

Heike Diefenbach

# Stichwort: Familienstruktur und Bildung

## 1 Begriffsklärung

### 1.1 Familienstruktur: Die Struktur der Familie

Während der Begriff „Familie“ in der Alltagssprache ebenso wie in verschiedenen Fachsprachen Verwendung findet, ist der Begriff „Familienstruktur“ kein Bestandteil der Alltagssprache, sondern ein Begriff der sozialwissenschaftlichen Fachsprache. Wird die Bedeutung des Begriffs „Familienstruktur“ aus den Bedeutungen der Begriffe „Familie“ und „Struktur“ (von lat. *structura* = Zusammenfügung, Ordnung) erschlossen, so lässt sich „Familienstruktur“ auffassen als die Art, in der die Bestandteile der Familie miteinander in Beziehung stehen, als eine „innere Gliederung“ der Familie. In den Sozialwissenschaften werden als „Familienstruktur“ die Beziehungsmuster zwischen den Familienmitgliedern bezeichnet. Diese Beziehungsmuster sind durch Statusdifferenzierungen, normative Erwartungen an die einzelnen Familienmitglieder als Inhaber bestimmter Rollen und durch „objektive“ Merkmale wie die Anzahl der Familienmitglieder oder die Arbeitsteilung zwischen ihnen geprägt (vgl. JILESEN 1994). Die Untersuchung von Familienstrukturen setzt also in jedem Fall die Kenntnis davon voraus, wer ein Familienmitglied ist: Die Beziehungen welcher Personen zueinander sind zu betrachten? Diese Frage ist unterschiedlich zu beantworten, je nachdem, welches Verständnis von „Familie“ vorausgesetzt wird. Eine nähere Betrachtung des Begriffs „Familie“ ist daher notwendig.

Der lateinische Begriff „*familia*“, von dem der Begriff „Familie“ abgeleitet ist, bezeichnete im Altrömischen alles, was zum Haushalt gehört, also sowohl Personen als auch unfreies Gesinde und Gerätschaften. Bereits in klassischer Zeit wurde der Begriff aber zur Beschreibung einer personenrechtlichen Gemeinschaft benutzt (vgl. SEGALIN 1990). Heute werden in der deutschen Alltagssprache gewöhnlich die durch Verwandtschaft, Ehe und Verschwägerung miteinander verbundenen Personen als eine Familie bezeichnet. Familie konstituiert sich also gleichermaßen durch die Deszendenz, bei der die verwandtschaftlichen Beziehungen durch die Blutsverwandtschaft zustande kommen, und die Affinalverwandtschaft, die durch Heiratsbeziehungen entsteht. Auch die Heiratsbeziehung selbst wird alltagssprachlich als eine familiäre Beziehung gefasst. Die Begriffe „Familie“ und „Verwandtschaft“ sind in der Alltagssprache kaum klar voneinander abgrenzbar. Z.B. werden Cousins oder Cousinen zur Familie, manchmal zur Verwandtschaft gehörend bezeichnet. Dagegen zählen die eigenen Eltern, Geschwister und Kinder

sowie der eigene Ehepartner im deutschen Sprachgebrauch in jedem Fall zur eigenen Familie, nicht zur Verwandtschaft. Darüber hinaus verbinden die meisten Menschen mit dem Begriff „Familie“ emotionale Komponenten wie Vertrautheit, Verständnis, Rücksichtnahme und (weitgehend unhinterfragte) Solidarität. Die Auskunft, jemand gehöre zur Familie, erlaubt daher gewöhnlich keinen Schluss darauf, ob eine Blutsverwandtschaft, eine Affinalverwandtschaft, eine Vertrauensbeziehung oder eine Kombination dieser Beziehungen besteht. „Familie“ beinhaltet in der Alltagssprache neben dem Gesichtspunkt der biologischen Abstammung also auch eine normative, eventuell juristisch gefasste Komponente, z.B. über die Einbeziehung des Ehepartners und verschwägerter Personen in den Familienbegriff, sowie eine emotionale Komponente.

„Familie“ als Rechtsbegriff unterscheidet sich vom Familienbegriff der Alltagssprache in mehrfacher Hinsicht. Ehepartner sind im Sinne des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB) weder miteinander verwandt noch verschwägert und stellen nur dann eine Familie dar, wenn sie mindestens ein gemeinsames Kind haben, denn „Familie“ im juristischen Sinn sind Eltern und ihre Kinder. Dabei sind sowohl eine *biologische* als auch eine durch Adoption oder Stiefelternschaft begründete *soziale* Elternschaft jeweils hinreichende Kriterien für eine Familie (vgl. LÜDERITZ 1999, S. 23). Dagegen spielt Ehelichkeit oder Nichteelichkeit für die Familienbeziehung keine Rolle. Juristisch ist „Familie“ von „Verwandtschaft“ zu unterscheiden: Verwandtschaftliche Beziehungen sind solche, die auf Blutsverwandtschaft beruhen, aber keine Eltern-Kind-Beziehungen sind. Großeltern z.B. werden juristisch nicht zur „Familie“ gezählt. Verwandtschaft wird ihrerseits klar von Schwägerschaft unterschieden, die die Beziehungen zwischen einer verheirateten Person und den Verwandten ihres Ehepartners bezeichnet (vgl. LÜDERITZ 1999, S. 23f.). Juristisch ist jemand *entweder* eine verwandte *oder* eine verschwägte Person. Beides gleichzeitig kann eine Person im juristischen Sinne nicht sein. Falls sie in Bezug auf Ego eines von beiden ist, so ist sie in der Regel nicht in eine familiäre Beziehung eingebunden. Eine Ausnahme stellt diesbezüglich die Stiefelternschaft dar, bei der die Beziehung zwischen Stiefeltern und Stiefkind juristisch gleichzeitig eine Eltern-Kind-Beziehung und eine Beziehung zwischen Verschwägerten ist, woraus sich für ein Stiefkind im Vergleich zu einem leiblichen Kind hinsichtlich des Erb- und Unterhaltsrechts einige Nachteile ergeben können (vgl. LÜDERITZ 1999, S. 26). Während es in der Alltagssprache also durchaus möglich ist, Verschwägte und Blutsverwandte gleichermaßen als Verwandte oder als zur Familie gehörend zu bezeichnen, werden Verwandte, Verschwägte und Familienangehörige juristisch klar voneinander unterschieden. Im Vergleich zum alltagssprachlichen Familienbegriff ist der juristische Familienbegriff also wesentlich enger gefasst. Alexander LÜDERITZ (vgl. LÜDERITZ 1999, S. 23) weist allerdings auf einzelne richterliche Entscheidungen hin, die auf der Grundlage eines weiter gefassten Familienbegriffs gefällt wurden, wenn z.B. der Wohnraumbedarf von Schwiegereltern, Tanten, Onkeln und Cousins eines Vermieters bei der Anmeldung von Eigenbedarf anerkannt wird. „Familie“ als Rechtsbegriff ist also zwar ein eingeschränkterer Begriff als „Familie“ in der Alltagssprache, wird in der Rechtsprechung aber offenbar nicht so einheitlich interpretiert wie man es von einem juristischen Begriff erwarten darf.

Der sozialwissenschaftliche Familienbegriff zeichnet sich ebenfalls durch eine große Variationsbreite aus. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, dass in einem häufig benutzten und zitierten Lexikon zur Soziologie kein Eintrag für „Familie“ zu finden ist, sondern insgesamt 14 Einträge für durch vorangestellte Adjektive spezifizierte Familien bzw. Familienformen (vgl. FUCHS u.a. 1988). Allgemein fällt bei der Durchsicht neuerer

