nachwuchses, die angeblich in der Unterschicht auszumachen sei, herangezogen. Die entsprechenden Studien kamen vor allem aus dem angelsächsischen Raum. Zusammengestellt wurden sie zu jener Zeit für die deutsche Wissenschaftsszene etwa von *Caesar* (1972). Diese Forschung zu autoritärem Elternverhalten in tiefen sozialen Schichten wurde wieder aufgegriffen im Zusammenhang mit der Erforschung politischer Orientierungen, z.B. von *Hopf* und *Hopf* (1997). Zieht man Forschungsergebnisse heran, die zur aktuellen Situation vorliegen, so lässt sich allerdings höchstens ein schwacher Schichtzusammenhang feststellen, was den Einsatz von Körperstrafen resp. massiven Formen körperlicher Gewalt gegen Kinder betrifft (*Hussey/Chang/Kotch* 2006; *Kassis* u.a. 2013). Dagegen ist die Bereitschaft von Professionen und Institutionen höher, gewalttätiges Verhalten der Eltern zu entdecken und dagegen zu intervenieren, wenn die Eltern marginalen Bevölkerungsgruppen – nach Rasse, Schicht, Familienformen – angehören (*Benbenishty* u.a. 2014; *Jenny* u.a. 1999).

Man erkennt an dieser Stelle bereits deutlich die Vermischung von Wissenschaft und Ideologien, die die Annäherung an die Qualitäten von Elternschaft auszeichnet. Dabei sind durchaus nicht nur konservative Ideologien auszumachen. Interessant ist hier die Argumentation, die *Caesar* (1972) verwendet, wenn sie sich mit Einwänden auseinandersetzt, die bereits in den späten sechziger Jahren vor allem von Seiten der Psychologen angebracht wurden. Diese gingen dahin, dass es sich bei der Abbildung von Schichtunterschieden und vor allem bei deren Interpretation um einen mittelständischen Ethnozentrismus handeln könnte, der a priori die in der Mittelschicht vorhandenen Ausprägungen höher werte. Zwar erkennt *Caesar* (1972) in einer solchen Position eine durchaus begrüßenswerte Selbstkritik, meint aber, dass die Relevanz gesellschaftlicher Strukturbedingungen in ihrer Bedeutung für die „volle Entfaltung aller psychischen Anlagen des Individuums“ (S. 134) unterschätzt werden könnte. In dieser gesellschaftskritischen Voreinstellung gilt es also, psychische Ungleichheit zu unterstreichen, damit objektive Benachteiligungen nicht Gefahr laufen, banalisiert zu werden; Abwertung ist hier Advokation. Der Effekt bleibt allerdings derselbe: eine Stigmatisierung der Eltern tiefer sozialer Schichten und die Vorstellung, dass die sozialen Verhältnisse nicht zuletzt über die Anleitung dieser Eltern zu verbessern wären. In etwas anderer Weise stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Advokation und Abwertung auch bei dem Bündel an neuen wohlfahrtsstaatlichen resp. sozialpädagogischen Maßnahmen zur Unterstützung und Regulierung von Elternschaft, das in den letzten Jahren unter der Maxime der „Prävention“ entwickelt wurde (*Fegter* u.a. 2015; *Richter* 2014). Es wird sich noch zeigen müssen, inwie-

weit solche Maßnahmen die an sie gerichteten Erwartungen einer neuen Qualität von Zusammenarbeit zwischen professionellen resp. wohlfahrtsstaatlichen Institutionen und Eltern aller sozialer Schichten erfüllen, zeigt doch etwa *Gillies* (2011) für Großbritannien, dass bei Eltern der sozialen Unterschicht solche Maßnahmen durchaus mit Nachdruck und sogar zwangsweise zum Einsatz kommen. Es geht in diesem Beitrag aber um das Zustandekommen und die Hartnäckigkeit der Vorstellung „guter versus schlechter Eltern“ und die kognitiven und sozialen Ausschlüsse, die sie produziert und nicht um die Qualitäten professioneller Interventionsprogramme.<sup>2</sup>

