

Wulf Hopf

Erziehungsstile unterschiedlicher Klassen, Schichten und Milieus¹

1 Einst und jetzt

Wenn man 2015 nach dem Zusammenhang von Erziehungsstil, Schichtzugehörigkeit und Milieu fragt, sieht man sich um knapp 50 Jahre zurückversetzt – in eine Zeit, in der die „schichtspezifische Sozialisationsforschung“ die maßgebliche Erklärung für den unterschiedlichen Schulerfolg von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft lieferte. Diese damals noch junge Forschungsrichtung war eng mit den politischen und pädagogischen Reformbemühungen der 1960er und 1970er Jahre verbunden; sie lenkte die Aufmerksamkeit auf innerfamiliäre Bedingungen für den ungleichen Schulerfolg, die zugleich von externen, sozialstrukturellen Lebensverhältnissen der Eltern abhängen. Im Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Analysen und pädagogischer Überlegungen standen der unterschiedliche Sprachgebrauch in Familien unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit, unterschiedliche Erziehungswerte von Eltern und ihre unterschiedlichen Erziehungsstile (als Zusammenfassung Rolff 1997/1967). In der Zuspitzung auf zwei Klassen und Gegensätze der Familienerziehung ergab sich, dass die Eltern der Mittelschicht über einen „elaborierten Sprachcode“ verfügen, als Erziehungswerte die Autonomie des Kindes betonen und einen eher partnerschaftlichen, erklärenden Erziehungsstil praktizierten. Die Eltern der Unterschicht verwendeten demgegenüber einen „restriktiven Sprachcode“, nannten als Erziehungswerte Anpassung und gutes Benehmen, und ihr Erziehungsstil war „autoritärer“ als der der Mittelschicht. Dass Kinder aus der Unterschicht in der „Mittelschicht-Institution“ Schule unterlegen sein würden, ergab sich damit fast zwangsläufig.

Demgegenüber bietet sich heute ein ganz anderes Bild: An der Tatsache schichtbedingter Unterschiede des Bildungserfolgs hat sich zwar nur geringfügig etwas geändert (in Richtung auf mehr Gleichheit der Bildungschancen – vgl. W. Hopf 2014). Aber die Erklärungen dafür haben sich sehr verschoben, soweit sie die Familien und die sozialen Lagen betreffen, in denen sie leben. In den derzeit tonangebenden bildungswissenschaftlichen Systemanalysen (PISA und vergleichbare Studien) stellt das unterschiedliche kulturelle Kapital der Familien einen eigenständigen, vom sozioökonomischen Status unabhängigen Erklärungsfaktor der Bildungskompetenzen dar. Besonderes Gewicht wird auch auf das Entscheidungsverhalten der Eltern an den Übergängen innerhalb des Bildungssystems gelegt. Dagegen tauchen Erziehungsstile der Eltern als Erklärungsfaktoren nicht mehr auf.

Die Entwicklungspsychologie, die sich auf das innerfamiliäre Sozialisationsgeschehen konzentriert, stellt Erziehungsstile mittlerweile in einen breiteren Kontext der Erklärung von Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder und Jugendlichen. Bildungskompetenzen und Schulerfolg sind dabei nur eines von vielen Ergebnissen der familialen Sozialisation. In einem jüngst veröffentlichten Handbuchartikel zur „Sozialisation in der Familie“ (2015) unterscheiden Walper, Lang-

1 Ich danke dem anonymen Gutachter/der Gutachterin und Martin Kronauer für wertvolle Hinweise zur Überarbeitung.

meyer und Wendt drei „Perspektiven“ oder „Forschungsstränge“, die den Einfluss von Eltern auf die Entwicklung ihrer Kinder thematisieren: Eltern als Bindungspersonen, die im Zentrum der Bindungsforschung stehen; Eltern als Erzieher, für die immer noch die Erziehungsstilforschung einschlägig sei. Und schließlich „Eltern als Anleitende und Bildungsvermittler“. Hier beschreiben unterschiedliche Forschungsansätze die Rolle von Eltern bei der Schaffung von Gelegenheiten für ihre Kinder, bestimmte Lernerfahrungen zu machen. Eine breitere Auffassung von der Rolle von Eltern zeigt sich auch beim Konzept der „parenting styles“, das in der englischsprachigen Literatur verbreitet ist. Dabei geht es immer um die Frage, welche der unterschiedlichen Stile oder „Erziehungspraktiken“ (child rearing patterns) besonders günstige Entwicklungsbedingungen für Kinder und Jugendliche schaffen, oder welche Muster Entwicklungsrisiken (z. B. abweichendes Verhalten, Drogenmissbrauch, Aggression, Gesundheitsrisiken) darstellen.

Auch die Auffassung von gesellschaftlicher, sozialer Ungleichheit hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr verändert. An der Gegenüberstellung von „Mittelschicht“ und „Unterschicht“, die die „schichtspezifische Sozialisationsforschung“ bei der Interpretation ihrer Ergebnisse häufig vornahm, wurde schon sehr früh kritisiert, dass die verwendeten Schichtungskategorien zu grob waren und die gefundenen Bildungsunterschiede nur schwach erklären konnten. Demgegenüber wurde Anschluss an die soziologische Diskussion über Veränderungen der Sozialstruktur in den Nachkriegsjahrzehnten gesucht. Hier kamen entscheidende Anstöße von Becks These einer zunehmenden Individualisierung „jenseits von Stand und Klasse“ und von der empirischen Sozialstrukturanalyse. Sie berücksichtigt zunehmend „neue soziale Ungleichheiten“, „horizontale“ Differenzierungen der Gesellschaft (zusätzlichen zur vertikalen Ungleichheit der Schichten) und Formen des Lebensstils und der Lebensführung, die als „soziale Milieus“ Verhalten und Einstellungen unmittelbarer zu bestimmen scheinen als die Unterschiede des sozioökonomischen Status. Eine Grundfrage bei diesen Erweiterungen um Milieukonzepte lautet, ob sie die sozioökonomisch definierten Klassen und Schichten ergänzen oder ersetzen sollen.

Wie diese einleitende Skizze zeigt, gibt es beim Thema „soziale Schichtung und Erziehungsstile“ durchaus Kontinuitäten bis heute, aber auch deutlich andere Akzente. Im folgenden Beitrag versuche ich, die Erträge dieser unterschiedlichen Entwicklungen abzuschätzen. Dazu rekapituliere ich im ersten Teil des Artikels noch einmal die grundlegenden Konzepte und ihre Weiterentwicklungen. Im zweiten Teil stehen dann die Resultate empirischer Untersuchungen im Mittelpunkt, die auf der Grundlage der beschriebenen Konzepte unternommen wurden. Dabei handelt es sich in der Regel um quantitative Studien, die – wie es beim Thema *gesellschaftliche* Bedingungen und Verteilungen von Erziehungsstilen naheliegt – mit standardisierten Fragen Erziehungsstile erfassen. Konzeptionell stellen diese selbst schon Typisierungen dar, so dass die Vielschichtigkeit und Einzigartigkeit der individuellen Beziehungen von Eltern und Kindern verloren geht.