Publikationen aus dem Bereich der sozialwissenschaftlichen Familienforschung auf, dass sie in den meisten Fällen keine Definition von „Familie“ bieten. Dieser Sachverhalt steht sicher damit im Zusammenhang, dass sich jede bislang von Sozialwissenschaftlern vorgeschlagene Definition von „Familie“ im Hinblick auf die Forschungspraxis derer, die sich als Familienforscher bezeichnen, entweder als zu weit, in den meisten Fällen aber als zu eng gefasst erwiesen hat. So definierte Friedhelm NEIDHARDT (NEIDHARDT 1975, S. 9) im Jahr 1975 Familie „als Gruppe (...), in der Eltern mit ihren Kindern zusammenleben“ und teilte insofern die juristische Definition von Familie, wobei er allerdings das *Zusammenleben* von Eltern und Kindern – anders als dies im juristischen Familienbegriff der Fall ist – explizit als ein „Familie“ konstituierendes Element anspricht. Diese Definition von Familie spiegelt den statistischen Normalfall privater Lebensverhältnisse der meisten Bundesbürger zu dieser Zeit wieder, die in der sog. Kleinfamilie, bestehend aus – zumeist verheirateten – Eltern und ihren Kindern, in einem Haushalt zusammenlebten. Seitdem haben sich Formen, in denen Menschen in Deutschland und anderswo zusammenleben, stark ausdifferenziert. Auf der Grundlage dieses Tatbestands konstatiert Rosemarie NAVE-HERZ (NAVE-HERZ 1999, S. 28) für die Soziologie: „Insofern wäre es m.E. an der Zeit, die Diskrepanz zwischen dem Begriff ‚Familiensoziologie‘ und ihrem Gegenstandsreich aufzuheben und von ‚Soziologie der Lebensformen‘ zu sprechen, womit auch nach außen hin festgeschrieben werden könnte, dass diese spezielle Soziologie sich zwar auch mit der Analyse der Familie befasst und hierbei eine Aufklärungs-, Beratungs- und eine Zulieferungsfunktion für die allgemeine Soziologie, für andere Wissenschaftsbereiche, für die Politik und Praxis besitzt, aber ihr Gegenstandsbereich vielfältiger ist“. Dies ist sicher richtig. Es wäre jedoch falsch davon auszugehen, dass der sozialwissenschaftliche Familienbegriff anfänglich lediglich eine Beschreibung der empirischen Realität der 50er und 60er-Jahre gewesen wäre und erst mit der Ausdifferenzierung der privaten Lebensformen eine Ausweitung erfahren hätte: Bereits 1946 lieferte George Peter MURDOCK (MURDOCK 1946, S. 1) eine – wohl aufgrund seines ethnologischen Hintergrunds – relativ weit gefasste Definition von Familie als „a social group characterized by common residence, economic cooperation, and reproduction. It includes adults of both sexes, at least two of whom maintain a socially approved sexual relationship, and one or more children, own or adopted, of sexually cohabitating adults“. Auch in Deutschland haben Familienforscher Charakterisierungen von „Familie“ vorgeschlagen, die kaum als eine einfache Deskription der realen privaten Lebensverhältnisse der Mehrheit der Bevölkerung betrachtet werden können. So bezeichnete René KÖNIG im Jahr 1974 (KÖNIG 1974, S. 98) Familie aufgrund ihrer Ausrichtung auf die Intimsphäre des Menschen als eine Gruppe eigener Art, die „ihre Mitglieder in einem Zusammenhang des intimen Gefühls, der Kooperation und der gegenseitigen Hilfe [verbindet], wobei die Beziehungen der Familienmitglieder den Charakter der Intimität und der Gemeinschaft innerhalb der Gruppe haben“.

Sucht man nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner, auf den sich das alltagssprachliche, das juristische und das sozialwissenschaftliche Verständnis von „Familie“ bringen lassen, so besteht dieser nach wie vor in den Beziehungen zwischen Ehe- oder Lebens(schnitts)partnern und ihren biologischen oder sozial anerkannten Kindern. Dementsprechend beschreibt „Familienstruktur“ im engeren Sinn die Ausprägung bestimmter Merkmale, die die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern und zwischen den Elternteilen – sofern sie für die Kinder relevant sind – aufweisen. Matthias GRUNDMANN (1992, S.40) fasst unter die „strukturellen Merkmale der Herkunftsfamilie“ einerseits die „Inter-

aktions(Beziehungs)strukturen“, andererseits die „sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Herkunftsfamilie“. In Entsprechung zu einem weiter gefassten Familienbegriff, der sich an der empirischen Realität der ausdifferenzierten privaten Lebensformen orientiert, lässt sich der Begriff „Familienstruktur“ ebenfalls weiter fassen, um die Ressourcen und Beziehungen derjenigen Personen zu bezeichnen, die jeweils zur Familie zu zählen sind. Festgehalten werden kann also, dass „Familienstruktur“ in jedem Fall die Beziehungsmuster zwischen den Personen bezeichnet, die – in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Familienbegriff – als Familienmitglieder gelten.

## 1.2 Bildung

Das Wort „Bildung“ hat sich aus dem mittelhochdeutschen „bildungē“ entwickelt, das „Schöpfung“, „Bildnis“ oder „Gestalt“ bedeutet. Dem Produkt, also dem „Bildnis“ oder der „Gestalt“, geht notwendigerweise der Akt des Bildens oder Formens voraus, durch den das Produkt die Gestalt erhält, die es aufweist. Dementsprechend kann als „Bildung“ sowohl das Produkt des Bildungs- oder Formungsprozesses als auch der Prozess des Bildens oder Formens selbst bezeichnet werden. „Bildung“ meint also einerseits das (Aus)Gebildetsein oder das erworbene Allgemeinwissen als Produkte des Bildungsprozesses, andererseits Erziehung als einen Typus von Bildungsprozessen. Auch im sozialwissenschaftlichen Sprachgebrauch wird „Bildung“ in diesem doppelten Sinn gebraucht. Einerseits werden unter „Bildung“ alle individuellen Qualifikationen gefasst, andererseits wird das „Bildung“ genannt, was auch als Sozialisation oder Enkulturation bezeichnet wird (vgl. LANGEWAND 1997, S. 70). In der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik gehen die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ insofern ineinander über, als „Bildung als Ziel der Erziehung eine Entwicklung bzw. Selbstformung aller Aspekte menschlicher Existenzweise meint“ (KRÜGER 1997, S. 31). Was durch Bildungsprozesse entsteht bzw. vermittelt wird, sind ganz allgemein Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werte und Einstellungen, sofern sie in Auseinandersetzung mit der Umwelt geformt werden. Sozialwissenschaftliche Bildungsforschung bezieht sich meist auf weniger abstrakte und relativ leicht messbare Aspekte von Bildung, wie das Bildungsergebnis oder den (zertifizierten) Bildungsabschluss, wenn Bildung als Produkt aufgefasst wird, und auf Bildungsbeteiligung oder Bildungsübergänge, wenn Bildungsprozesse untersucht werden (vgl. MÜLLER & HAUN 1994).

Die oben vorgenommenen Begriffsklärungen erlauben es, eine Hypothese darüber zu formulieren, worum es geht, wenn der Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Bildung thematisiert wird: Es geht darum festzustellen, *wie sich spezifische Beziehungsmuster zwischen Familienmitgliedern und die in der Familie vorhandenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen auf den Prozess des Erwerbs formaler und nicht formaler Bildung sowie auf den Bildungserfolg von Kindern auswirken, wobei – mindestens – Ehe- oder Lebens(abschnitts)partner und ihre biologischen oder sozial anerkannten Kinder zu den Familienmitgliedern zu zählen sind.*

## 2 Relevanz und Geschichte des Diskurses über Familienstruktur und Bildung

Während mit Sicherheit gesagt werden kann, dass eine systematische empirische Forschung zum Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Bildung erst seit einigen Jahrzehnten – gemessen an der Dauer der Menschheitsentwicklung also erst seit sehr kurzer Zeit – von Erziehungswissenschaftlern, Ökonomen und Soziologen betrieben wird, ist es kaum möglich, die Anfänge des Diskurses über Familienstruktur und Bildung zeitlich festzulegen. Zu allen Zeiten und an allen Orten müssen Menschen ein über die Arterhaltung hinausgehendes Interesse an ihrem Nachwuchs gehabt haben, da das Zusammenleben der Generationen immer einen „Generationenvertrag“ impliziert. Dieser regelt die Ansprüche der Generationen aneinander, sei es durch kodifiziertes Recht oder durch die „guten Sitten“, die in einer Gesellschaft vorherrschende Rechts- und Sozialmoral repräsentieren. Über weite Strecken der Menschheitsgeschichte entsprach dieser Generationenvertrag einem „Vertragsmodell des direkten Tauschs“ (NAUCK 1995, S. 27), bei dem der implizite Vertrag die Eltern verpflichtet, ihre Kinder zu versorgen und aufzuziehen, und die Kinder verpflichtet, ihre Eltern ihrerseits zu versorgen, wenn diesen die eigene Versorgung nicht (mehr) möglich ist. Aufgrund der Aussicht auf Versorgung im Alter und Pflege im Krankheitsfall sowie aufgrund der Arbeitskraft der Kinder sollten Eltern also ein Interesse an in jeder Hinsicht lebensfähigem Nachwuchs gehabt haben. Die Frage, welche innerfamilial verfügbaren Ressourcen notwendig und welche Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und ihren Kindern dazu geeignet sind, die Lebensfähigkeit des Nachwuchses sicherzustellen, kann als anwendungsorientierte Variante der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Bildung gelten, wenn Bildung im weiten Sinn als Humankapital aufgefasst wird. Darunter sind alle Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen, die ein Mensch durch Erziehung und Ausbildung erworben hat und die Erträge materieller und immaterieller Art erbringen. Seitdem einige menschliche Gesellschaften den Generationenvertrag des direkten Tauschs im Zuge des Aufbaus eines Sozialversicherungssystems durch das „Modell der (transzendentalen) Generationen-Kaskade“ (NAUCK 1995, S. 27) ersetzt haben, besteht bei jedem erwachsenen Gesellschaftsmitglied und ebenso bei den Repräsentanten des Staates ein berechtigtes Interesse an der „Qualität“ des Nachwuchses anderer Leute. Denn nunmehr sind die „Geburtskohorten einer Gesellschaft ... kollektiv füreinander verantwortlich“ (NAUCK 1995, S. 27). Fragen der „Qualitätssicherung“ des Nachwuchses rückten daher im Verlauf der Industrialisierung ins Zentrum des kollektiven Interesses und sind aktuell aus ökonomischer und sozialpolitischer Perspektive für die gesellschaftliche Reproduktion von großer Bedeutung.