### 3 Ungleicher Bildungserfolg, „gute“ und „schlechte“ Eltern

Die Vorstellung, dass „schlechte“ Eltern nicht nur ihren Kindern, sondern der ganzen Gesellschaft zum Nachteil gereichen, findet sich aktuell sehr deutlich in den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen rund um Bildung. In Großbritannien werden die Diskussionen besonders moralisierend geführt. Der „Field Report“, ein Bericht zur Kinderarmut, der 2010 vom britischen Premier in Auftrag gegeben wurde und vom Parlamentarier *Frank Field* der Labour Partei verantwortet wurde, spricht davon, dass es nicht die materielle Armut sei, die die Kinder gefährde, sondern das Verhalten ihrer Eltern, und dass man die Zukunft des Landes gefährde, wenn man dies nicht zur Kenntnis nehme (*Dermott/Pomati* 2015). Demgegenüber bleiben die Debatten in Deutschland zurückhaltender, sprechen aber dennoch vom „Risiko“, das die ungenügende Förderung von Kindern bildungsferner Eltern darstelle; das zeigt eine Auswertung von Berichten durch *Betz* (2013; *Betz/Bischoff* 2013). An dieser Stelle sollen nun aber die Ergebnisse der Studien gesichtet werden, die den Zusammenhang zwischen sozialer Schichtzugehörigkeit und Elternverhalten in seiner Größenordnung und Relevanz für den Bildungserfolg bestimmen wollen. Wird der Zusammenhang in der öffentlichen Diskussion und sozialpolitischen Reaktion immer schon als dramatisch unterstellt, so versuchen diese Studien also ihn empirisch überhaupt zu ermitteln. Zum Elternverhalten und seiner Schichtabhängigkeit wird seit den 1960er Jahren intensiver geforscht; entsprechend liegen zahlreiche Studien vor – aus verschiedenen Dekaden, Ländern und mit unterschiedlichen Untersuchungsdesigns. Man kann mit den Einsichten aus ganz aktuellen Large Scale Studien beginnen. Dazu gehören die BIKS 3-10 Studie (*Hohmut* u.a. 2014), die Millennium Cohort Study (*Dearden/Sibieta/Silva* 2010; *Ermisch* 2008; *Goodman/Gregg* 2010), die IGLU-Studien (*Bos* u.a. 2012), die PISA-Studien (*Baumert/Watermann/Schümer* 2003) und das Russell Sage Foundation-Programm „Social Inequality“, das 16 Studien zusammenführt, die die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft von Kindern und ihrer Kompetenzentwicklung in elf Ländern untersuchen (*Ermisch/Jäntti/Smeeding* 2012). Sie alle erfassen Elternverhalten und kognitive Kompetenzen der Kinder und suchen nach Zusammenhängen zu der sozialen Schichtzugehörigkeit. Außer in der Millennium Cohort Study (*Dearden/Sibieta/Silva* 2010) ergeben sich in allen diesen Studien keine signifikanten Schichtunterschiede, soweit es die soziale Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen betrifft. Signifikante Zusammenhänge zur sozialen Schicht einerseits und zu den Kompetenzen der Kinder andererseits zeigen sich in den PISA-Studien dagegen für die kulturellen Praktiken, die die Familie pflegt (Theaterbesuch, Besitz von Büchern, Kunstwerken, Lesesozialisation). In der multivariaten Analyse entfällt aber der Zusammenhang zu den Kompetenzen der Kin-

der, wenn man den besuchten Schultyp berücksichtigt: Der Besuch des Gymnasiums erweist sich als förderlicher als der Besuch anderer Schulen, andere Variablen zur Erklärung von Leistungsunterschieden werden deshalb bedeutungslos (*Baumert/Watermann/Schümer* 2003, S. 66f.). Vergleichbares gilt für die IGLU-Studie, die jüngere Schulkinder untersucht als PISA: Ein in dieser Studie gebildeter Index der Lesesozialisation in der Familie erweist sich zwar als schichtabhängig, erklärt aber lediglich 6% der Lesekompetenzen der Kinder (*Bos u.a.* 2007, S. 317f.). Soweit es die frühe Kindheit betrifft, stellt die BIKS-Studie Unterschiede hinsichtlich häuslicher Lernumwelt fest – gemeint sind Praktiken der intellektuellen Förderung –, sie zeigen aber geringe tatsächliche Auswirkungen auf die intellektuellen Kompetenzen der Kinder (*Lehrl* 2013). Die Millennium Cohort Study stellt zwar bereits bei den 3- und 5-Jährigen Unterschiede in den kognitiven Kompetenzen fest. Die mit der Schicht ebenfalls variierende intellektuelle Förderung der Kinder durch die Eltern erklärt davon aber nur einen Anteil von unter 7%. Bei weitem am erklärungskräftigsten sind hier in den multivariaten Analysen die Bildung der Eltern, der Migrationshintergrund und die Familiengröße; zusammen genommen erklären diese Variablen der sozialen Situation einen doppelt bis dreimal so großen Varianzanteil (*Dearden/Sibieta/Silva* 2010, S. 15). Dies widerspricht klar der Behauptung des Field Reports, wonach soziale Bedingungen im Vergleich zum Verhalten der Eltern irrelevant seien.