2 Konzepte: Erziehungsstile, Schichten und Milieus

2.1 Erziehungsstile und child rearing patterns

„Erziehung“ beschreiben Walper u. a. zunächst alltagssprachlich als eine Aktivität von Eltern, die im Verlauf des 2. Lebensjahres eines Kindes damit beginnen, sein Verhalten stärker zu lenken und unerwünschtes Verhalten durch erzieherische Einflussnahme zu begrenzen (2015, S. 369). „Erziehung“ hat demnach etwas mit Konflikten zwischen Eltern und Kindern und der Art ihrer Lösung zu tun. Da es hierbei immer auch um das Erlernen von Regeln, Konventionen, Normen etc. geht,

ist der Bezug zu jedweder Art „moralischer Entwicklung“ naheliegend. In der Moralentwicklungsforschung hat eine Typisierung von Konfliktlösungsstrategien eine Rolle gespielt, die vor allem auf Martin Hoffman zurückgeht. Er unterscheidet drei Arten von Konfliktlösungen, die Bezüge zu „Erziehungsstilen“ haben: Machtbehauptung der Eltern bei Konflikten mit ihren Kindern (power assertion), Liebesentzug bzw. die Drohung damit und „Induktion“. Das meint ein Verhalten der Eltern, bei dem sie Regeln und Normen begründen; das Kind auf Folgen einer Regelverletzung hinweisen und – bei Schädigungen anderer Menschen – es ermuntern, sich in ihre Situation hineinzuversetzen (Hoffman und Saltzstein 1967). Die Chancen zum Erlernen moralischer Regeln und Normen sind bei diesem argumentativen Verfahren der Induktion nach Hoffman/Saltzstein am größten, während sie bei „Machtbehauptung“ nur aversive Reaktionen des Kindes, aber kein Lernen hervorrufen. Das gilt letztlich auch für den Liebesentzug.

Bei den vorherrschenden Typologien von elterlichen Erziehungsstilen geht es um mehr als um Verhaltenslenkung und Konflikte über unerwünschtes Verhalten. Das spezifisch *erzieherische* Handeln der Eltern ist zugleich in eine bestimmte Qualität der allgemeineren *Beziehung* von Eltern zu ihren Kindern eingebettet. Die bekanntesten, auch heute noch relevanten Typologien von Erziehungsstilen stammen von D. Baumrind (1971) und E. E. Maccoby/J. A. Martin (1983). Baumrind unterschied den autoritativen vom autoritären und permissiven Erziehungsstil von Eltern, und Maccoby & Martin erweiterten diese Typologie noch um den vernachlässigenden Erziehungsstil. Diese vier Stile können als Kombination von zwei grundlegenden Dimensionen im Eltern-Kind-Verhältnis verstanden werden: Wärme und Zuneigung gegenüber dem Kind (Responsivität) und Lenkung bzw. Kontrolle des kindlichen Verhaltens (vgl. den Beitrag von Walper, Langmeyer und Wendt in diesem Heft). Der Forschung ist damit ein kategorialer Rahmen gegeben, innerhalb dessen die unterschiedlichen Auswirkungen von Erziehungsstilen auf die Persönlichkeit und das Verhalten von Kindern und Jugendlichen thematisiert werden können.

Die Diskussion über den Zusammenhang zwischen der sozialen Lage der Eltern und der Erziehung ihrer Kinder hat durch eine empirische Untersuchung von Annette Lareau in jüngerer Zeit einen neuen Impuls bekommen. In einer soziologischen Feldstudie von Schülerinnen und Schülern an zwei amerikanischen Primary Schools und ihren Familien hat Lareau (2011) zwei „Ansätze der Erziehung“ (child rearing approaches) herausgefunden, die für das Freizeitverhalten und die schulische Entwicklung der Kinder von weitreichender Bedeutung sind. Den einen Ansatz nennt sie das Muster der „concerted cultivation“, also der „abgestimmten Kultivierung“; den anderen Ansatz „accomplishment of natural growth“, also „Erreichen natürlichen Wachstums“. Beim ersten Muster fördern die Eltern aktiv die Talente, Meinungen und Fähigkeiten des Kindes und beurteilen sie; beim zweiten Muster sorgen die Eltern für das Kind und geben ihm Raum zum Wachstum. Die beiden Muster sind in unterschiedlichen sozialen Kontexten zu erkennen: in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen (angestregtes Verfolgen einer Vielzahl organisierter Freizeitaktivitäten versus selbstbestimmtes, anspruchloses „Herumhängen“); im Sprachgebrauch (Herausfordern elterlicher Meinungen versus Akzeptanz) und im Verhältnis zu Institutionen, insbesondere zur Schule (Einnahme einer aktiven Rolle im Hinblick auf Schule versus Gefühl der Abhängigkeit und Ohnmacht). Eine *Konsequenz* dieser Muster liegt darin, dass Kinder allmählich einen Sinn für Berechtigt-Sein (sense of entitlement) oder einen Sinn für Beschränkung (sense of constraint) entwickeln (Lareau, 2011, S. 31). Lareau achtet sehr darauf, das Muster der „concerted cultivation“ nicht als schlicht höherwertig gegenüber dem „accomplishment of natural growth“ anzusehen. Beide Muster haben ihre Vor- und Nachteile. Die „abgestimmte Kultivierung“ impliziert relativ viel Stress für die Kinder, und das „natürliche Wachstum“ kombiniert Beschränkung mit einem relativ hohen Maß an Selbstbestimmung und Aushandeln unter Gleichaltrigen.

Empirisch zeigt sich, dass das Muster der „concerted cultivation“ vor allem bei Eltern der Mittelschicht und bei den Lehrerinnen und Lehrern zu finden ist; Eltern aus der Arbeiterschaft und in Armut lebende Eltern zeigen dagegen eher das Muster „accomplishment of natural growth“. Durch die breite Berücksichtigung von Freizeit, Familienaktivitäten und schulischen Aktivitäten kann Lareau zeigen, wie die Übereinstimmung von Eltern und Lehrerinnen im Muster der concerted cultivation einen kontinuierlichen, um die Entwicklung des Kindes zentrierten Kontakt ermöglicht, während sich ein solcher Kontakt weniger bei Eltern herstellt, die dem Muster „accomplishment of natural growth“ folgen. Das ist bei entstehenden Problemen der Kinder mit der Schule oder bei Entscheidungen, die Konsequenzen für den Bildungsgang haben, wichtig. Schließlich wird die große Bedeutung der zielgerichteten, multiplen Freizeitaktivitäten im Fall der „concerted cultivation“ für den Schulerfolg sichtbar.

Zwischen den „parenting styles“ im Sinne von Baumrind und den „child rearing patterns“ von Lareau gibt es deutliche Unterschiede, die bei empirisch-quantitativen Untersuchungen im Gefolge beider Ansätze zuweilen nicht klar zu erkennen sind. Baumrinds und Maccobys/Martins Typologie bezieht sich auf das Interaktionsgeschehen zwischen Eltern und Kindern innerhalb der Familien und auf bestimmte Dimensionen dieses Geschehens: auf die *Autorität* von Eltern gegenüber ihren Kindern bei Konflikten und Handlungsanleitungen sowie auf die *Beteiligung und Mitsprache* der Kinder bei Entscheidungen. Auch die zweite Dimension der Typologie – die Wärme und Zuwendung der Eltern gegenüber ihren Kindern – hat diesen Bezug zur unmittelbaren Interaktion/Beziehung von Eltern und Kindern.

Die „child rearing patterns“ von Lareau sind dagegen breiter definiert, und sie können nicht auf die Dimensionen von Autorität/Beteiligung und Zuwendung (oder deren Gegenteil) beschränkt werden. Die Muster der „abgestimmten Kultivierung“ (concerted cultivation) und des „natürlichen Wachstums“ umfassen deutlich mehr Aktivitäten von Eltern und Kindern: nicht nur die Beziehungen innerhalb der Familie, sondern die Freizeitaktivitäten der Kinder (und Eltern), das Verhältnis zu Lehrerinnen und Schule und zu andern staatlichen Institutionen. In empirischen Untersuchungen im Gefolge Lareaus ist häufig von „elterlichen Strategien“ die Rede. Damit wird der intentionale Charakter der Erziehungsmuster vielleicht zu stark betont, aber mit dem Begriff der „Strategie“ wird angedeutet, dass es sich um kognitive, umfassende Muster der Erziehung handelt und nicht um die affektiven Bande zwischen Eltern und Kindern.