### 2.1 Bildung als Humankapital und die Familie als Ort seiner Reproduktion

Die Bedeutung des Humankapitals für die Gesellschaft wurde zuerst von Ökonomen systematisch herausgearbeitet, die es zur wirtschaftlichen Produktivität der Gesellschaft in Beziehung setzten (vgl. MILL 1924; LIST 1930). Adam SMITH (1974) fasst die spezifische Arbeitskraft eines Menschen als Folge der in ihn getätigten Investitionen auf: Da Erträge aus der Aufwendung von (jeweils spezifischer) Arbeitskraft resultieren, kann Produktivi-

tät nur erzielt werden, wenn Menschen nutzbringende Fähigkeiten erwerben. Nicht die Arbeitskraft an sich, sondern die Qualität der Arbeitskraft stellt eine Vermögenskategorie dar. Ein gut ausgebildeter Arbeiter ist für Adam SMITH mit einer teuren Maschine vergleichbar. Die Akkumulation von Humankapital ist vor allem eine Sache der berufsbezogenen Ausbildung in entsprechenden berufsbildenden Institutionen. Der Familie kommt diesbezüglich keine besondere Bedeutung zu. Erst in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurde das Humankapitalkonzept wieder von Ökonomen aufgenommen, wobei die Ausarbeitung des Konzepts und seine Verwendung in der empirischen Forschung vor allem mit dem Namen von Theodore W. SCHULTZ (1961; 1979) verbunden sind. Neben die formale Ausbildung eines Menschen in Bildungsinstitutionen rückte nunmehr sein familiärer Hintergrund ins Zentrum der Aufmerksamkeit: Es wurde angenommen, dass seine Chancen, die erforderlichen Qualifikationsgrade im Ausbildungssystem zu erreichen, und hierdurch vermittelt das von ihm erzielte Einkommen auf dem Arbeitsmarkt, direkt von Merkmalen der Herkunftsfamilie wie z.B. der Bildung der Eltern, dem Haushaltseinkommen und der Anzahl der Geschwister abhängen (vgl. LEIBOWITZ 1977). Gleichzeitig wurden weniger „objektive“ Merkmale in die Betrachtung einbezogen, wie z.B. die Fähigkeit von Eltern, ihre Kinder zu motivieren (vgl. BECKER 1993, S. 21). Das Humankapitalkonzept selbst wurde „subjektiviert“: Neben das monetäre Einkommen als Indikator für Humankapital trat das psychische Einkommen. Das psychische Einkommen oder das Wohlbefinden eines Menschen wurde nunmehr ebenso wie sein monetäres Einkommen als Ergebnis der in einen Menschen gemachten Investitionen aufgefasst. Dementsprechend schreibt Gary S. BECKER (1993, S. 11) in der Einleitung zur ersten Auflage seines Buches „Human Capital“, die 1964 erschienen ist: „This study is concerned with activities that influence future monetary and psychic income by increasing the resources in people. These activities are called investments in human capital“.

## 2.2 Innerfamiliäre Sozialisation als ‚Bildung‘ des Sozialcharakters

Im Rahmen des von Ökonomen auf der Grundlage der Humankapitaltheorie geführten Diskurses über Familienstruktur und Bildung erfolgte mit der Zeit also eine Verschiebung: Wurde anfänglich das Humankapital eines Menschen als etwas angesehen, in das zu investieren um der gesamtgesellschaftlichen Interessen willen notwendig und sinnvoll war, so legen spätere Formulierungen den Gedanken nahe, Humankapital sei in einem Menschen ausschließlich oder hauptsächlich um seiner selbst bzw. um seiner eigenen Lebensqualität willen zu akkumulieren. Eine vergleichbare Zweiteilung der Perspektiven lässt sich im sozialwissenschaftlichen Diskurs über Familienstruktur und Bildung feststellen: Aus der einen Perspektive wird der Stellenwert der formalen Bildung für die soziale Positionierung eines Menschen in der Gesellschaft und die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch den familialen Hintergrund von Bildungsprozessen betont. Aus der anderen Perspektive wird Bildung im humanistischen Sinn betrachtet und die Frage danach gestellt, welche in der Generationenfolge tradierten Werte und Einstellungen der Entwicklung und Erhaltung einer freien, demokratischen Gesellschaft und einer ihr entsprechenden autonomen Persönlichkeit zuträglich seien und welche nicht. Beide Diskursstränge kennzeichnen die Nachkriegssoziologie (insbesondere in Deutschland), wobei der zuletzt Genannte vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und entsprechender Re-Edukationsbemühungen zu sehen ist (vgl. NAVE-HERZ 1999). In die-

sem Zusammenhang wurde insbesondere danach gefragt, inwieweit autoritäre Persönlichkeitsstrukturen durch bestimmte Familienstrukturen bzw. bestimmte familiäre Konstellationen und bestimmte Erziehungspraktiken gefördert werden (vgl. MITSCHERLICH 1963). Im Rahmen dieser auf Re-Eduktion bezogenen sozialisationstheoretischen Überlegungen, die in Deutschland vorrangig von Vertretern der Frankfurter Schule angestellt wurden, gingen der dialektische Materialismus und mit ihm die Kritik an der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft eine systematische Verbindung mit der Psychoanalyse ein (vgl. ADORNO u.a. 1950). Dabei wurde die „seelische Prägung“ des Individuums als eine Funktion sowohl der Produktionsverhältnisse als auch der Triebstrukturen, vor allem aber der innerfamiliären Beziehungen und damit der Familienstrukturen aufgefasst: „Die Familie besorgt, als eine der wichtigsten erzieherischen Agenturen, die Reproduktion der menschlichen Charaktere, wie sie das gesellschaftliche Leben erfordert, und gibt ihnen zum großen Teil die unerläßliche Fähigkeit zu dem spezifisch autoritären Verhalten, von dem der Bestand der bürgerlichen Ordnung weitgehend abhängt“ (HORKHEIMER 1995, S. 175). Dabei ist die Rolle des – im Vergleich zu den anderen Familienmitgliedern – mit ökonomischer und moralischer Überlegenheit ausgestatteten Familienvaters von besonderer Bedeutung: „Weil der Vater de facto mächtiger ist, darum ist er es auch de jure; .... In dieser familialen Situation, die für die Entwicklung des Kindes bestimmend ist, wird bereits die Autoritätsstruktur der Wirklichkeit außerhalb der Familie weitgehend vorweggenommen: die herrschenden Verschiedenheiten der Existenzbedingungen, die das Individuum in der Welt vorfindet, sind einfach hinzunehmen, es muß unter ihrer Voraussetzung seinen Weg machen und soll nicht daran rütteln“ (HORKHEIMER 1995, S. 177f.). Es ging im Zusammenhang mit dieser Art von Sozialisations- und Autoritarismusforschung also nicht vorrangig darum, Mütter und Väter, die ihren Kindern die „falschen“ Werte, Einstellungen oder Orientierungen vermitteln, von solchen zu unterscheiden, die ihren Kindern die „richtigen“ oder sozial erwünschten Werte, Einstellungen oder Orientierungen vermitteln, und diese unter subkulturelle oder milieuspezifische „Klammern“ zusammenzufassen. Stattdessen stand hier die Reproduktion autoritärer Charaktere aufgrund gesamtgesellschaftlicher Bedingungen im Zentrum des Interesses: Die Positionierung des Kindes in der Gesellschaft erfordere die Anpassung an die gesellschaftlichen Autoritäts- und Ungleichheitsstrukturen, und diese Anpassung werde vom Kind in der Familie als verkleinertem Abbild dieser Strukturen geübt, wobei der Vater die Autoritätsperson darstelle, an die es sich anpassen solle. „Umfassende Veränderungen in sozialen Bedingungen und Einrichtungen wirken sich daher unmittelbar auf die innerhalb einer Gesellschaft entstehenden Arten von Charakterstrukturen aus“ (ADORNO 1999, S. 7). Der autoritäre Charakter beschreibt dementsprechend weniger die persönlichen Dispositionen eines einzelnen Individuums, sondern eine „Konfiguration von Bedürfnisdispositionen, die den Mitgliedern einer besonderen, durch Status und ökonomische Lage bestimmten sozialen Gruppe gemeinsam sind“ (VEITH 1996, S. 396). Insofern ist es also angebracht, von einem autoritären *Sozial*charakter zu sprechen, der durch bestimmte Familienstrukturen hervorgebracht wird. Diese im Wesentlichen gesellschaftskritische Argumentation ist in der aktuellen Extremismusforschung ebenso wie in der Forschung über die Wirkungen unterschiedlicher Erziehungsstile zugunsten einer stark individual- und sozialpsychologisch geprägten Perspektive in den Hintergrund getreten.