Diese Befunde können kaum überraschen. Mehrere ältere Studien zu schichtspezifischen Sozialisationsmustern hatten bereits dasselbe gezeigt: Sie erbrachten enttäuschend schwache Zusammenhänge, sowohl zwischen sozialem Status der Eltern und ihren erzieherischen Einstellungen und Praktiken als auch zwischen diesen Sozialisationsvariablen und kindlicher Kompetenz. Wie immer man sich den eindeutigen Schichtunterschieden im Bildungserfolg der Kinder näherte, vermochten die herangezogenen Variablen sie also nur zu einem kleinen Teil aufzuklären. Das zeigten Übersichten über solche Studien von *Gecas* (1979) und *Steinkamp* (1998). Auch Studien, die später durchgeführt wurden und die nach schichtspezifischen Elternpraktiken suchten, konstatierten geringe oder gar keine Zusammenhänge der erwarteten Art, so z.B. *Zinnecker* und *Georg* (1998), *Stecher* (2000), *Wild* (2002), *Tak* und *Koo* (2011), *König* und Mitautorinnen (2011), *Henderson* (2013) und *Dermott* und *Pomati* (2015). Ebenfalls ließen sich in einer neuen Längsschnittstudie an Grundschulkindern der zweiten bis vierten Klasse nur eher geringe Zusammenhänge zwischen sozialer Schicht und Erziehungsmustern feststellen und soweit sie sich feststellen ließen, zeigten sie keine Wirkung auf den von den Kindern erzielten Schulerfolg (*Bühler-Niederberger/Gräsel/Morgenroth* 2015).

Nicht nur lassen sich Erziehungsmuster nicht eindeutig bestimmten Schichten zuweisen, auch innerhalb der Mittelschicht lässt sich eine große Variation von Elternpraktiken feststellen (*Irwin/Elley* 2011). Außerdem kann man konstatieren, dass Eltern aus allen sozialen Schichten ihre Bemühungen seit den 1950er Jahren erheblich gesteigert haben (*Schaub* 2010). Dies lässt sich auch bereits für den kürzeren Zeitraum von 1991 auf 2001 zeigen: Bemühen sich die Eltern der mittleren Schichten zu beiden Zeitpunkten zwar stärker, die intellektuellen Fähigkeiten ihrer Kinder zu fördern, so übertreffen dennoch die Eltern der tieferen Schichten im Jahre 2001 bereits die Förderbemühungen der Eltern der mittleren Schichten im Jahre 1991 oder ziehen damit gleich (*Schaub* 2015). Nach der Logik, dass das jeweilige Verhalten der Eltern der Mittelschicht stets den Maßstab darstellt, ist dann also das „gute“ Elternverhalten von 1991 zehn Jahre später bereits mangelhaft. Das stützt wiederum die bereits getroffene Aussage, dass es in den Debatten um „gute“ und „schlechte“ Eltern – seien sie historisch oder zeitgenössisch – unklar bleibt, was El-

tern tun sollen, hingegen a priori entschieden ist, wer zu den „guten“ oder „schlechten“ Eltern zählt.