2.2 Milieus und soziale Klassen

Das Konzept der „sozialen Milieus“ ist in den vergangenen zwanzig Jahren in Auseinandersetzung mit Klassen- und Schichtkonzepten entstanden und hat sich auch auf die Analyse von Sozialisations- und Erziehungsprozessen ausgeweitet. Dabei sind unterschiedliche Überlegungen zusammengetroffen. Ein maßgeblicher Anstoß ist von theoretischer und zeitdiagnostischer Seite gekommen. In Ulrich Becks Konzept der „Risikogesellschaft“ (1986) wird ein Zustand beschrieben, bei dem zwar soziale Ungleichheiten fortbestehen, aber die herkömmlichen Kollektive von „Klasse und Stand“ sich mehr oder weniger aufgelöst haben und eine Gesellschaft von freigesetzten Individuen entsteht. Beck spricht von der „Aufzehrung, Auflösung und Entzauberung der kollektiven und gruppenspezifischen Identitäts- und Sinnquellen (ethnische Identität, Klassenbewusstsein, Fortschrittsglaube) der Industriegesellschaft“ (1994, zitiert nach Liebenwein 2008, S. 39). Weniger radikal in der Einschätzung ist von der Seite der empirischen Sozialstrukturanalyse geltend gemacht worden, dass *neben* die „alten“ vertikalen Ungleichheiten der Schichtzu-

gehörigkeit zunehmend auch neue Ungleichheiten (z. B. der Geschlechtergruppenzugehörigkeit, der sozialstaatlichen Versorgung, der Wohnsituation) und „horizontale“ Unterschiede der sozialen Lage (z. B. Milieus) getreten sind und berücksichtigt werden müssten. Ein weiterer, empirisch folgenreicher Anstoß ist schließlich aus der Markt- und Meinungsforschung gekommen (SINUS-Milieus). Hier hat das Interesse an einer feineren, lebensweltbezogenen Gruppierung der Gesellschaftsmitglieder zur Beschreibung von Milieus geführt, die in Einstellungen, Konsum- und Politikpräferenzen, Lebensführung und –stil einander sehr ähnlich sind. Die vertikale Gruppierung nach oberen, mittleren und unteren Lagen bleibt dabei erhalten, wird aber durch eine horizontale Differenzierung ergänzt, die Wertorientierungen im Rahmen des Wertwandels von „materialistischen“ zu „postmaterialistischen“ Werten berücksichtigt (vgl. Merkle und Wipperrmann 2008, S. 27 ff.; Liebenwein 2008, S. 41 ff.). Erst beide Dimensionen zusammen definieren soziale Milieus. So unterscheidet das SINUS-Institut in mittleren und höheren Lagen: Konservative, Etablierte, Postmaterielle, moderne Performer; in mittleren sozialen Lagen: Traditionsverwurzelte, eine bürgerliche Mitte und Experimentalisten; in unteren sozialen Lagen Konsum-Materialisten und Hedonisten. Allein in der Begrifflichkeit wird die Nähe zu Konsumstilen, Werten und Mentalitäten deutlich. Hradil sieht in tief sitzenden psychischen Dispositionen das entscheidende Definitionsmerkmal von sozialen Milieus. Diejenigen, die dem gleichen sozialen Milieu angehören, interpretieren und gestalten ihre Umwelt in ähnlicher Weise und unterscheiden sich dadurch von anderen (zitiert nach F. Choi (2012), S. 936).

Die auf diese Weise gebildeten sozialen Milieus treten bei einigen Autoren an die Stelle von Schicht- und Klassenkategorien. Das ist beim Milieu-Konzept der Gruppe um M. Vester, die sich theoretisch auf Bourdieus Gesellschafts- und Praxis-Theorie bezieht, anders. Bei ihr erscheint die Milieugliederung nicht als Gegensatz zur früheren Sozialstrukturgliederung, sondern als ihr Fortbestehen als „pluralisierte Klassengesellschaft“ (Bremer 2012, S. 835).

Relativ unbeeindruckt von all diesen Überlegungen zu Individualisierung, „neuen“ und horizontalen Ungleichheiten und Milieus hält die Schichtungs- und Mobilitätsforschung sowie die quantitative Bildungsforschung (z. B. PISA) an traditionellen Schicht- und Klassenkonzepten fest, die sich vor allem im internationalen Vergleich bewährt haben. Die sogenannten EGP-Klassen (nach den Initialen der „Erfinder“ Erikson, Goldthorpe und Portocarero) fassen Angehörige von Berufsgruppen zusammen, die sich in der Stellung auf dem Arbeitsmarkt und nach den Beziehungen innerhalb von Produktionseinheiten unterscheiden. Das ergibt sieben Klassen: (I) die obere Dienstklasse (z. B. führende Angestellte, höhere Beamte, Unternehmer); (II) die untere Dienstklasse (z. B. Angehörige des mittleren Managements, nicht-manuell tätige technische Angestellte, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst); (III) Angestellte und Beamte in Routine-Funktionen mit geringen Befugnissen und Qualifikationen; (IV) Selbständige mit einer geringen Zahl von Beschäftigten, Landwirte; (V) Arbeiter in Leitungsfunktionen; (VI) Facharbeiter; (VII) un- und angelernte Arbeiter sowie in der Landwirtschaft Beschäftigte.

Diese Klassen stehen nicht – wie die nach Berufsprestige oder Einkommen gruppierten sozialen Schichten – in einer graduellen Abstufung entlang einer einzigen Dimension zueinander. Sie kombinieren vielmehr unterschiedliche Arbeitsmarktbedingungen und die Stellung in Produktionseinheiten (nach Qualifikation und Leitungsfunktionen). Dadurch bilden die EGP-Klassen nicht einfach *Verteilungen* von „Ressourcen“ ab, sondern öffnen den Blick auf historische, herrschaftlich bestimmte *Klassenbeziehungen*. Überdies stehen die EGP-Klassen der Klassen-Auffassung Max Webers nahe (1964, S. 678 ff.). Klassen ist eine „spezifische ursächliche Komponente ihrer Lebenschancen gemeinsam“ – mehr nicht. Sie *können* Grundlage für Vergemeinschaftungen

sein, sind es aber selbst nicht (wie etwa Stände). Von daher ist die Erwartung einer starken Beeinflussung von Erziehung, Schulerfolg, Delinquenz usw. usw. durch die bloße Zugehörigkeit zu Klassen übertrieben. Und es ist auch fraglich, das Verschwinden von historischen Formen des Gemeinschaftshandelns oder des gemeinschaftlichen *Bewusstseins* gleich mit dem Verschwinden von Klassen in Webers Sinn gleichzusetzen (vgl. oben das Zitat von U. Beck).