### 2.3 Vom autoritären zum defizitären Vater: Schichtspezifische Sozialisation

Ab dem Ende der 60er- und im Verlauf der 70er-Jahre wurde die sozialisationstheoretische Argumentation zum Zusammenhang von Familienstruktur und Bildung variiert. Neben den autoritären Vater als Schlüsselperson für die Erziehung des Kindes trat der defizitäre Vater, dem es an den Möglichkeiten gebrach, die materiellen und immateriellen Bedingungen zu schaffen, die der Bildung seiner Kinder zuträglich wären. Defizite der Eltern, insbesondere des Vaters, sollten im Hinblick auf ökonomisches Kapital und Humankapital dazu führen, dass Kinder aus Familien der Unterschicht „ungünstigere Sozialisationsbedingungen“ (BACHER/BEHAM/WILK 1996, S. 251) vorfinden als Kinder aus höheren gesellschaftlichen Schichten. Als ungünstige Sozialisationsbedingungen wurde all das betrachtet, was die Lebensbedingungen der unteren Gesellschaftsschichten beschrieb oder beschreiben sollte, z.B. eingeschränkter oder inadäquater Wohnraum, die Beteiligung der Kinder an der Hausarbeit, das Vorhandensein vieler Geschwister, wenig Beaufsichtigung der Kinder aufgrund der (zum Überleben notwendigen) Erwerbstätigkeit beider Elternteile, eine „Bildungsferne“ der Eltern, die sich in mangelnder Kenntnis weiterführender Bildungseinrichtungen niederschlägt und insbesondere ihre Erziehungsstile (GRIMM 1966; BAUR 1972; BÖTTCHER 1985; ROLFF 1997). Das Schlagwort von der schichtspezifischen Sozialisation, die sich in Bezug auf die unteren Schichten als eine defizitäre Sozialisation darstellte und deren Wirkungen durch eine kompensatorische Erziehung in öffentlichen Bildungsinstitutionen zu begegnen sei, breitete sich in der sozialwissenschaftlichen Literatur ebenso aus wie im öffentlichen Diskurs. Nicht zufällig wurde das aus der Soziolinguistik stammende Konzept vom linguistischen Code, das auf Basil BERNSTEIN (1972) zurückgeht, in diesem Zusammenhang von Vertretern verschiedener Sozialwissenschaften rezipiert. Diesem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass die Komplexität der Sprache von den sozioökonomischen Lebensbedingungen abhängt und in der Unterschicht ein „restringierter Code“ vorherrscht, der durch eine eingeschränkte Sprachstruktur und etikettenhafte Redensarten gekennzeichnet ist. Der Schule als einer Mittelschichtsinstitution (vgl. LÜTKENS 1971), in der ein elaborierte(re)r Sprachcode gepflegt und eine bestimmte Motivationsstruktur vorausgesetzt wird, fällt die Aufgabe zu, Unterschichtskinder diesbezüglich kompensatorisch zu fördern. Die sozial- und bildungspolitische Zielsetzung, die sich aus der Diskussion der 60er- und 70er-Jahre über Familienstruktur und Bildung ergab, war daher eine „einseitige Anpassung des Elternhauses an die Erziehungsziele des Bildungssystems“ (NAVE-HERZ 1994, S. 72). Aus diesem und anderen Gründen wurde im Verlauf der 70er-Jahre Kritik am Konzept der schichtspezifischen Sozialisation laut. Empirische Untersuchungen ergaben, dass sich die Hypothesen über die ungünstigen Sozialisationsbedingungen nicht ohne wesentliche Einschränkungen aufrechterhalten ließen (zusammenfassend hierzu: BERTRAM 1981). In Bezug auf den vermuteten restringierten Sprachcode der Kinder aus der Unterschicht wurde beispielsweise festgestellt, dass „in den zentralen sozio-ökonomischen und kulturellen Erlebnisbereichen einer jeden sozialen Schicht ... die Kinder auch differenzierte, konkrete, präzise Ausdrucksweisen und Bedeutungsnuancierungen zur Verfügung [haben], was eben für periphere Erfahrungsbereiche nicht gilt“ (NEULAND 1975, S. 245). Außerdem wurde das Schichtungsmodell, anhand dessen die soziale Ungleichheit bis dahin hauptsächlich beschrieben und analysiert wurde, zunehmend durch ein Modell der sozialen Lagen ersetzt, bei denen es sich um „sozialstrukturelle Konstellationen [handelt], die sich nicht mehr entlang einer Hierarchie der Ungleichheit lokalisieren lassen, sondern nur noch in einem

mehrdimensionalen Raum“ (BERTRAM 1981, S. 166). Auf der Grundlage dieser Kritik erfolgte in den 80er-Jahren eine Umorientierung auf individuelle Lebensstile und Erfahrungsräume betonende Perspektiven, die die sozialisatorischen Effekte bestimmter Milieuzugehörigkeiten (statt bestimmter Schichtzugehörigkeiten) und die Entwicklung eines bestimmten Habitus im Sinne Pierre BOURDIEUS (vgl. 1979) in den Mittelpunkt des Interesses stellten (vgl. VESTER u.a. 1993; STECHER 1996). Eine weitere Kritik am Konzept der schichtspezifischen Sozialisation forderte eine stärkere Dynamisierung der Perspektive: Die Beschreibung der Lebenswelt, in der sich das Individuum bewege, repräsentiere als Schichtzugehörigkeit ein statisches Konzept, das die „Interaktionsprozesse, die das Verhalten der Systembeteiligten in Gang setzen, aufrechterhalten und zur Entwicklung bringen“ (BRONFENBRENNER 1979, S. 33), unbeachtet lasse.

#### 2.4 Schichtspezifischer Bildungserfolg als Ergebnis rationaler Bildungsentscheidungen

Die Umwelt, in der Kinder sozialisiert werden, kann als eine schichtspezifische Umwelt oder eine milieuspezifische Umwelt aufgefasst werden. Unabhängig davon stellt sich die Frage, ob Kinder, die in bestimmten sozialen Schichten oder Milieus sozialisiert werden, angesichts der Tatsache, dass die Schule als Institution selbst von einer bestimmten sozialen Schicht bzw. einem bestimmten sozialen Milieu geprägt ist, nicht von Anfang an gegenüber Kindern aus anderen Schichten bzw. Milieus bevorteilt oder benachteiligt sind und einen systematisch größeren oder geringeren Schulerfolg aufweisen als Kinder aus anderen Schichten bzw. Milieus. Selbst dann, wenn die Schule zumindest teilweise tatsächlich kompensatorisch wirkt, bedeutet das nicht notwendigerweise, dass sie soziale Ungleichheiten langfristig nivelliert, wie Raymond BOUDON (1974) gezeigt hat. Er unterscheidet bei seiner Erklärung schichtspezifischer Bildungsbeteiligung und schichtspezifischen Bildungserfolgs primäre und sekundäre Effekte der Schichtzugehörigkeit (vgl. BOUDON 1974, S. 29f.). Die primären Effekte entsprechen einer „defizitären“ Sozialisation von Kindern in Familien der Unterschicht, die ggf. durch eine entsprechende Sozialisation in Bildungsinstitutionen kompensiert werden kann. Die sekundären Effekte der Schichtzugehörigkeit bestehen darin, dass Bildungsabschlüsse immer relativ zur sozialen Herkunft bewertet werden. Dies führt dazu, dass unterschiedliche Bildungsabschlüsse für Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten im Verhältnis zu ihrer Schichtzugehörigkeit als gleichwertig angesehen werden. Z.B. ist ein Abitur für ein Kind aus der Oberschicht ein weniger „guter“ bzw. hoch zu bewertender Schulabschluss als für ein Kind aus der Unterschicht. Wenn daher Kinder aus beiden Schichten einen relativ zu ihrer Schichtzugehörigkeit *gleich* hohen Bildungsabschluss anstreben, resultieren daraus *unterschiedliche* Bildungsabschlüsse. Für Raymond BOUDON sind Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg in erster Linie Ergebnisse dieser sekundären Effekte, die die Wahl eines bestimmten Bildungszieles beeinflussen. Soziale Ungleichheiten im Hinblick auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg sind für ihn daher ein Resultat von (rationalen) Bildungsentscheidungen, die aufgrund von Kosten-Nutzen-Kalkulationen getroffen werden. Da diese für die Kinder relevanten Bildungsentscheidungen innerhalb der Familie getroffen werden, entsteht der (paradoxe) Effekt, dass Unterschichtsfamilien zur Weitergabe ihrer Schichtzugehörigkeit an die nächste Generation beitragen, obwohl sie für die Folgegeneration(en) einen sozialen Aufstieg erhoffen und sie diesen durch Bildungszertifikate vermittelt sehen.

## 2.5 Bildungsprozesse in Migrantenfamilien

Das Konzept der sekundären Effekte der Schichtzugehörigkeit und seine Implikation rationaler Bildungsentscheidungen (auch) in den unteren Schichten hat den Diskurs über Familienstruktur und Bildung und allgemein über soziale Ungleichheiten im Bildungssystem in den 80er- und 90er-Jahren stark beeinflusst. Dementsprechend entstand in dieser Zeit eine Reihe von Studien über die Bildungsaspirationen von Kindern und Eltern in unterschiedlichen sozialen Schichten (vgl. DOHLE/WESSEL 1996), aber auch in Familien ausländischer Herkunft (vgl. NEUMANN 1980; MEHRLÄNDER u.a. 1981; DAMANAKIS 1987; NAUCK 1994).