#### 4 Defizitdenken – die Frage nach den Ausblendungen

*Valencia* (1997) spricht von „deficit thinking“, wenn das Versagen von Schülerinnen und Schülern aus bestimmten Bevölkerungsgruppen auf individuelle kognitive Defizite, motivationale Probleme und ungünstige Erziehung zurückgeführt wird. Dies sei seit Jahrzehnten das dominierende Denkmodell bei der Erklärung von Schulversagen, sowohl auf der Ebene der Wissenschaft wie auch der Wohlfahrtspolitik und der Bildungspraxis. Merkmale eines solchen Defizitdenkens seien unter anderem ein „blaming the victim“, Pseudowissenschaftlichkeit und Anpassungsfähigkeit an die jeweilige zeitliche Periode, in der es gerade verwendet werde. In einem Herausgeberband zeichnen *Valencia* und weitere Autorinnen und Autoren die Entwicklung und die Varianten von Defizitmodellen nach, die gerade im erziehungswissenschaftlichen Denken präsent seien. So macht etwa *Foley* (1997) darauf aufmerksam, wie genetische Ansätze des Defizitdenkens, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts prominent waren, abgelöst wurden durch kulturelle Ansätze. Diese Ansätze machen selektive Anleihen bei Kulturtheorien, sie behaupten eine Armutskultur mit Eigenarten hinsichtlich Familienmustern und Sprache. Die Kritik von *Valencia* und *Foley* kann sich auf frühere Dekonstruktionen des defizitären Unterschichtskindes stützen (etwa *Ginsburg* 1972), zielt nun aber stärker auf die Analyse des Zustandekommens eines disziplinübergreifenden Diskurses und dessen fraglose Akzeptanz.<sup>3</sup>

Die Kritikpunkte stimmen mit den in diesem Beitrag herausgearbeiteten Schwächen der elternzentrierten Erklärungsansätze überein, etwa was die Kritik an der Überzeichnung von Unterschieden zwischen den sozialen Schichten, an der Vermengung von Ideologie und Wissenschaftlichkeit oder an der Anpassungsfähigkeit an den Zeitgeist – und d.h. an jeweilige Vorstellungen guter Elternschaft – betrifft. Mit der Fokussierung auf Defizite der Benachteiligten zur Erklärung der Benachteiligung – so schreibt *Valencia* (1997) bereits in der Einleitung – gerate die benachteiligende Institution, in diesem Falle das Bildungssystem, aus dem Blickfeld. Mit dieser Ausblendung beschäftigen sich meine abschließenden Überlegungen.

Bildungskarrieren und -abschlüsse sind die legitime Basis der späteren beruflichen Positionen und die Schule ist zur zentralen Instanz der Statusplatzierung geworden. Darin hat sie grundsätzlich die Familien abgelöst. *Baker* und *LeTendre* (2005) sprechen deshalb im Hinblick auf diese strukturelle Machtrelation für Staaten mit einem modernen Bildungswesen von „strong school“ und „weak family“ (S. 45). Die auf diese Weise erzielte strukturelle Reproduktion beinhaltet nun aber eine geringe soziale Mobilität, weil die in Bildungsinstitutionen erzielten Abschlüsse eine enge Koppelung an die soziale Herkunft aufweisen. Man unterschätzt jedoch die Macht des Bildungssystems als einer der wichtigsten Einrichtungen moderner Gesellschaften, wenn man die Gründe für dieses Funktionieren vorrangig außerhalb der Institution, d.h. also in der Familie sucht, wie dies im Defizitdenken geschieht. Vielmehr ist es plausibel, eine Interaktion von Familien und Schule in den Prozessen struktureller Reproduktion anzunehmen; dies dürfte auch empirisch fruchtbar sein. Einige Studien haben wertvolle Vorarbeit für ein solches Interaktionsmodell geleistet, indem sie Prozesse der Passung zwischen Bildungsinstitutionen und milieu-

spezifischen Lebenswelten untersucht haben (*Grundmann* u.a. 2006; *Helsper* 2014; *Krüger* u.a. 2008). Das hier angedachte heuristische Modell soll sich aber vor allem auf die Verknüpfung der für die Schule charakteristischen, permanenten Selbst- und Fremdeinschätzungen und ihre keineswegs nur geradlinigen Verlaufsgeschichten konzentrieren.