Die Definition von sozialen Milieus betont demgegenüber die sehr große Ähnlichkeit von Werten, Lebensstilen und Mentalitäten, die in der Lebenswelt geteilt werden (vgl. T. Merkle und C. Wippermann 2008, S. 28, Anm. 3). Das gelingt nur in Formen der Vergemeinschaftung (wie etwa im Beispiel der Amish people). Klassen und Milieus stellen also nicht einfach nur grobe oder feine Schemata dar, sondern sie meinen inhaltlich etwas Verschiedenes. Um beider Einfluss auf Sozialisationsprozesse abzuschätzen, ist es daher nötig, sie unabhängig voneinander zu definieren und zu messen (vgl. Zerger 2000). Wenn schon in die *Definition* von sozialen Milieus Unterschiede der sozioökonomisch bestimmten Klassenlage eingehen (wie beim SINUS-Institut), dann kann ein solcher Vergleich nicht erfolgen. Der Vergleich wird auch erschwert, wenn *vorab* die Überlegenheit des einen über den anderen Ansatz bei der Untersuchung bestimmter Fragen behauptet wird. So sehen Bauer und Vester das Milieukonzept insbesondere zur Analyse von Sozialisationsprozessen geeignet. Der Milieuzugang lasse die „Identifikation von Typen der Lebensweise und Lebensführung zu, die als direkte Bezugspunkte einer Sozialisationsperspektive dienen. Der Blick auf milieuspezifische Mentalitäten und Lebensstile ist hiernach also immer schon der Blick auf Bedingungen und Möglichkeitsräume sozialisatorischer Praktiken.“ (2015, S. 579). Hierin liege die „große Überlegenheit“ der Milieuperspektive gegenüber älteren Schicht- und Klassenmodellen, die zu einseitig an wenigen objektiven Indikatoren und „abstrakten Kennzahlen“ zu Einkommen, Bildung und Beruf ausgerichtet waren.

Damit stellt sich an empirische Milieu-Untersuchungen die Frage, wie sie diesen Vorzug umsetzen können – und zwar möglichst dort, wo auch das Augenmerk der Erziehungsstilforschung liegt, bei der Sozialisation in der Familie. Der Forschungsüberblick von H. Bremer über empirische Milieustudien (2012) zeigt jedoch, dass die meisten von ihnen außerhalb der familialen Sozialisation ihren Schwerpunkt legen. Wir beschränken uns daher auf die wenigen einschlägigen Arbeiten, in denen der Zusammenhang von Milieu, Familie und Erziehung thematisiert wird (Abschnitt 3.3).

3 Empirische Befunde

3.1 Soziale Klassen und Erziehungsstile

Es gibt keine deutschen repräsentativen Untersuchungen über die Verbreitung der Baumrind'schen Erziehungsstile in verschiedenen sozialen Schichten oder Klassen. Eine methodisch unbefriedigende Annäherung stammt aus dem Survey „Kinder in Deutschland“ (1996). Hier haben Schwarz und Silbereisen versucht, den autoritativen Erziehungsstil im Sinne Baumrinds zu erfassen, den sie auf zwei Qualifikationsniveaus der Eltern („gering qualifiziert“ und „höher qualifiziert“) beziehen. Gegen die Erwartung zeigt sich, dass der Anteil von Eltern mit einem autoritativen Erziehungsstil in „ungünstigen Lebenslagen“ *nicht* geringer ist (Schwarz und Silbereisen 1996, S. 233). Die Operationalisierung des „autoritativen“ Erziehungsstils ist jedoch fragwürdig, weil die Dimension der „Responsivität“ und Zuwendung der Eltern zu ihrem Kind gar nicht erfragt wurde, sondern die „Enge der Beziehung“ mit den „Anforderungen der Eltern hinsichtlich des Schulerfolgs“ konfundiert ist (vgl. die Items auf S. 232).

In den USA sind mehrfach Schichtunterschiede bei elterlichen Sozialisationspraktiken und Erziehungsvorstellungen gefunden worden (vgl. die Übersicht bei Parke und Burial 2006, S. 460 f.): Eltern aus unteren Schichten sind danach autoritärer und „punitiver“ als Eltern höherer Schichtzugehörigkeit. Auch unterscheiden sich die „Interaktionsstile“ nach Schichtzugehörigkeit: Eltern aus unteren Schichten sind stärker kontrollierend, einschränkend und abwertend gegenüber ihren Kindern als Eltern aus höheren Schichten. Auch das innerfamiliäre Sprachverhalten variiert nach Schichtzugehörigkeit.

Die methodisch sehr anspruchsvolle Längsschnittuntersuchung von W. Edelstein und Mitarbeitern in Island bestätigt diese Ergebnisse, auch wenn sie keine Erziehungsstil-Typologie zugrunde legte. Zu Beginn des Längsschnitts, der vom 7. Lebensjahr bis zum 21. Lebensjahr dauerte, wurden Erziehungseinstellungen der Mütter erhoben: Bildungsaspirationen, Kontrolle über die Aktivität des Kindes, Permissivität, Distanz (detachment), Wärme, Kälte und Inkonsistenz (Edelstein u. Grundmann 2006, S. 118). Dabei zeigte sich, dass die Mütter aus unteren Schichten (von insgesamt sechs Schichten) relativ hohe Kontrolle, Kälte und Distanz (detachment) aufwiesen, während Mütter der oberen Schichten liberale Kontrollstrategien, Wärme und hohe Aspirationen zeigten (123 ff.) Werden die unterschiedlichen Erziehungseinstellungen einer Faktorenanalyse unterzogen, ergeben sich zwei Faktoren – „Unterstützung“ (support) und „Einschränkung“ (restrictiveness) –, die schichtspezifisch variieren: die oberen Schichten erreichen höhere Werte für „Unterstützung“, die unteren für „Einschränkung“.

Gegenüber diesen verschiedenen, in eine übereinstimmende Richtung weisenden Untersuchungen sind zwei Bedenken angebracht: ein methodisches und ein inhaltliches. Wenn über Beziehungen zwischen dem Schichtstatus der Eltern, Erziehungsstilen und „outcomes“ bei ihren Kindern berichtet wird, ist zu beachten, ob es sich um bivariate Zusammenhänge oder um Zusammenhänge nach Einschluss von Kontrollvariablen handelt. Chan & Koo (2011) haben Erziehungsstile im Sinne Baumrinds erhoben und auf Zusammenhänge mit Merkmalen der Kinder geprüft. Dabei gibt es klare bivariate Zusammenhänge zwischen parenting styles auf der einen Seite und Schichtzugehörigkeit (EGP-Klassen) und Ausbildung der Eltern auf der anderen Seite. Familien mit zwei Elternteilen, die der Klasse I oder II (obere und untere Dienstklasse) angehören, zeigen höhere Anteile des „autoritativen“ Erziehungsstils als die übrigen Klassen. Das gilt auch für Eltern mit einer tertiären Bildung. Umgekehrt ist der permissive Erziehungsstil in den Klassen V, VI und VII häufiger zu finden als in der oberen und unteren Dienstklasse und in der Klasse der Routine-Dienstleister (vgl. Tab. 6, S. 391). Beim autoritären Erziehungsstil ist die Verteilung auf die Schichten nicht eindeutig: Bei Eltern aus der Klasse I ist er so verbreitet wie im Durchschnitt aller Befragten, dagegen findet er sich bei Eltern der Klasse II (untere Dienstklasse) seltener als im Durchschnitt. Eltern der unteren Dienstklasse sind es auch, die höchsten Anteil beim autoritativen Erziehungsstil aufweisen. Die stärkste Verbreitung hat der autoritäre Erziehungsstil unter den Angehörigen der Klasse IV (self-employed), der gelernten Arbeiter (skilled manual) und der foremen, technicians (Klasse V)