Bildungsprozesse in Migrantenfamilien wurden als ein Aspekt der Integration der sog. Gastarbeiter in die bundesrepublikanische Gesellschaft in den 80er- und verstärkt in den 90er-Jahren untersucht. Ausgangspunkt der Betrachtung waren dabei die Befunde der Bildungsstatistik, die Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen aus deutschen Familien auch nach jahrzehntelanger Präsenz in der Bundesrepublik Nachteile hinsichtlich des Zugangs zu höherer Bildung und zur Berufsbildung attestierten (vgl. HOPF 1987; KÖHLER 1990; NIEKE 1991; SEIFERT 1992; HAIKEN-DENEW/BÜCHEL/WAGNER 1996). In vieler Hinsicht kann die Beschäftigung mit diesem Thema als eine Replik des bis dahin in Deutschland geführten Diskurses über Familienstruktur und Bildung gesehen werden. Denn Migrantenfamilien traten in Anlehnung an die These von der Unterschichtung der Gesellschaft durch die Arbeitsmigranten (vgl. NOEL 1968; HOFFMANN-NOWOTNY 1975) als eine Art neuer Unterschicht für die Bildungs- und Sozialisationsforscher die (chrono-)logische Nachfolge der einheimischen Unterschicht an. Von dieser wurde nunmehr angenommen, sie sei aufgrund von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen nicht mehr so homogen, dass sich Bildungsprozesse in Unterschichtsfamilien als solche noch sinnvoll beschreiben und erklären ließen. Migrantenfamilien aus unterschiedlichen Herkunftsländern wurden dagegen als kulturelle Einheiten aufgefasst, die sich darüber hinaus in der Bundesrepublik Deutschland in derselben sozialen Lage befanden, so dass sie als insgesamt andersartige und im Vergleich zur einheimischen Bevölkerung relativ homogene soziale Gruppe erschienen. Vor diesem Hintergrund wurde z.B. türkischen Migrantenfamilien (wie zuvor Unterschichtsfamilien) Bildungsferne unterstellt, da die traditionelle Haltung türkischer Eltern zum Wissen der Zielsetzung moderner Lernprogramme entgegenstünde (vgl. LEENEN/GROSCH/KREIDT 1990), oder sie wurden umstandslos mit (nicht individualisierten) Unterschichtsfamilien gleichgesetzt, deren innerfamiliäre Sozialisationsprozesse als defizitär beschrieben wurden (vgl. MERTENS 1981; zur Kritik: BENDER-SZYMANSKI/HESSE 1987, S. 83). Wiederum in Entsprechung zum allgemeinen Diskurs über Familienstruktur und Bildung entstanden in Reaktion auf diese Perspektive auf Migrantenfamilien Studien, die nachwiesen, dass die Homogenität von Migrantenfamilien unterschiedlicher Herkunft ebenso wie die Homogenität von Migrantenfamilien derselben Herkunft überschätzt wurde. Z.B. konnte Diether HOPF zeigen, dass es sich bei griechischen Migrantenfamilien in Deutschland, deren Kinder im Bildungssystem der Bundesrepublik überdurchschnittlich erfolgreich sind, um eine hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft positiv selektierte Bevölkerungsgruppe handelt (vgl. HOPF 1987) und die Bildungsbeteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien regional sehr unterschiedlich ausfällt (vgl. HOPF 1994). Daher ist im Hinblick auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien

sowohl mit (De-)Kompositions- als auch mit Opportunitäten- und Selektionseffekten zu rechnen (vgl. NAUCK/DIEFENBACH 1997). Eine Argumentation, die an die Annahme anschließt, dass Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg Folgen rationaler Bildungsentscheidungen sind, findet sich in der Literatur über Familienstrukturen und Bildung in Migrantenfamilien erst seit kurzer Zeit. Am Anfang der 90er-Jahre wurde erstmals vorgebracht, dass die Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien vor dem Hintergrund ihres Aufenthaltsstatus und ihrer Rückkehrabsichten zu sehen seien, die den Wert eines in Deutschland erworbenen Bildungsabschlusses möglicherweise relativierten (vgl. KORTE 1990; SCHIFFAUER 1991). Hieran anschließend wurden bereits erste Versuche unternommen, unterschiedliche Strategien von Migranten zur sozialen Platzierung ihrer Kinder zu unterscheiden und die Bedingungen anzugeben, unter denen erwartet werden kann, dass die eine oder andere Strategie gewählt wird (vgl. DIEFENBACH/NAUCK 1997). In einer neueren Studie, in der aus einer humankapital- und lebensverlaufstheoretischen Perspektive der Bildungserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien untersucht wird, lassen sich keine Effekte der Nationalität feststellen, wenn die familiären Sozialisationsbedingungen kontrolliert werden. Allerdings variieren die Sozialisationsbedingungen mit der Nationalität (vgl. NAUCK/DIEFENBACH/PETRI 1998).

Auch im Bereich der Forschung über Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Kinder aus Migrantenfamilien setzt sich also die Erkenntnis durch, dass die kulturelle Homogenität von Migranten bestimmter Nationalität und mit ihr „kulturelle“ Einflüsse auf die Bildung der Kinder überschätzt wurden. Zu diesem Schluss führen auch die Ergebnisse von Andrea LANFRANCHI, der in seiner Studie über italienische Migrantenfamilien feststellt, dass drei Familientypen zu unterscheiden seien, die jeweils eine andere „familiale[n] Konstruktion von Übergangswirklichkeiten“ (LANFRANCHI 1995, S. 270) repräsentieren und in denen jeweils unterschiedliche Deutungsmuster von schulischer Wirklichkeit zu finden sind.

### 3 Zum gegenwärtigen Diskussions- und Erkenntnisstand hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Familienstruktur und Bildung

Die bisherige Forschung über den Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Bildung hat gezeigt, dass weder Familien aus bestimmten sozialen Schichten oder Milieus noch Familien bestimmter Nationalitäten vergleichsweise homogene Familienstrukturen aufweisen, die es rechtfertigen würden, die Merkmale „Schicht“, „Milieu“ oder „Nationalität“ als Kürzel für bestimmte Familienstrukturen aufzufassen. Aus diesem Befund wird jedoch offensichtlich nicht der Schluss gezogen, dass die Suche nach solchen Kürzeln wenig hilfreich zu sein scheint. Vielmehr finden sich in der aktuellen Literatur zunehmend häufig synonyme Verwendungen der Begriffe „Familienstruktur“ und „Familienform“ (vgl. MCLANAHAN 1983; 1985; AMATO 1993; BACHER/BEHAM/WILK 1996;). Die Familienformen, die diesbezüglich Aufmerksamkeit finden, sind „Scheidungsfamilien“ (vgl. NAPP-PETERS 1988; 1991) oder Familien, die in der Folge der Auflösung einer „Normal“-Familie – vorrangig durch Ehescheidung – entstanden sind, also die Familien Alleinerziehender mit Kindern und Stieffamilien. Wieder wird davon ausgegangen, dass diese Familien relativ homogene Familienstrukturen aufweisen, wobei vorausgesetzt

wird, dass diese Familienstrukturen im Vergleich zu denen, die in „Normal“-Familien vorzufinden sind, problematisch oder in irgendeiner Hinsicht defizitär sind. So nimmt Anneke NAPP-PETERS – offensichtlich in Anlehnung an die Hypothese von der mangelhaften Institutionalisierung von Stieffamilien, die Andrew CHERLIN (1978) aufgestellt hat – ein „äußerst kompliziertes Netzwerk familialer Beziehungen“ (NAPP-PETERS 1991, S. 16) in Stieffamilien zum Ausgangspunkt ihrer Längsschnittstudie über Scheidungsfamilien und formuliert folgendes Erkenntnisinteresse: „Aus dieser Statusunsicherheit und den daraus resultierenden Rollenkonflikten sind Schwierigkeiten in der Stiefeltern-Stiefkind-Beziehung zu erwarten. Sie sollen durch Fragen nach dem eigenen Rollenverständnis, nach Befriedigung und Schwierigkeiten mit der Stiefelternrolle, z.B. bei der Durchsetzung erzieherischer Vorstellungen und anderes mehr ermittelt werden“ (NAPP-PETERS 1991, S. 16). Diese Zielsetzung kennzeichnet die Mehrzahl der Studien über von der sog. Normalfamilie abweichende Familienformen: Es geht darum, Schwierigkeiten zu ermitteln, die sich auf die Familienstrukturen in bestimmten Familienformen beziehen, ohne dass geklärt würde, ob und ggf. wie stark sich die familialen Beziehungen in verschiedenen Familienformen voneinander unterscheiden (was wiederum die Einbeziehung mindestens einer Vergleichsgruppe, d.h. in diesem Zusammenhang: anderer Familienformen, in eine Studie erforderlich machen würde). Dies gilt auch für die sog. „Vaterdeprivationsforschung“ (FTHENAKIS 1995, S. 137), die in den USA eine lange Tradition hat (vgl. PETTIGREW 1964; HETHERINGTON 1972; MCLANAHAN/BUMPASS 1988) und in Deutschland vor allem von Wassilios E. FTHENAKIS (vgl. FTHENAKIS 1985a; 1985b) betrieben wird. Im Rahmen dieser Forschung beschäftigt man sich mit den Auswirkungen des „Fehlens“ des Vaters in Familien allein erziehender Mütter und ihrer minderjähriger Kinder. Diesen Familien werden neben negativen Effekten auf die Bildung der Kinder weitere negative Einflüsse auf die Kinder zugeschrieben, die von Delinquenz (von Söhnen) bis hin zu „Auffälligkeiten wie promiskuitives Verhalten, Drogenmissbrauch und Weglaufen von zu Hause“ (von Töchtern) reichen (FTHENAKIS 1995, S. 144). Die Sozialisation in Familien „ohne Vater“ wird als in mehrfacher Hinsicht defizitär betrachtet, sei es aufgrund mangelnder ökonomischer Ressourcen, eines fehlenden Geschlechtsrollenmodells oder einer fehlenden Autoritätsperson in der Folge der Abwesenheit des (biologischen) Vaters. Tatsächlich lassen sich empirisch Korrelationen von bestimmten Familienformen mit unerwünschten Verhaltensweisen von Kindern feststellen (vgl. SCHWARZ 1984; MCLANAHAN 1985; NEWCOMER/UDRY 1987; MCLANAHAN/BUMPASS 1988; NEUBAUER 1988; SANDER 1993; NIEPEL 1994; LÖHR 1995). Aus dem Vorliegen dieser Korrelationen kann aber nicht geschlossen werden, dass diese Verhaltensweisen kausal auf das Aufwachsen in einer bestimmten Familienform zurückzuführen seien. Über den Zusammenhang zwischen Familienformen und Familienstrukturen sagen solche Studien nur sehr wenig oder nichts aus.