Es soll davon ausgegangen werden, a) dass alle Beteiligten – Kinder, Lehrkräfte und Eltern – vor dem Hintergrund ihres Wissens um die Schichtzugehörigkeit und um die Relevanz von Sozialstruktur interagieren; b) dass sie dabei die Mittelschichtzugehörigkeit als Normalfall annehmen, als Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung; c) dass aber solche Interaktionen nicht determiniert sind, sondern – als Verlaufsgeschichten, die sie eben sind –, Wendungen zum Besseren oder Schlechteren nehmen können. In dieser Weise lässt sich nun zum Beispiel der in Anlehnung an *Boudon* (1974) als „sekundärer Herkunftseffekt“ bezeichnete Tatbestand betrachten, dass Entscheidungen über Bildungslaufbahnen nicht nur auf messbare Leistung reagieren – und also auf Leistungsunterschiede nach sozialer Schicht –, sondern die Herkunft der Schüler und Schülerinnen über diese Unterschiede hinaus zum Selektionskriterium wird. Dies ist sinnvollerweise als Interaktionseffekt zu interpretieren und eben gerade nicht als Effekt der Herkunftsfamilie, wie es die Bezeichnung suggeriert. Ist zwar die Stärke des Effektes recht gut erforscht – er kommt etwa für die Hälfte der erklärten Varianz auf (*Maaz* u.a. 2010) –, so hat jedoch sein Zustandekommen wenig Beachtung gefunden. Einige Einsichten können immerhin zusammengetragen werden: *Lehrkräfte* stellen bei ihrer Empfehlung für die weiterführende Schule die Unterstützung in Rechnung, die die Kinder ihres Erachtens auf diesen Schulformen von den Eltern zu erwarten hätten. In experimentellen Studien erwiesen sich allerdings erfahrene Lehrpersonen als weniger anfällig für einen solchen Bias als Novizen (*Böhmer* u.a. 2012). Soweit es die *Eltern* betrifft, zeigt sich, dass die schulischen Anforderungen an diesem Übergang in tieferen Schichten höher resp. das eigene Kind tiefer eingeschätzt wird (*Bos* u.a. 2012, S. 221; *Stocké* 2009). Anzunehmen ist aber, dass diese Einschätzung wiederum nicht unabhängig von Rückmeldungen der Schule zustande kommt. Dabei ist dann interessant, dass auch die Benotung einen Schichtbias aufweist (*Maaz/Baeriswyl/Trautwein* 2013). Ein komplexes Gefüge voneinander abhängiger Einschätzungen ist zu erkennen. Diese werden nicht nur vor dem Hintergrund des Wissens um soziale Strukturen generiert, sondern auch vor eben diesem Hintergrund je anders kommuniziert und rezipiert, wie Studien zu Interaktionen von Eltern mit Schulen zeigen (*Lareau* 2000; *Reay* 1998).

Andere Befunde zu Interaktionen und ihrem Schichtbezug betreffen direkt die *Kinder*: Bewertungen der Lehrkräfte und die ungleichen Maßstäbe, die dabei Verwendung finden, werden in den alltäglichen Interaktionen auch durch die Schüler und Schülerinnen erkannt. Das zeigt eine Studie von *Reay* (2006): Heranwachsende aus tieferen sozialen Schichten fühlten sich zum Teil durch die Lehrkräfte massiv abgewertet. Wenn Kinder aus tieferen sozialen Schichten weniger ambitionöse Zukunftswünsche entwickeln (*Bühler-Niederberger/König* 2011; *Jünger* 2008), mag das also durchaus nicht nur durch die Eltern bewirkt sein, sondern auch aus erlebten Einschätzungen in der Schule resultieren. Umgekehrt sind positive Interaktionsverläufe zu beobachten: So haben *Bühler-Niederberger/Türkyilmaz* (2016 i.E.) auf der Basis einer Längsschnittstudie an Grundschulkindern konstatiert, dass es schulerfolgreichen Kindern gelingt, bei ihren Eltern mehr Interesse an sich zu erwecken. Konstatiert man in der zweiten Klasse noch ein schichtabhängiges Muster, was das Ausmaß betrifft, in dem die Eltern auf die Interessen des Kindes in Gesprächen eingehen – wobei es sich um Unterschiede handelt, die sich im Bereich ge-

ringer bis mittlerer Pfadkoeffizienten bewegen, allerdings nicht auf die Noten auswirken (Bühler-Niederberger/Gräsel/Morgenroth 2015) –, so ist dieses Muster in der vierten Klasse vom Erfolg des Kindes abhängig: Gute Schülerinnen und Schüler aus tieferen sozialen Schichten erhalten nun ebenso viel Aufmerksamkeit wie ihre erfolgreichen Peers mit höherer Herkunft. Das weist auf die Bedeutung des Kindes in diesen Interaktionen.