Diese bivariaten Beziehungen zwischen sozialer Klasse und Ausbildungsgrad der Eltern einerseits und Erziehungsstil verschwinden jedoch weitgehend, wenn in multivariater Betrachtung die Familienstruktur kontrolliert wird. Mit „Familienstruktur“ sind Ein-Eltern-Familien und Stief-Familien (im Unterschied zu Zwei-Eltern-Familien) gemeint. Berücksichtigt man zusätzlich „Ergebnisvariablen“ (outcome variables) bei den Jugendlichen wie das subjektive Wohlbefinden der teenager, gesundheitsriskantes Verhalten und schulischen Erfolg auf dem SekundarII-Abschlussniveau (GCSE), so hängen diese zwar signifikant vom Erziehungsstil der Eltern ab, aber – mit ei-

ner Ausnahme – nicht von der Schichtzugehörigkeit der Eltern. Der autoritative Erziehungsstil der Eltern geht mit einer höheren Selbstwert-Einschätzung, höherem subjektiven Wohlbefinden und geringerem riskanten Verhalten einhergeht (Rauchen; in körperliche Auseinandersetzung verwickelt sein; Freunde haben, die Drogen konsumieren). Die eine Ausnahme bei diesen „Ergebnisvariablen“ stellt der Schulerfolg dar: Hier bleibt der Einfluss der Schichtzugehörigkeit auf den GCSE-Abschluss, auf den Verbleib im Bildungssystem (statt arbeiten zu gehen) auch dann erhalten, wenn der Erziehungsstil kontrolliert wird. Auch hier ist es wieder der autoritative Erziehungsstil, der gegenüber dem autoritären und dem permissiven Stil Vorteile verschafft (in dieser Reihenfolge) (Chan & Koo 2011, S. 396).

Das inhaltliche Bedenken formuliert Baumrind in einer Expertise über Kindesmissbrauch und Kindesmisshandlung (1995). In einem Rückblick auf ihre jahrzehntelange Forschung zu Erziehungsstilen macht sie sehr deutlich, dass die entwicklungsförderlichen oder -hinderlichen Bedingungen der unterschiedlichen Stile vor allem für relativ gut situierte weiße Bevölkerungsgruppen nachweisbar seien. Wenn man sich jedoch den sozialen Verhältnissen annähert, in denen Kindesmisshandlung und -missbrauch verbreitet sind, gewinnen ökonomische Bedingungen von Erziehung – Armut, Unsicherheit der gesamten Existenz, Ausgrenzung der Wohnverhältnisse – ein ganz anderes Gewicht gegenüber psychologischen und sozialpsychologischen Bedingungen. Den zeitlichen Aufwand, den eine autoritative Erziehung erfordert, können Eltern häufig nicht leisten. Die objektive Gefährlichkeit der Wohnumgebung für Kinder (Gewalt, Drogen) zwingt Eltern zu autoritäreren Erziehungsweisen als sie in den relativ gut situierten Schichten üblich sind.

3.2 Erziehungsmuster und Schichtzugehörigkeit

Die qualitativ gewonnenen Ergebnisse Lareaus über die Bedeutung von unterschiedlichen „Mustern der Erziehung“ für Freizeit, Schulerfolg und die Entwicklung der Person sind in einigen quantitativen Studien überprüft worden. Mit den Daten einer englischen Längsschnittuntersuchung überprüft M. Henderson die These Lareaus, dass das Erziehungsmuster der „concerted cultivation“ vor allem in den höheren Schichten zu finden sei. Darüber hinaus untersucht sie die Folgen dieser elterlichen „Strategie“ für den Bildungserfolg der Kinder und für einige schulbezogene subjektive Wahrnehmungen und Einstellungen. Henderson übernimmt aus einem Längsschnitt-Survey drei Gruppen von Items zur Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, zum schulischen Engagement der Eltern (involvement) und zur elterlichen Kontrolle des lernbezogenen Freizeitverhaltens der Kinder. Obwohl nicht ganz deckungsgleich mit Lareaus Beschreibung des Musters der concerted cultivation, bilden die Items dennoch zentrale Komponenten ab. Eine davon getrennte Operationalisierung des Musters „accomplishment of natural growth“ findet sich bei Henderson nicht.

Sie findet in ihrer statistischen Analyse, dass die ersten beiden Dimensionen (Kommunikation zwischen Eltern und Kindern; Schulengagement der Eltern) *keinen* signifikanten Zusammenhang zur Schichtzugehörigkeit (EGP-Klassen) aufweisen. Bei der Organisation der lernbezogenen Freizeit bestätigt sich jedoch Lareaus Beobachtung, dass mit ansteigender Sozialschicht die Eltern vermehrt Lernaktivitäten ihrer Kinder in der Freizeit organisieren (Henderson 2012, S. 550 f.). Dieser Befund bekommt zusätzliches Gewicht, wenn man die Folgen dieser Dimension der „concerted cultivation“ für den Schulerfolg der Kinder betrachtet. Im Vergleich hat diese Dimension den größten Effekt auf die Chance, am Ende der Sekundarstufe (mit ca. 17 Jahren) in fünf Fächern mittlere

bis sehr gute Zensuren zu bekommen und damit eine Voraussetzung zum Studium (GCSE = General Certificate of Secondary Education) zu erlangen (Henderson 2012, S. 552 f. und 556).

In ihrer abschließenden Diskussion bezeichnet Henderson die drei „Dimensionen“ des parenting styles auch als „Strategien“, die Eltern wählen könnten, um den Schulerfolg ihrer Kinder zu beeinflussen (vgl. auch den Titel ihres Aufsatzes). Sie ist sich aber nicht sicher, ob sie ihre Ergebnisse so interpretieren kann. Der Vorteil, den die vermeintlich wählbare Strategie vermittelt, spiegelt unter Umständen nur eine „underlying preference“ von Eltern wider, die „besonders kindzentriert sind, eine starke Vorliebe für Bildung haben oder möchten, dass ihr Kind unterschiedliche Fähigkeiten erwirbt.“ (Henderson 2012 – S. 556, Übersetzung W. H.) Wegen dieser Mehrdeutigkeit wisse man nicht, ob eine bestimmte Strategie ihre positive Wirkung auf den Bildungserfolg auch dann ausübt, wenn Eltern aus allen Schichten „künstlich“ ermuntert würden, sie zu übernehmen. Mit diesen zur Vorsicht ratenden Überlegungen deutet Henderson an, dass es unterhalb der empirisch erhobenen Dimensionen des „parenting styles“ noch tieferliegende Präferenzen geben könnte. Sie erinnern an das, was Lareau mit dem „Muster“ von Praktiken der Erziehung meinte und das sie selbst in die Nähe des Bourdieu'schen Habitus-Konzepts rückt.

Auch Cheadle und Amato (2011) überprüfen mit Hilfe von längsschnittlichen Survey-Daten aus den USA die Gültigkeit von Lareaus Aussagen. Dabei handelt es sich um Kinder, die den Kindergarten und anschließend die Grundschule besuchen. Wie Henderson konzentrieren sich die Autoren auf das Muster der „concerted cultivation“ und benutzen dabei mehrere Items zur Teilnahme der Kinder an verschiedenen extra-curricularen Angeboten, zum Schulengagement der Eltern und zur Investition in Bücher. In Übereinstimmung mit dem „Muster“-Konzept Lareaus erkennen Cheadle und Amato, dass es nicht spezifische elterliche Verhaltensweisen sind, die Konsequenzen für Kinder haben. Es sei vielmehr die Organisation dieser einzelnen Verhaltensweisen „into logically coherent configurations of beliefs and practices“, die Leistungen von Kindern ermöglichen und die soziale Ungleichheit perpetuieren (Cheadle & Amato 2011, S. 682). Methodisch folgt daraus, dass das Muster der „concerted cultivation“ als latentes Konstrukt behandelt wird. Es erklärt die Varianz der beobachteten Items für extra-curriculare Aktivitäten der Kinder und für elterliches Schulengagement in hohem Maße. Auch die Korrelation zwischen der „abgestimmten Kultivierung“ zur Zeit des Kindergartenbesuchs und des Besuchs der 3. Grundschulklasse ist sehr hoch (.93) und stützt die Annahme einer „stabilen, tieferliegenden kulturellen Logik oder eines Erziehungsmusters“ (Cheadle & Amato 2011, S. 692 – Übersetzung W.H.).