Dass die umstandslose Gleichsetzung von Familienform und Familienstruktur problematisch ist, weil Familien, die eine bestimmte Familienform repräsentieren, hinsichtlich ihrer Familienstrukturen keineswegs homogen sein müssen, legt schon die Erfahrung der vergangenen Jahrzehnte nahe. Für die USA ist diese Vermutung bereits mehrfach empirisch belegt (vgl. FURSTENBERG 1987; AMBERT 1988; COONEY 1994). Für Deutschland ist diesbezüglich ein Forschungsdefizit festzustellen. Es liegen aber auch für Deutschland vereinzelt Befunde vor, die darauf hindeuten, dass die Annahme homogener Familienstrukturen in jeweils verschiedenen Familienformen eingeschränkt werden muss. So zeigen die Ergebnisse mehrerer Studien, dass die These von der binuklearen Familie (vgl. AHRONS 1979) zumindest für bestimmte Lebensbereiche gültig ist: Danach wird zwar mit

einer Ehescheidung die Ehe der Eltern geschieden, die Familie muss dabei aber nicht notwendigerweise auseinander brechen, weil die Familie einen Prozess der Reorganisation durchläuft und sich das Familienleben nach der Scheidung in zwei verschiedenen Haushalten ereignet, nämlich dem der Mutter und dem des Vaters (vgl. NAPP-PETERS 1987; NEUBAUER 1988; NAVE-HERZ/KRÜGER 1992). Da der überwiegende Teil der Studien über bestimmte Familienformen – wohl aufgrund ihrer diagnostischen oder interventionistischen Orientierung – keine „Normal“-Familien als Vergleichsgruppen beinhalten, ist erstens ungeklärt, wie homogen die Familienstrukturen in „Normal“-Familien sind, und zweitens, ob die Homogenität der Familienstrukturen innerhalb bestimmter Familienformen tatsächlich größer ist als die Homogenität zwischen bestimmten Familienformen.

Auffällig ist weiterhin, dass Studien über bestimmte Familienformen das Bildungsverhalten und den Bildungserfolg der Kinder, die in ihnen aufwachsen, nicht thematisieren. Eine Ausnahme stellt die Analyse des Bildungserfolgs von Jungen aus sog. Normalfamilien und Stieffamilien von Matthias GRUNDMANN dar, der zu folgendem Schluss kommt: „So bestätigt sich, daß das bloße Aufwachsen in einer Stieffamilie im Vergleich zur Teil- oder Kernfamilie keinen direkten Einfluss auf den Bildungsabschluß hat, wenn diese historischen Besonderheiten in den Verteilungen kontrolliert werden. ... Lediglich die bivariate Verteilung von Bildungsabschlüssen bei Söhnen aus Kern-, Teil- und Stieffamilien ... zeigt, daß Stiefsöhne im Durchschnitt einen geringeren Bildungsabschluß aufweisen als Söhne aus Kern- oder Teilfamilien: ...“ (GRUNDMANN 1992, S. 157/158). Und weiter zeigt sich, „daß die Folgen einer Stiefelternschaft für den Bildungsverlauf davon abhängen, in welcher Lebensphase diese beginnt“ (GRUNDMANN 1992, S. 158). Für den Bildungsverlauf und -erfolg ist also offensichtlich nicht das Aufwachsen in einer bestimmten Familienform als solcher bedeutsam.

Eine Gleichsetzung von Familienstruktur und Familienform ist genau dann gerechtfertigt, wenn sich bestimmte Familienformen von anderen im Hinblick auf die Beziehungsmuster zwischen den Familienmitgliedern systematisch unterscheiden. Dies anzunehmen mag plausibel sein. Inwieweit es aber tatsächlich der Fall ist, ist eine *empirische* Frage. Wenn sich jedoch die jeweiligen Kategorien von Familien, seien es Familienformen, Familien unterschiedlicher Nationalitäten oder Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten oder Milieus, als heterogen hinsichtlich ihrer Beziehungsstrukturen erweisen, liegt es nahe, auf diese Kürzel zu verzichten und stattdessen auf direktem Weg „zentrale Aspekte der familiären Beziehungsstruktur empirisch faßbar zu machen“ (SCHNEEWIND 1999, S. 104). In der Familienpsychologie wurden zu diesem Zweck unterschiedliche Typologien entwickelt, von denen diejenigen, die auf bindungstheoretischen Überlegungen basieren, während der beiden letzten Jahrzehnte am häufigsten diskutiert und verwendet worden sind. Im Rahmen der auf John BOWLBY (1969) zurückgehenden Bindungstheorie wird behauptet, dass die Art und Qualität der in der frühen Kindheit hergestellten affektiven Bindungen an Betreuungspersonen spätere Liebesbeziehungen (vgl. HAZAN/SHAVER 1987; BARTHOLOMEW 1990) ebenso prägen wie den späteren Erziehungsstil, der wiederum den kindlichen Bindungsstil beeinflusst (vgl. GROSSMANN/GROSSMANN 1991; ROTHBARD/SHAVER 1994). Allerdings ist bislang theoretisch und empirisch weitgehend ungeklärt, welche Effekte die elterlichen Bindungs- und Erziehungsstile auf die Eltern-Kind-Beziehungen haben und insbesondere, ob und wie Bindungsverhalten und Bildungserfolg von Kindern durch bestimmte Bindungs- und Erziehungsstile beeinflusst werden. Ähnlich verhält es sich mit anderen Familientypologien, die im Rahmen der Familienpsychologie entworfen wurden, wie z.B. dem Familienklima-

Ansatz (vgl. MOOS 1974; SCHNEEWIND 1988) oder dem Circumplex-Modell (vgl. OLSON 1990; THOMAS/OLSON 1993). Ihre Eignung zur Erklärung differentiellen Bildungsverhaltens und -erfolgs bleibt noch theoretisch herzuleiten und empirisch zu belegen. Dabei scheint das Circumplex-Modell aufgrund der in ihm enthaltenen Indikatoren der Familienanpassungsfähigkeit, zu denen u.a. Rollen, Regeln und Aushandlungsprozesse gehören, am ehesten anbindungsfähig zu sein an Argumentationen, die auf die Bedeutung der Familienform für Bildungsverhalten und -erfolg ausgerichtet sind. So ist es z.B. plausibel anzunehmen, dass sich die Mitglieder von Stieffamilien angesichts einer mangelnden Institutionalisierung von Stieffamilien (vgl. CHERLIN 1978) im Vergleich zu Mitgliedern sog. Normalfamilien stärker in Aushandlungsprozessen (u.a. über Bildungsentscheidungen) aufreihen und Disziplinierungsmaßnahmen (u.a. in Bezug auf das Bildungsverhalten) in Ersteren schwieriger durchzusetzen sind, was Erstere nach David H. OLSON und HAMILTON I. MCCUBBIN (vgl. OLSON/MCCUBBIN 1982) auf der Dimension der Anpassungsfähigkeit als chaotisch oder flexibel (im Gegensatz zu strukturiert oder rigid) charakterisieren würde. Darüber, was dies für Bildungsprozesse in diesen Familien bedeutet, lässt sich auf dem gegenwärtigen Erkenntnisstand lediglich spekulieren.

Die empirische Bildungsforschung hat gezeigt, dass Merkmale der Herkunftsfamilie für die Bildung der Kinder tatsächlich relevant sind. Sie zeigt weiter, dass Variablen, die eine Zugehörigkeit der Herkunftsfamilie zu einer bestimmten sozialen Schicht oder zu einem Milieu, zu einer bestimmten Nationalität oder zu einer bestimmten Familienform ausdrücken, die Bildungsbeteiligung oder den Bildungserfolg von Kindern genau dann erklären können, wenn sie „Klammern“ darstellen, die Merkmale zusammenfassen, die ihrerseits bildungsrelevant sind. Die Variablen, die die Zugehörigkeit der Herkunftsfamilie zu einer dieser Gruppen beschreiben, sind jedoch nicht selbst bildungsrelevant. Vielmehr hat die empirische Bildungsforschung gezeigt, dass der Einfluss der Herkunftsfamilie auf die Bildung der Kinder zumindest teilweise durch individuelle Merkmale der Eltern, insbesondere deren eigene Bildung, und die Interaktion zwischen Geschwistern, durch die u.a. Bildungsaspirationen vermittelt werden, zu erklären ist (vgl. GRAAF/HUININK 1992; GRUNDMANN 1992). Zwar ist Matthias GRUNDMANN (1992, S. 141/142) zuzustimmen, wenn er feststellt: „Damit wird ein wichtiger, bisher vernachlässigter Aspekt hervorgehoben, der für das Verständnis der individuellen Entwicklung institutionalisierter Lebensbereiche von zentraler Bedeutung ist: die unmittelbare (in der Eltern-Kind-Interaktion) und mittelbare (in der Interaktion zwischen Geschwistern) intra- und intergenerationale Vermittlung von Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten und -vorstellungen“. Es trifft jedoch auch zu, dass weiterhin die „Verknüpfung der verschiedenen Ablaufprozesse unbekannt“ (NAVE--HERZ 1994, S. 74) ist, die den Zusammenhang zwischen familialer Sozialisation und Schulerfolg sowie der späteren Berufsposition entstehen lassen. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass der Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Bildung in der theoretischen Diskussion und besonders in der empirischen Forschung in der Regel als ein Zusammenhang zwischen Familienstruktur und *formaler* Bildung aufgefasst wird. Die explizite Einführung nichtformaler Aspekte der Bildung eines Menschen als zwischen Merkmalen der Herkunftsfamilie und der formalen Bildung vermittelnde Variablen in die Modellierung von Bildungsprozessen und in entsprechende empirische Analysen scheint nützlich. Wie diese Vermittlungsprozesse tatsächlich ablaufen, bleibt zu untersuchen.