Damit soll hier skizzenhaft die Richtung angedeutet sein, in die die Entwicklung von Modellen jenseits eines einfachen Defizitmodells zu gehen hätte. Es könnte in dieser Weise der empirischen Befundlage besser Rechnung getragen werden, neue Ergebnisse könnten erzielt werden und im schulpädagogischen Geschehen berücksichtigt werden. Öffentliche Debatten schließlich könnten jenseits eines „blaming the victim“ geführt werden.

## Anmerkungen

- 1 J.-B. de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes divisée en deux parties*. Avignon 1720; S. 681; zit. nach Julia (1998, S. 92; Übers. D.B.-N.).
- 2 Zu einer scharfen Kritik am aktuellen „Neo-Patrimonialismus“ politischer Eliten, der strukturelle Benachteiligungen als Erziehungsfragen definiert und über „aktivierende“ Interventionen auch entsprechend angeht, vgl. auch Groh-Samberg/Grundmann (2006).
- 3 In den deutschen Debatten wird in dieser Logik auch eine kulturelle Differenz von Familien mit Migrationshintergrund zum Bildungssystem unterstellt (für eine kritische Auseinandersetzung vgl. Hummrich/Wiezorek 2005).

## Literatur

- Ariès, Ph. (1994): Das Kind und die Straße – von der Stadt zur Anti-Stadt. *Freibeuter*, Vierteljahresschrift für Kultur und Politik, 60, S. 75-94.
- Baker, D.P./LeTendre, G.K. (2005): National Differences, Global Similarities. *World Culture and the Future of Schooling*. – Stanford.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, S. 46-71.
- Benbenishty, R./Jedwab, M./Chen, W./Glasser, S./Slutzky, H./Siegal, G./Lavi-Sahar, Z./Lerner-Geva, L. (2014): Predicting the Decisions of Hospital Based Child Protection Teams to Report to Child Protective Services, Police and Community Welfare Services. *Child Abuse and Neglect*, 38, S. 11-24.
- Betz, T. (2013): Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*, 7, S. 769-786.
- Betz, T./Bischoff, S. (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, H./Mierendorff, J. (Hrsg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. – Weinheim, S. 60-81.
- Böhmer, I./Gräsel, C./Hörstermann, T./Krolak-Schwerdt, S. (2012): Die Informationssuche bei der Erstellung der Übergangsempfehlung. *Unterrichtswissenschaft*, 40, S. 140-155.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006*. – Münster.
- Bos, W./Tarelli, I./Bremerich-Vos, A./Schwippert, K. (Hrsg.) (2012): *IGLU 2011*. – Münster.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality*. – New York.
- Bronfenbrenner, U. (1958): Socialization and Social Class through Time and Space. In: Maccoby, E.E./Newcomb, T. M./Hartley, L. (Hrsg.): *Readings in Social Psychology*. – New York, S. 400-425.
- Bühler-Niederberger, D. (2011): *Lebensphase Kindheit*. – München.
- Bühler-Niederberger, D./Türkyilmaz, A. (2016 i.E.): Ungleiche Kindheiten – ein soziologischer Zugang. In: Baader, M. S./Freitag, T. (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. – Wiesbaden.