Die Schichtzugehörigkeit der Eltern wird – anders als in den Untersuchungen von Henderson und Chan & Koo – durch eine kontinuierliche Skala gemessen, die aus den Komponenten Berufsstatus der Eltern, Ausbildung der Eltern und Einkommen gebildet wird (Cheadle & Amato 2011, S. 688). Im Unterschied zu den Ergebnissen der britischen Autoren zeigt sich auch in der multivariaten Analyse, dass die Schichtzugehörigkeit selbst nach Einfügen verschiedener Kontrollvariablen (u. a. für die Familienstruktur) signifikant mit dem Erziehungsmuster der „concerted cultivation“ zusammenhängt. Das kombinierte Maß für Schichtzugehörigkeit erklärt für sich genommen etwa 50 % der Varianz des Musters der „concerted cultivation“, und der entsprechende Anteil für die ethnische Zugehörigkeit (race/ethnicity) beträgt 30 %. Eine Zerlegung des kombinierten SES-Maßes in seine Einzelkomponenten führt zu einer erheblichen Reduktion des Einflusses des Berufsprestiges. Demgegenüber ist der Einfluss der Ausbildung der Eltern am höchsten, gefolgt vom Einkommen. Wegen dieser eigenständigen Einkommenskomponente schließen Cheadle und Amato nicht aus, dass auch Ressourcenunterschiede (und nicht allein kulturelle Unterschiede) das Muster der „abgestimmten Kultivierung“ erklären können (Cheadle & Amato 2011, S. 697 f.).

3.3 Milieuansätze in der Erziehungsstilforschung

3.3.1 Gesellschaftliche Milieus als Großgruppen (SINUS-Milieus und vergleichbare)

Einige Vertreter eines Milieuansatzes der Gesellschaftsanalyse machen geltend, dass soziale Milieus – anders als sozioökonomische Klassen – in besonderer Weise für die Untersuchung von Sozialisationsprozessen geeignet seien (siehe weiter oben die Bemerkung Bauers und Vesters). Auch F. Choi, die „Leistungsmilieus“ untersucht, sieht den Vorteil des Milieubegriffs darin, dass er eine Brücke zwischen „objektiven“ makrosozialen Bedingungen und „subjektiven“, mikrosozialen Auswirkungen spannt. Indem zudem nach Gruppen mit *typischen* Orientierungsmustern gesucht wird, könne eine völlige Individualisierung vermieden werden (Choi 2012, S. 936). Man kann die empirischen Untersuchungen milieuspezifischer Erziehungsstile danach unterscheiden, ob sie einen komplexen, mehrdimensionalen Milieubegriff zum Ausgangspunkt nehmen, oder ob sie – wie bei „Leistungsmilieus“ oder „Lernmilieus“ – von Anfang an enger, tendenziell eindimensional danach fragen, *welche* besonderen Bedingungen des sozialen Milieus dem Lern- und Sozialisationsprozess nahe stehen.

Ein Beispiel für die erste Gruppe von Milieu-Studien liefert eine Elternbefragung von Merkle/Wippermann (2008), die unter dem Titel „Eltern unter Druck“ erschienen ist. Was sich bei der Definition sozialer Milieus schon als Grundproblem des „lebensweltbezogenen“ Ansatzes des Sinus-Instituts gezeigt hatte – die geradezu uferlose Verwendung unterschiedlicher Dimensionen von sozialer Lage, Verhalten und Einstellungen und ihre nicht nachvollziehbare Reduktion – wiederholt sich auch bei den Erziehungsstilen. Die Autoren machen zwar Anleihen bei der von Baumrind bzw. Maccoby und Martin eingeführten Typologie, aber sie ergänzen sie durch allerlei Zusatzinformationen (Medienkonsum, Reflexion der Erziehungsziele, Benutzung von Erziehungsratgeberliteratur, Risikoaversion, Praktizieren innovativer pädagogischer Ansätze, Anstrengung durch Erziehung u. a. m.), von denen unklar ist, in welchem Verhältnis sie zu den grundlegenden Erziehungsstilen stehen. Gehören sie dazu? Sind sie Folgen? Auch fragt sich, ob die Grunddimensionen der Baumrind-Typologie überhaupt explizit erhoben und in einen systematischen Zusammenhang mit den unterschiedlichen Milieus gebracht worden sind, oder ob es sich nicht um eine breit angelegte Deskription mit intuitiven Verallgemeinerungen handelt.

Bei der explorativen Studie von Liebenwein (2008) zu „Erziehung und soziale Milieus“ stellt sich dies ebenfalls als Problem, jedoch in einer anderen Weise. Liebenwein knüpft dabei unmittelbar an die Untersuchungen des SINUS-Instituts (u. a. auch an Merkle/Wippermann) an. Sie legt eine Studie von 41 Eltern vor, die mit Leitfaden-Interviews zu ihren eigenen Erziehungserfahrungen in der Herkunftsfamilie und zu Zielen und Praxen der Erziehung ihrer kleinen Kinder befragt wurden. Die Frage der „Weitergabe“ elterlicher Erziehungsstile oder der bewussten Abkehr von ihnen (zum Beispiel wegen ausgesprochen schlechter Erfahrungen) bildet damit einen wesentlichen Schwerpunkt ihrer Untersuchung. Das ergibt ein ausgesprochen reichhaltiges Material von Äußerungen der Eltern. Die Schwierigkeit dieser Studie liegt darin, dass diese Äußerungen zu schnell und unvermittelt in Richtung der übergeordneten Milieu-Kategorien sortiert und interpretiert werden. Obwohl die Autorin immer wieder betont, dass sie keine Verteilungsaussagen über Erziehungsstile und Milieus machen will, weil die Stichprobe nicht zufällig ausgewählt und zu klein ist, tut sie dies letztlich doch. Damit entgehen ihr gerade die Vorteile der gewählten Methodologie, die im schrittweisen Erschließen der Vermittlungsglieder zwischen Milieu und Erziehungsstil liegen. Das gilt auch für die Frage der Weitergabe des elterlichen Erziehungsstils aus der Sicht der befragten Eltern.

3.3.2 Leistungs- und Bildungsmilieus

Die zuletzt erörterten Studien zum Verhältnis von sozialer Schichtung, Milieus und Erziehungsstilen nehmen ihren Ausgang bei ausgesprochen komplexen mehrdimensionalen *gesellschaftlichen* Milieus. Die folgenden Studien setzen bei der Definition von Milieus anders an. Sie gehen von den Prozessen des Lernens, der Bildung und Sozialisation aus und definieren von dort aus Leistungs- und Bildungsmilieus als Ergänzung sozialstruktureller Großkategorien.