#### 4 Erwartbare Entwicklung der Theoriebildung und Forschung zum Zusammenhang von Familienstruktur und Bildung

Aus der Bestandsaufnahme zum Zusammenhang von Familienstruktur und Bildung ergeben sich einige Desiderata, von denen anzunehmen ist, dass sie in der zukünftigen Theoriebildung und Forschung aufgearbeitet werden.

Zunächst ist zu erwarten, dass Prozessen der intergenerationalen Transmission, also der Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, aber auch von Orientierungen und Einstellungen der Eltern an die Kinder, eine größere Aufmerksamkeit zuteil werden wird: In der Forschung hat sich gezeigt, dass der Effekt der Herkunftsfamilie auf die formale Bildung der Kinder vermittelt ist durch nichtformale Aspekte des Humankapitals der Kinder (z.B. ihrer Leistungsbereitschaft), dessen Akkumulation wiederum von den individuellen Merkmalen der Eltern und den sozialisatorischen Einflüssen des Elternhauses abhängt. Eine stärkere Integration humankapitaltheoretischer und sozialisatorischer Konzepte liegt daher nahe.

Eine stärkere Beachtung intergenerationaler Transmissionsprozesse impliziert eine theoretische Perspektive, die den Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Bildung aus der Sicht der Akteure betrachtet. Daher ist anzunehmen, dass die Intentionen und Handlungspläne der einzelnen Familienmitglieder sowie deren Umsetzung in Handlungsstrategien in der zukünftigen Forschung über Familienstruktur und Bildung stärker berücksichtigt werden. Dabei wird auch zu untersuchen sein, wie familiäre Handlungsstrategien in Bezug auf die soziale Platzierung der Kinder zwischen den einzelnen Familienmitgliedern, die u.U. unterschiedliche Strategien präferieren, ausgehandelt werden. Insofern wird der Diskurs über Familienstruktur und Bildung mittelfristig wahrscheinlich um Aspekte einer entscheidungs- und verhandlungstheoretischen Perspektive ergänzt werden.

Die persönlichen Ressourcen der einzelnen Familienmitglieder ebenso wie ihre Handlungsstrategien können losgelöst vom Kontext, in dem sie zum Einsatz kommen bzw. verfolgt werden sollen, nicht sinnvoll betrachtet werden. Daher sollte die Einnahme einer entscheidungs- und verhandlungstheoretischen Perspektive einhergehen mit einer systematischen Berücksichtigung der sozialen Kontexte, in denen die Familienmitglieder leben, entscheiden und handeln. Der Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Bildung wird also mittel- bis langfristig vermutlich in Mehrebenenmodellen formuliert werden. Sofern dies zutrifft, wird auch zu erwarten sein, dass Expertenwissen aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen erforderlich ist, was wiederum zu einer größeren Interdisziplinarität und damit zu einer Integration von bereichsspezifischen Erklärungen des Zusammenhangs von Familienstruktur und Bildung führen wird.

#### Literatur

- ADORNO, T. W. (1999): Studien zum autoritären Charakter. – Frankfurt/M.
- ADORNO, T. W./FRENKEL-BRUNSWIK, E./LEVINSON, D./SANFORD, R. N. (1950): The Authoritarian Personality. – New York.
- AHRONS, C. R. (1979): The Binuclear Family. Two Households, One Family. In: *Alternative Lifestyles*, 2. Jg., S. 499-515.
- AMATO, P. R. (1993): Family Structure, Family Process, and Family Ideology. In: *Journal of Marriage and the Family*, 55. Jg., S. 50-54.

- AMBERT, A.-M. (1988): Relationships with Former In-laws after Divorce: A Research Note. In: *Journal of Marriage and the Family*, 50. Jg., S. 679-686.
- BACHER, J./BEHAM, M./WILK, L. (1996): Familienstruktur, kindliches Wohlbefinden und Persönlichkeitsentwicklung. Eine empirische Analyse am Beispiel zehnjähriger Kinder. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., S. 246-269.
- BARTHOLOMEW, K. (1990): Avoidance and Intimacy: An Attachment Perspective. In: *Journal of Social and Personal Relationships*, 7. Jg., S. 147-178.
- BAUR, R. (1972): Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule. – Weinheim.
- BECKER, G. S. (1993): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education.* – Third Ed. – Chicago.
- BERNSTEIN, B. (1972): *Studien zur sprachlichen Sozialisation.* – Düsseldorf.
- BERTRAM, H. (1981): *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikrosoziologischen Analyse von Chancengleichheit.* – Darmstadt.
- BÖTTCHER, W. (1985): *Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung.* – Bochum.
- BOUDON, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society.* – New York.
- BOURDIEU, P. (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft.* – Frankfurt/M.
- BOWLBY, J. (1969): *Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment.* – New York.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* – Frankfurt/M.
- CHERLIN, A. J. (1978): Remarriage as an Incomplete Institution. In: *American Journal of Sociology*, 84. Jg., S. 634-650.
- COONEY, T. M. (1994): Young Adults' Relations With Parents: The Influence of Recent Parental Divorce. In: *Journal of Marriage and the Family*, 56. Jg., S. 45-56.
- DAMANAKIS, M. (1987): Bildungsvorstellungen griechischer Eltern. In: *Deutsch Lernen*, 21. Jg., S. 22-53.
- DIEFENBACH, H./NAUCK, B. (1997): *Bildungsverhalten als ‚strategische Praxis‘: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien.* In: PRIES, L. (Hrsg.): *Transnationale Migration.* – Baden-Baden, S. 277-291.
- DOHLE, K./WESSEL, A. (1996): *Familiale Voraussetzungen für Bildungsaspirationen von Eltern in den neuen Bundesländern.* In: MÖLLER, R./ABEL, J./NEUBAUER, G./TRAUMANN, K. P. (Hrsg.): *Kindheit, Familie und Jugend. Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung.* – Münster, S. 79-87.
- FTHENAKIS, W. E. (1985a): *Väter. Band 1: Zur Psychologie der Vater-Kind-Beziehung.* – München.
- FTHENAKIS, W. E. (1985b): *Väter. Band 2: Zur Vater-Kind-Beziehung in verschiedenen Familienstrukturen.* – München.
- FTHENAKIS, W. E. (1995): *Kindliche Reaktionen auf Trennung und Scheidung.* In: *Familiendynamik*, 20. Jg., S. 127-154.
- FUCHS, W./KLIMA, R./LAUTMANN, R./RAMMSTEDT, O./WIENOLD, H. (Hrsg.) (1988): *Lexikon zur Soziologie (ungekürzte Sonderausgabe).* – Opladen.
- FURSTENBERG, F. F. J. (1987): *The New Extended Family: The Experience of Parents and Children after Remarriage.* In: PASLEY, K./HINGER-TALLMANN, M. (Hrsg.): *Remarriage and Stepparenting. Current Research and Theory.* – New York, S. 42-61.
- GRAAF, P. M. DE/HUININK, J. J. (1992): Trends in Measured and Unmeasured Effects of Family Background on Educational Attainment and Occupational Status in the Federal Republic of Germany. In: *Social Science Research*, 21. Jg., S. 84-112.
- GRIMM, S. (1966): *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung.* – München.
- GROSSMANN, K. E./GROSSMANN, K. (1991): Attachment Quality as an Organizer of Emotional and Behavioral Responses in Longitudinal Perspective. In: PARKES, C. M./STEVENSON-HINDL, J./MARRIS, P. (Hrsg.): *Attachment Across the Life Cycle.* – London, S. 93-114.
- GRUNDMANN, M. (1992): *Familienstruktur und Lebensverlauf. Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung.* – Frankfurt/M.
- HAISKEN-DENEW, J. P./BÜCHEL, F./WAGNER, G. (1996): *Assimilation and other Determinants of School Attainment in Germany: Do Immigrant Children Perform as Well as Germans? (Working Paper No. 141).* – DIW.