- Bühler-Niederberger, D./Gräsel, C./Morgenroth, S. (2015): Sozialisation 'upside down'. Wenn das Kind als Akteur die Sozialisationsperspektive erobert. *ZSE*, 35, S. 121-140.
- Bühler-Niederberger, D./König, A. (2011): Childhood as a Resource of the Self-Project. *Childhood*, 18, S. 180-195.
- Caesar, B. (1972): *Autorität in der Familie*. – Reinbek.
- Dahrendorf, R. (1966): *Bildung ist Bürgerrecht*. – Hamburg.
- Dearden, L./Sibieta, L./Silva, K. (2010): The Socio-Economic Gradient in Early Childhood Outcomes. Evidence from the Millennium Cohort Study. IFS Working Paper 03/1. – London.
- deConinck-Smith, N./Sandin, B./Schrumpf, E. (Hrsg.) (1997): *Industrious Children. Work and Childhood in the Nordic Countries 1850-1990*. – Odense.
- Dermott, E./Pomati, M. (2015): 'Good' Parenting Practices. How Important are Poverty, Education and Time Pressure. *Sociology*, Online first: DOI: 10.1177/0038038514560260.
- Donzelot, J. (1980): *Die Ordnung der Familie*. – Frankfurt/Main.
- Ermisch, J. (2008): Origins of Social Immobility and Inequality. *Parenting and Early Child Development. National Institute Economic Review*, 205, S. 62-71.
- Ermisch, J./Jäntti, M./Smeeding, T. (Hrsg.) (2012): *From Parents to Children. The Intergenerational Transmission of Advantage*. – New York.
- Farge, A. (1992): *Vivre dans la rue à Paris*. – Paris.
- Fegter, S./Heite, C./Mierendorff, J./Richter, M. (2005): Neue Aufmerksamkeiten für Familie – Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis, Sonderheft 12*, S. 3-11.
- Foley, D.E. (1997): Deficit Thinking Models Based on Culture. *The Anthropological Protest*. In: Valencia, R.R. (Hrsg.): *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. – London/New York, S. 113-131.
- Gecas, V. (1979): The Influence of Social Class on Socialization. In: Burr, W./Hill, R./Nye, F.I./Reiss, J. (Hrsg.): *Contemporary Theories about the Family, Vol. I*. – New York, S. 365-404.
- Gillies, V. (2011): From Function to Competence: Engaging with the New Politics of Family. *Sociological Research Online*, 16, 4. Online verfügbar unter: <http://www.socresonline.org.uk/16/4/11.html>, Stand: 13.05.2016.
- Ginsburg, H. (1972): *The Myth of the Deprived Child. Poor Children's Intellect and Education*. – Englewood Cliffs, NJ.
- Goodman, E./Gregg, P. (2010): *Poorer Children's Educational Attainment*. – Water End/York.
- Groh-Samberg, O./Grundmann, M. (2006): Soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter. *APUZ*, 26, S. 11-18.
- Grundmann, M./Dravenau, D./Bittlingmayer, U.H./Edelstein, W. (2006): *Handlungsbefähigung und Milieu*. – Münster.
- Helsper, W. (2014): Schülerbiographie und Schülerhabitus. In: Brachmann, J. (Hrsg.): *Jugend – Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes*. – Bad Heilbrunn, S. 79-89.
- Henderson, M. (2013): A Test of Parenting Strategies. *Sociology*, 47, S. 542-559.
- Hendrick, H. (1997): *Children, Childhood and English Society 1880-1990*. – Cambridge.
- Hohmut, C./Mann, D./Schmitt, M./Mudiappa, M. (2014): Eine Forschergruppe – zwei Studien. In: Mudiappa, M./Artelt, C. (Hrsg.): *BIKS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien*. – Bamberg, S. 15-28.
- Hopf, C./Hopf, W. (1997): *Familie, Sozialisation, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. – München.
- Hummrich, M./Wiezorek, C. (2005): Elternhaus und Schule – Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): *Migration und Bildung*. – Wiesbaden, S. 105-119.
- Hussey, J.M./Chang, J.J./Kotch, J.B. (2006): Child Maltreatment in the United States: Prevalence, Risk Factors, and Adolescent Health Consequences. *Pediatrics*, 118, S. 933-942.
- Irwin, S./Elley, S. (2011): Concerted Cultivation? *Sociology*, 45, S. 480-495.
- Jenny, C./Hymel, K.P./Ritzen, A./Reinert, S.E./Hay, T.C. (1999): Analysis of Missed Cases of Abusive Head Trauma. *Journal of the American Medical Association*, 281, S. 621-626.
- Joseph, I./Früsch, P./Battegay, A. (1977): *Disciplines à domicile. L'édification de la famille. Recherches*, 28.
- Julia, D. (1998): L'enfance entre absolutisme et Lumières. In: Bechi, E./Julia, D. (Hrsg.): *Histoire de l'enfance en Occident (Tome 2)*. – Paris, S. 7-111.
- Jünger, R. (2008): *Bildung für alle?* – Wiesbaden.