F. Choi (2007) hält an der grundsätzlichen Strukturierung von Sozialisationsprozessen in Familie und Schule durch sozialstrukturelle Bedingungen (Beruf, Bildung und Einkommen der Eltern) fest, will sie aber durch Einbeziehung von „Leistungsmilieus“ der Lernenden bzw. ihrer Eltern ergänzen und so Bildungsentscheidungen und -erfolg besser verstehen. Die Autorin knüpft an Hradils Milieu-Begriff an (s. o.) und betont die Verschränkung und gegenseitige Beeinflussung „objektiver“ sozialer Lagen mit Syndromen „subjektiver“ Faktoren (S. 94 f.). Dabei zielt Choi nicht auf die Lern- und Leistungsmotivation im Sinne der psychologischen Motivationsforschung, sondern auf „bereichsunspezifische Leistungsorientierung als ‚basales Thema des Lebensvollzugs‘“ (Choi, S. 97 – sie zitiert hier Rheinberg und Vollmeyer). Als zentrales Anliegen ihrer Arbeit bezeichnet sie die „Exploration von Orientierungsmustern, in denen sich der typische Umgang mit leistungsrelevanten Lebensbedingungen widerspiegelt.“ (S. 97)

Es läge daher nahe, ein Erhebungsinstrument zu verwenden, das auf allgemeine Einstellungen zu Leistung in verschiedenen Lebensbereichen oder unter verschiedenen Lebensbedingungen zielt, z. B. bei elterlichen „teaching tasks“ in der frühen und mittleren Kindheit, bei unterschiedlichen Formen des Spiels oder in Auseinandersetzung mit expliziten, formalisierten Leistungsanforderungen in Schule und Beruf. Auch müsste klar sein, wie diese Leistungsanforderungen und ihre Erfüllung mit dem Thema „Ungleichheit“ zusammenhängen. Indem F. Choi aber einen in den 70er Jahren entwickelten Test zur Erforschung des Leistungsmotivs zugrunde legt, der die beiden Persönlichkeitskonstrukte „Leistungsmotiv“ und „Misserfolgsschreck“ abbildet (vgl. S. 150 ff.), bekommen ihre „Leistungsorientierungsprofile“ einen stark motivationspsychologischen Anstrich. Das wird in der Beschreibung der fünf Leistungsorientierungsprofile deutlich, die durch Cluster-Analyse gewonnen wurden: das „misserfolgsorientierte“, das „ambitionierte“, das „kontinuierlich-motivierte“, das „diskontinuierlich-motivierte“ und das „schwach-ambitionierte“ „Leistungsorientierungsprofil“. Zwar handelt es sich hier nicht um „gegenstandsspezifische Lern- und Leistungsmotivation“, aber zum typischen Umgang mit leistungsrelevanten, ungleichen Lebensbedingungen ist es doch noch ein weiterer Schritt.

Auch Grundmann, Dravenau und Bittlingmayer gehen von einem eindimensionalen Begriff von „Bildungsmilieus“ aus, den sie als Ergänzung der herkömmlichen Schichten und Klassen der „schichtspezifischen Sozialisationsforschung“ verstehen (vgl. Grundmann u. a. 2004; Grundmann und Bittlingmayer 2006; Dravenau 2006). Der Bildungshintergrund und die „damit korrespondierenden Erfahrungsräume und Sozialisationsbedingungen“ würden ihrer Ansicht nach durch die herkömmlichen Schichtvariablen „eher verdeckt“ (Grundmann und Bittlingmayer 2006, S. 162). Dem wollen die Autoren durch eine Definition und Profilierung von „Bildungsmilieus“ begegnen. Dazu gruppieren sie die Herkunftsmerkmale der Schüler neu, indem sie dem Bildungsabschluss der Eltern und den Bildungsvoraussetzungen bzw. Bildungsaspekten ihrer beruflichen Tätigkeit ein besonderes Gewicht geben. Auf diese Weise kommen vier vertikal gestufte Bildungsmilieus zustande: das „bildungsferne“, das „bildungspragmatische“, das „technisch und bildungsmotivierte“ und – als höchstes – das „akademische“ Bildungsmilieu. Die Korrelation dieser Bildungs-

milieus mit den herkömmlichen Schichten ist insgesamt sehr hoch (.816, vgl. Grundmann u. Bittlingmayer 2006, S. 161).

Korreliert man die vier Bildungsstufen mit unterschiedlichen elterlichen Einstellungen und Erfahrungen (z. B. Netzwerkorientierungen und Freizeitaktivitäten der Eltern, Wertorientierungen, von den Eltern positiv bewertete Eigenschaften des Kindes, Bedingungen erfolgreicher Schulbildung, elterliche Konfliktlösung, Erziehungsstile – vgl. Tabelle 11, S. 164), ergibt sich ein stärker qualitatives Bild der Milieus. Im Hinblick auf die allgemeinen Werte der Erziehung bestätigen sich – jetzt für Bildungsmilieus – die Befunde von Melvin Kohn: Angehörige des untersten Bildungsmilieus favorisieren konformistische Werte. Die Ablehnung von Konformismus und die gleichzeitige Unterstützung für Selbstbestimmung ist beim zweithöchsten Bildungsmilieu, dem technisch und bildungsmotivierten Milieu, am größten. Auch das akademische Milieu befürwortet Selbstbestimmung der Kinder als Wert der Erziehung, ist in der Ablehnung von Konformität aber nicht sehr ausgeprägt.

Die Erziehungsstile werden einerseits nach dem Grad der „Punitivität“ und Restriktivität bei Konflikten zwischen Eltern und Kindern sowie nach dem Ausmaß beschrieben, in dem Eltern bei Konflikten mit Kindern argumentieren (verbal-rational). Hier zeigt sich, dass das zweithöchste Bildungsmilieu, das die Selbständigkeit des Kindes als Wert besonders betonte und die Konformität ablehnte, den höchsten Wert an punitiv-restriktiven Konfliktlösungen aufweist. Das oberste Milieu erscheint hier besonders wenig strafend und einschränkend. Die argumentierende, verbale Form der Auseinandersetzung wird hier (wie im zweithöchsten Milieu) besonders favorisiert. Was hier „Erziehungsstil“ genannt wird, entspricht nicht ganz der ursprünglichen Idee von Baumrind bzw. Maccoby und Martin. Denn es fehlt weitgehend die Dimension von „Wärme“ bzw. „Kälte“ und Distanz (detachment), die bei der Analyse *schichtspezifischer* Erziehungsstile berücksichtigt wurde (vgl. Edelstein u. Grundmann 2006, S. 123). Bei der Analyse der Bildungsmilieus stehen elterliche Konfliktlösungsstrategien im Vordergrund.

Eine der Ausgangsfragen der Analyse wird damit jedoch nicht beantwortet: In welchem Verhältnis stehen die Bildungsmilieus zu den sozioökonomischen Ungleichheiten der Schichtung? Die These war, dass Bildungsmilieus die Unterschiede familialer Sozialisation und ihre Auswirkungen auf die schulische Bildung besser erklären können als die Kategorien der sozialen Schichtung, weil Bildungsmilieus näher an die sozialisationsrelevante Lebensführung und an bildungsbestimmte Mentalitäten heranreichen. Eine solche These lässt sich nur im unmittelbaren Vergleich beweisen, der hier nicht unternommen wird. Er würde auch dadurch erschwert werden, dass bei der Operationalisierung von Bildungsmilieus nicht allein der formale Bildungsstatus der Eltern, sondern auch die „Bildungsvoraussetzungen bzw. Bildungsaspekte der beruflichen Tätigkeit“ eingehen. Damit ist genau das konfundiert, was theoretisch getrennt sein sollte. Die sehr hohe Korrelation zwischen der Zugehörigkeit zu herkömmlichen Schichten und zu den Bildungsmilieus kann daher nicht verwundern.