- HAZAN, C./SHAVER, P. R. (1987): Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 52. Jg., S. 511-524.
- HETHERINGTON, E. M. (1972): Effects of Father Absence on Personality Development in Adolescent Daughters. In: *Developmental Psychology*, 7. Jg., S. 313-326.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H. J. (1975): Sozialstrukturelle Konsequenzen der Kompensation eines Geburtenrückgangs durch Einwanderung. In: KAUFMANN, F.-X. (Hrsg.): *Bevölkerungsbewegung zwischen Quantität und Qualität. Beiträge zum Problem der Bevölkerungspolitik in industriellen Gesellschaften.* – Stuttgart, S. 72-81.
- HOPF, D. (1987): *Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.* – Berlin.
- HOPF, D. (1994): Die Schule und die Ausländerkinder. In: *Bildungsforschung, Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI für Bildungsforschung (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* – Reinbek, S. 364-402.
- HORKHEIMER, M. (1995): *Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze.* – Frankfurt/M.
- JILESEN, M. (1994): *Soziologie. Eine Einführung für Erzieherberufe.* – Köln.
- KÖHLER, H. (1990): *Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. Eine Analyse der Daten für 1975-1987.* – Berlin.
- KÖNIG, R. (1974): *Materialien zur Soziologie der Familie.* – Köln.
- KORTE, E. (1990): Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozess der Migrantenfamilien. In: ESSER, H./FRIEDRICHS, J. (Hrsg.): *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie.* – Opladen, S. 207-259.
- KRÜGER, H.-H. (1997): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* – Opladen.
- LANFRANCHI, A. (1995): *Immigranten und Schule.* – Opladen.
- LANGEWAND, A. (1997): *Bildung.* In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* – Reinbek, S. 69-98.
- LEENEN, W. R./GROSCH, H./KREIDT, U. (1990): *Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der Zweiten Generation.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 753-771.
- LEIBOWITZ, A. (1977): Family Background and Economic Success: A Review of the Evidence. In: TAUBMANN, P. (Hrsg.): *Kinometrics. Determinants of Socioeconomic Success within and between Families.* – Amsterdam, S. 9-30.
- LIST, F. (1930): *Das Nationale System der Politischen Ökonomie.* – Berlin.
- LÖHR, H. (1995): Familienformen im Vergleich. In: KURZ-ADAM, M./POST, I. (Hrsg.): *Erziehungsberatung und Wandel der Familie.* – Opladen, S. 83-91.
- LÜDERITZ, A. (1999): *Familienrecht: Ein Studienbuch.* – München.
- LÜTKENS, C. (1971): Die Schule als Mittelklasseninstitution. In: HEINTZ, P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule.* – Opladen, S. 22-39.
- MCLANAHAN, S. (1985): Family Structure and the Reproduction of Poverty. In: *American Journal of Sociology*, 90. Jg., S. 873-901.
- MCLANAHAN, S./BUMPASS, L. (1988): Intergenerational Consequences of Family Disruption. In: *American Journal of Sociology*, 94. Jg., S. 130-152.
- MCLANAHAN, S. S. (1983): Family Structure and Stress: A Longitudinal Comparison of Two-parent and Female-headed Families. In: *Journal of Marriage and the Family*, 45. Jg., S. 347-357.
- MEHRLÄNDER, U./HOFMANN, R./KÖNIG, P./KRAUSE, H. J. (1981): *Situation ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland.* – Bonn.
- MERTENS, G. (1981): Strukturen türkischer Migrantenfamilien in ihrer Heimat und in der Bundesrepublik Deutschland. In: AGG (Hrsg.): *Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“.* – Bonn, S. 9-133.
- MILL, J. S. (1924): *Grundzüge der politischen Ökonomie, Band 1.* – Jena.
- MITSCHERLICH, A. (1963): *Auf dem Weg in die vaterlose Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie.* – München.
- MOOS, R. H. (1974): *Family Environment Scale.* – Palo Alto.
- MÜLLER, W./HAUN, D. (1994): *Bildungsungleichheit im sozialen Wandel.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46. Jg., S. 1-42.
- MURDOCK, G. P. (1946): *Social Structure.* – New York.

- NAPP-PETERS, A. (1987): Ein-Elternteil-Familien. Soziale Randgruppen oder neues familiales Selbstverständnis? – Weinheim.
- NAPP-PETERS, A. (1988): Scheidungsfamilien: Interaktionsmuster und kindliche Entwicklung. Aus Tagebüchern und Interviews mit Vätern und Müttern nach Scheidung. – Frankfurt/M.
- NAPP-PETERS, A. (1991): Scheidungsfamilie aus längsschnittlicher Perspektive. In: Zeitschrift für Familienforschung, 3. Jg., S. 14-20.
- NAUCK, B. (1994): Erziehungsklima, intergenerationale Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., S. 43-62.
- NAUCK, B. (1995): Familie im Kontext von Politik, Kulturkritik und Forschung: Das internationale Jahr der Familie. In: GERHARDT, U./HRADIL, S./LUCKE, D./NAUCK, B. (Hrsg.): Familie der Zukunft. Lebensbedingungen und Lebensformen. – Opladen, S. 21-36.
- NAUCK, B./DIEFENBACH, H. (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In: SCHMIDT, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. – Baltmannsweiler, S. 289-307.
- NAUCK, B./DIEFENBACH, H./PETRI, K. (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 701-722.
- NAVE-HERZ, R. (1994): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. – Darmstadt.
- NAVE-HERZ, R. (1999): Wozu Familiensoziologie? Über die Entstehung, Geschichte und die Aufgaben der Familiensoziologie. In: BUSCH, F. W./NAUCK, B./NAVE-HERZ, R. (Hrsg.): Aktuelle Forschungsfelder der Familienwissenschaft. – Würzburg, S. 15-32.
- NAVE-HERZ, R./KRÜGER, D. (1992): Ein-Eltern-Familien. Eine empirische Studie zur Lebenssituation und Lebensplanung alleinerziehender Mütter und Väter. – Bielefeld.
- NEIDHARDT, F. (1975): Die Familie in Deutschland. Gesellschaftliche Stellung, Struktur und Funktion. (4. Aufl.). – Opladen.
- NEUBAUER, E. (1988): Alleinerziehende Mütter und Väter. Eine Analyse der Gesamtsituation. – Stuttgart.
- NEULAND, E. (1975): Sprachbarrieren oder Klassensprache? – Frankfurt/M.
- NEUMANN, U. (1980): Erziehung ausländischer Kinder. – Düsseldorf.
- NEWCOMER, S./UDRY, J. R. (1987): Parental Marital Status Effects on Adolescent Sexual Behavior. In: Journal of Marriage and the Family, 49. Jg., S. 235-240.
- NIEKE, W. (1991): Benachteiligung ausländischer Jugendlicher im Zugang zur Berufsausbildung. In: BOOS-NÜNNING, U. (Hrsg.): Ausländische Jugendliche in der Berufsbildung. Auf dem Weg zur Chancengleichheit?. – Opladen, S. 9-32.
- NIEPEL, G. (1994): Soziale Netze und soziale Unterstützung alleinerziehender Frauen. – Opladen.
- NOEL, D. L. (1968): A Theory of the Origin of Ethnic Stratification. In: Social Problems, 16. Jg., S. 157-172.
- OLSON, D. H. (1990): Family Circumplex Model: Theory, Assessment and Intervention. In: Japanese Journal of Family Psychology, 4. Jg., S. 55-64.
- OLSON, D. H./McCUBBIN, H. I. (1982): Circumplex Model of Marital and Family Systems V: Application to Family Stress and Crisis Intervention. In: McCUBBIN, H. J./CAUBLE, A. E./PATTERSON, M. (Hrsg.): Family Stress, Coping, and Social Support. – Springfield, S. 48-68.
- PETTIGREW, T. F. (1964): A Profile of the Negro American. – Princeton.
- ROLFF, H.-G. (1997): Sozialisation und Auslese durch die Schule. – Weinheim.
- ROTHBARD, J. C./SHAVER, P. R. (1994): Continuity of Attachment Across the Life Span. In: SPERLING, M. B./BERMAN, W. H. (Hrsg.): Attachment in Adults: Theory, Assessment, and Treatment. – New York, S. 31-71.
- SANDER, E. (1993): Kinder alleinerziehender Eltern. In: MARKEFKA, M./NAUCK, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. – Neuwied, S. 419-427.
- SCHIFFAUER, W. (1991): Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland: Eine Ethnographie. – Stuttgart.
- SCHNEEWIND, K. A. (1988): Die Familienklimaskalen (FKS). In: CIERPKA, M. (Hrsg.): Familiendiagnostik. – Berlin, S. 234-255.
- SCHNEEWIND, K. A. (1999): Familienpsychologie. – Stuttgart.
- SCHULTZ, T. W. (1961): Investment in Human Capital. In: American Economic Review, 51. Jg., S. 1-17.
- SCHULTZ, T. W. (1979): Economics of the Family: Marriage, Children, and Human Capital. – Chicago.

- SCHWARZ, K. (1984): Eltern und Kinder in unvollständigen Familien. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 10. Jg., S. 3-36.
- SEGALEN, M. (1990): Die Familie. Geschichte, Soziologie, Anthropologie. – Frankfurt/M.
- SEIFERT, W. (1992): Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 44. Jg., S. 677-696.
- SMITH, A. (1974): Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen. – München.
- STECHER, L. (1996): Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In: ZINNECKER, J./SILBEREISEN, R. K. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. – Weinheim, S. 267-289.
- THOMAS, V./OLSON, D. H. (1993): Problem Families and the Circumplex Model: Observational Assessment Using the Clinical Rating Scale (CRS). In: Journal of Marital and Family Therapy, 19. Jg., S. 159-175.
- VEITH, H. (1996): Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens. – Frankfurt/M.
- VESTER, M./VON OERTZEN, P./GEILING, H./HERMANN, T./MÜLLER, D. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. – Köln.

*Anschrift der Verfasserin:* Dr. Heike Diefenbach, Universität Leipzig, Institut für Soziologie, Burgstr. 21, 04109 Leipzig