- Kassis, W./Artz, S./Scambor, C./Scambor, E./Moldenhauer, S.* (2013): Finding the Way Out: A Non-dichotomous Understanding of Violence and Depression Resilience of Adolescents who are Exposed to Family Violence. *Child Abuse & Neglect*, 37, 2-3, S. 181-199.
- König, J./Wagner, C./Valtin, R.* (2011): Jugend, Schule, Zukunft. – Münster.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N.* (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. – Opladen.
- Krinsky C.* (2008): Moral Panics over Contemporary Children and Youth. – Burlington.
- Lareau, A.* (2000): Home Advantage. – Oxford.
- Lasch, Ch.* (1981): Geborgenheit. Die Bedrohung der Familie in der modernen Welt. – München.
- Lehrl, S.* (2013): Die häusliche Lernumwelt im Vorschulalter. In: *Faust, G.* (Hrsg.): Einschulung. – Münster, S. 51-68.
- Luke, C.* (1989): Pedagogy, Printing, and Protestantism. The Discourse on Childhood. – Albany, NY.
- Luther, M.D.* (1883): Luthers Werke. Kritische Gesamtausgabe (unverändert nachgedruckt 1966-83). – Weimar.
- Maaz, K./Baeriswyl, F./Trautwein, U.* (2013): Studie „Herkunft zensiert?“ Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheit in der Schule. In: *Deissner, D.* (Hrsg.): Chancen bilden. – Wiesbaden, S. 187-330.
- Maaz, K./Baumert, J./Gresch, C./McElvany, N.* (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. – Bonn/Berlin.
- Mahood, L.* (1995): Policing, Gender, Class and Family. Britain, 1850-1940. – London.
- Maynes, M.J.* (1985): Schooling in Western Europe. – Albany.
- Peukert, D.J.K.* (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. – Köln.
- Reay, D.* (1998): Class Work. Mother's Involvement in their Children's Primary Schooling. – London.
- Reay, D.* (2006): The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54, 3, S. 288-307.
- Richter, M.* (2014): Orte "guter Kindheit" – Neujustierung von Verantwortung im Kontext von Familie und Ganztagschule. In: *Bütow, B./Pomey, M./Rutschmann, M./Schär, C./Studer, T.* (Hrsg.): Sozialpädagogik zwischen Staat und Familie. – Wiesbaden, S.205-220.
- Schaub, M.* (2010): Parenting for Cognitive Development from 1950 to 2000. *Sociology of Education*, 83, S. 46-66.
- Schaub, M.* (2015): Is there a Home Advantage in School Readiness for Young Children. *Journal of Early Childhood Research*, 13, S. 47-63.
- Schlumbohm, J.* (1983): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden. – München.
- Schütze, Y.* (1991): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“. – Bielefeld.
- Stecher, L.* (2000): Soziales Kapital und Habitusentwicklung. Universität Siegen, Dissertation. – Siegen.
- Steinkamp, G.* (1998): Sozialstruktur und Sozialisation. In: *Hurrelmann, K./Ulich, D.* (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung (7. Aufl.). – Weinheim, S. 251-278.
- Stocké, V.* (2009): Adaptivität oder Konformität. In: *Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.* (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. ZfE Sonderheft 12. – Wiesbaden, S. 257-281.
- Strauss, G.* (1978): Luther's House of Learning. Indoctrination of the Young in the German Reformation. – Baltimore/London.
- Tak, W.C./Koo, A.* (2011): Parenting Styles and Youth Outcomes. *European Sociological Review*, 27, S. 385-399.
- Valencia, R.R.* (1997): Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking. In: *Valencia, R.R.* (Hrsg.): The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice. – London/New York, S. 1-12.
- Wild, E.* (2002): Lebensraum Schule – Analyse zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen. In: *LBS-Initiative Junge Familie* (Hrsg.): Kindheit 2001. – Opladen, S. 237-255.
- Zelizer, V.* (1985): Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children. – Princeton.
- Zinnecker, J./Georg, W.* (1998): Soziale Interaktion in der Familie. In: *Zinnecker, J./Silbereisen, R.* (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. – Weinheim, S. 303-314.