4 Fazit

Die zu verschiedenen Zeiten geäußerte Kritik am zu einfachen Schichtungsmodell der „schichtspezifischen Sozialisationsforschung“ und an der sehr geringen Erklärungskraft von Schicht- und Klassenkategorien für unterschiedliche Erziehungsstile muss aufgrund der vorliegenden empirischen Studien differenziert werden. Klassenmodelle wie das der EGP-Klassen dichotomisieren

die Sozialstruktur nicht einfach nach einer Mittelschicht und einer Unterschicht, sondern erlauben differenziertere Einblicke in den Zusammenhang von Klassenzugehörigkeit und Erziehungsstilen. Dieser Zusammenhang ist nicht einfach linear, wie sich in der englischen Untersuchung von Chan und Koo zeigt. Hier ist es die „untere Dienstklasse“ (nicht die obere), in der der „autoritative“ Erziehungsstil am stärksten verbreitet und der autoritäre seltener als im Durchschnitt zu finden ist. Es zeigt sich aber auch zugleich – wie in anderen komplexen quantitativen Studien –, dass die Erklärungskraft der Klassenzugehörigkeit für die Verteilung von Erziehungsstilen geringer wird oder ganz verschwindet, wenn Strukturmerkmale der Familie zusätzlich berücksichtigt werden. Das schließt nicht aus, dass einzelne *Auswirkungen* der elterlichen Erziehungsstile wieder stärker von der Klassenzugehörigkeit abhängen, wie sich beim Schulerfolg am Ende der Sekundarschulzeit zeigte.

Die Milieu-Konzepte als Ergänzung oder Alternative zu sozioökonomisch definierten Klassen oder sozialen Schichten können ihren Anspruch bisher noch nicht einlösen. Das gilt sowohl für Milieu-Konzepte, die von gesamtgesellschaftlichen Milieus ausgehen (wie den SINUS-Milieus) als auch für Ansätze, die Milieus aus der Perspektive von Lern- und Sozialisationsprozessen zu bilden versuchen (Leistungs- und Bildungsmilieus). Es ist eben nicht einfach so, dass neue Konzepte der Sozialstrukturanalyse, wie Milieu-Ansätze, nur deshalb kaum verfolgt werden, weil die Anforderungen an Designs und Stichprobengrößen so hoch sind (Choi 2012, S. 941). Vielmehr könnten auch theoretische und begriffliche Schwächen derartige Ansätze belasten. Dazu gehört das grundlegende Problem, dass Milieu-Ansätze sozioökonomisch bestimmte Klassenzugehörigkeit und Merkmale der Milieuzugehörigkeit so konfundieren, dass eine Überprüfung der eigenen programmatischen Ansprüche nicht möglich ist.

Lareaus Unterscheidung von zwei „Mustern der Erziehung“, die nach Klassenzugehörigkeit und ethnischer Zugehörigkeit verteilt sind, mag als Rückfall in das frühere „dichotomische Denken“ der schichtspezifischen Sozialisationsforschung erscheinen. Komplexe ethnographische Studien bergen vielleicht die Gefahr einer inhaltlichen „Schließung“ der vielfältigen Beobachtungen zu Kernkonzepten wie dem der „concerted cultivation“ oder des „accomplishment of natural growth“. Aber man kann ziemlich sicher sein, dass die nachfolgende empirisch-quantitative Forschung derartige Thesen „kleinarbeitet“. Der Gewinn dieses Ansatzes liegt zweifellos darin, dass er die Diskussion um „Erziehungsstile“, wie wir sie seit den Typisierungen von Baumrind und Maccoby/Martin kennen, um eine weitere Facette bereichert.

Literatur

- Bauer, Ullrich, Vester, Michael (2015): Soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In: Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich, Grundmann, Matthias, Walper, Sabine (Hrsg.): a. a. O., S. 557–586.
- Bauer, Ullrich, Bittlingmayer, Uwe H., Scherr, Albert (Hrsg.) (2012): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumrind, Diana (1995): Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts. New York u. London: Garland Publishing.
- Bremer, Helmut (2012): Die Milieubezogenheit von Bildung. In: Bauer, U. u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 829–846.
- Chan, Tak Wing, Koo, Anita (2011): Parenting style and youth outcomes in the UK. In: European Sociological Review 27 (3), S. 385–399.

- Cheadle, Jacob E., Amato, Paul R. (2011): A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about class, race, and parenting. In: *Journal of Family Issues* 32 (5), S. 679–706.
- Choi, Frauke (2009): *Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Choi, Frauke (2012): Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus. In: Bauer, U. u. a. (Hrsg.): a. a. O., S. 929–945.
- Dravenau, Daniel (2006): Die Entwicklung milieuspezifischer Handlungsbefähigung. In: Grundmann, Matthias u. a.: a. a. O., S. 191–235.
- Edelstein, Wolfgang und Grundmann, Matthias (2006): The persistence of social class: A macro-micro analytical approach to educational performance and attainment in three generations. In: Grundmann, Matthias u. a. 2006, a. a. O., S. 96–153.
- Grundmann, Matthias, Bittlingmayer, Uwe H., Dravenau, Daniel und Groh-Samberg, Olaf (2004): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. In: *Z. f. Soziologie der Erziehung u. Sozialisation (ZSE)* 24, S. 124–145.
- Grundmann, Matthias, Dravenau, Daniel, Bittlingmayer, Uwe H., Edelstein, Wolfgang (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Berlin: LIT Verlag.
- Henderson, Morag (2012): A test of parenting strategies. In: *Sociology* 47 (3), S. 542–559.
- Hoffman, Martin L., Saltzstein, Herbert D. (1967): Parent discipline and the child's moral development. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, S. 45–67.
- Hopf, Wulf (2010): *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Weinheim u. München: Juventa.
- Hopf, Wulf (2014): Bildungsexpansion und der Wandel des Regimes sozialer Selektion. In: Bauer, Ullrich, Bolder, Axel, Bremer, Helmut, Dobischat, Rolf, Kutscha, Günter (Hrsg.): *Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung?* Wiesbaden: Springer VS, S. 217–242.
- Hopf, Wulf (2015): Bildung, Ungleichheit und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich, Grundmann, Matthias, Walper, Sabine (Hrsg.): a. a. O., S. 788–806.
- Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich, Grundmann, Matthias und Walper, Sabine (Hrsg.) (2015): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 8. Aufl. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Lareau, Annette 2011: *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Second edition with an update a decade later. Berkeley u. a.: University of California Press.
- Merkle, Tanja, Wippermann, Carsten (2008): *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung von Sinus Sociovision GmbH im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.* Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Rolff, Hans-G. (1997): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Überarb. Neuausgabe. Weinheim u. München: Juventa (zuerst 1967).
- Schwarz, Beate, Silbereisen, Rainer K. (1996): Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen. In: Zinnecker, Jürgen, Silbereisen, Rainer K.: *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim u. München: Juventa, S. 229–242.

- Walper, Sabine, Langmeyer, Alexandra, Wendt, Eva-Verena (2015): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, Klaus, Grundmann, Matthias und Walper, Sabine (Hrsg.): a. a. O., S. 364–392.
- Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe hrsg. v. J. Winckelmann. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Zerger, Frithjof (2000): Klassen, Milieus und Individualisierung. Eine empirische Untersuchung zum Umbruch der Sozialstruktur. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Verf.: Prof. Dr. Wulf Hopf Jenaer Str. 19, 10717 Berlin, E-Mail: whopf@gwdg.de