

Zeitschrift für
Familien-
forschung

Journal of Family Research

In diesem Heft:

**Schwerpunktthema: Eltern, Kind, Schule –
ein kompliziertes Verhältnis?**

- Elterliches Schulinteresse aus Kindersicht
- Einflüsse der akademischen Sozialisation und Verbundenheit auf die Schulleistungen der Kinder
- Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen?
- Elterliche Beteiligung als Schüsselfaktor für Lehrerurteile
- Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule
- Elternschaftsabsichten unter dem Einfluss von Modernisierungs- und Prekarisierungstendenzen

ifb-Mitteilungen

2/2015

Referiert im SSCI



ISSN 1437-2940
27. Jahrgang 2015, Heft 2
Verlag Barbara Budrich

Inhalt

<i>Editorial</i>	126
<i>Sabine Walper</i> Einführung in das Schwerpunktthemenheft <i>Eltern, Kind, Schule – ein kompliziertes Verhältnis?</i>	127
<i>Michael Feldhaus</i> Familiale Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern	135
<i>Sabine Walper, Carolin Thönissen & Philipp Alt</i> Einflüsse von akademischer Sozialisation und der Verbundenheit mit den Eltern auf die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen	152
<i>Mariana Grgic & Michael Bayer</i> Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen? Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern	173
<i>Katharina Kohl, Julia Jäkel & Birgit Leyendecker</i> Schlüsselfaktor Elterliche Beteiligung: Warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen ...	193
<i>Bettina Arnoldt & Christine Steiner</i> Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule	208
<i>Forschungsbeiträge</i>	
<i>Daniel Baron & Caroline Schulze-Oeing</i> Elternschaftsabsichten in Deutschland unter dem Einfluss von Modernisierungs- und Prekarisierungsprozessen	228
<i>ifb</i> -Mitteilungen	251

Editorial

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

das vorliegende Heft widmet sich dem Schwerpunktthema *Eltern, Kind, Schule – ein kompliziertes Verhältnis?*

Nach einer Einführung durch die Gastherausgeberin Sabine Walper (Deutsches Jugendinstitut) beschäftigen sich fünf Beiträge mit folgenden Teilaspekten dieses Themenkreises:

1. den familialen Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern (*Feldhaus*),
2. den Einflüssen der akademischen Sozialisation und der elterlichen Verbundenheit der Eltern mit ihren Kindern auf deren Schulleistungen (*Walper/Thönnissen/Alt*),
3. inwieweit Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen für Schulkinder fungieren (*Grgic/Bayer*),
4. der elterlichen Beteiligung als Schlüsselfaktor für die Einstufung deutscher und türkischstämmiger Kinder aus belasteten Familien durch die Lehrkräfte als verhaltensauffällig (*Kohl/Jäkel/Leyendecker*),
5. den Perspektiven, die Eltern im Hinblick auf die Ganztagschule einnehmen (*Arnoldt/Steiner*).

In einem regulären Beitrag werden Elternschaftsabsichten unter dem Einfluss von Modernisierungs- und Prekarisierungsprozessen beleuchtet (*Baron/Schulze-Oeing*).

Das nächste Schwerpunktthema (Heft 3/2015) wird sich mit *Kinderlosigkeit und Kinderreichtum in Deutschland* auseinandersetzen, wobei die *Analysen mit Daten des Mikrozensus 2012* durchgeführt werden.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre,

Henriette Engelhardt-Wölfler
Geschäftsführende Herausgeberin
Editor-in-chief

Dear Readers,

this special issue deals with *the complex relationships between parents, their children and their children's schools* in Germany.

Following an introduction by our guest editor Sabine Walper (German Youth Institute), the following aspects of this topic are being addressed in five contributions:

1. Factors of family impact on the parental school involvement as seen by primary school children (*Feldhaus*).
2. Effects of academic socialization and emotional closeness to parents on their children's school achievement (*Walper/Thönnissen/Alt*).
3. Do parents and siblings serve as educational resources for children? (*Grgic/Bayer*).
4. Parental involvement in school is the key to teacher judgments of Turkish immigrant and German children's behavior problems (*Kohl/Jäkel/Leyendecker*).
5. On perspectives which parents may adopt with regard to all-day schools (*Arnoldt/Steiner*).

In a contribution that is not part of the main topic, the impact of processes of modernization of life forms and precarious work on fertility intentions in Germany has been investigated (*Baron/Schulze-Oeing*).

In our next special issue (3/2015), the research articles will deal with *Childlessness and large families in Germany, based on analyses of Microcensus data from 2012*.

We hope that you enjoy reading this issue.

Kurt P. Bierschock
Redakteur
Managing editor

Sabine Walper

Einführung in das Schwerpunktthemenheft *Eltern, Kind, Schule – ein kompliziertes Verhältnis?*

Das Verhältnis von Familie und Schule ist seit jeher nicht einfach. Als im Verlauf der vergangenen vierhundert Jahre in den verschiedenen Regionen Deutschlands schrittweise die Schulpflicht eingeführt wurde, haben dies keineswegs alle Eltern als öffentlich garantierte Bildungsförderung ihrer Kinder begrüßt (Fölling-Albers/Heinzel 2007). Vor allem in ländlichen Regionen wurde die Schulpflicht von der Bevölkerung vielfach eher als staatlicher Eingriff in die Elternrechte abgelehnt, umso mehr, als Kinder damals noch in einem Großteil der Familien unentbehrliche Helfer in der Landwirtschaft, Haushaltsführung und Geschwisterbetreuung waren. Auch heute ist das Verhältnis von Elternhaus und Schule von unterschiedlichen Erwartungen und Interessen beider Seiten geprägt, die mitunter nur schwer zu vereinbaren sind. Selbst Fragen der Schulpflicht sind dabei durchaus noch ein Diskussionsthema in Deutschland – vor allem die fehlenden Möglichkeiten alternativer Lernformen wie Hausunterricht wurden seitens der Vereinten Nationen kritisiert (Muñoz 2007). Die zentralen Konfliktlinien und Herausforderungen verlaufen jedoch mittlerweile entlang anderer Koordinaten. Zwei Themen sind hierbei besonders hervorzuheben: die Frage der Aufgabenteilung und Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext steigender Bildungsanforderungen und sich wandelnder Familien sowie die Herausforderungen einer verbesserten Chancengerechtigkeit für bildungsbenachteiligte Schüler.

Neben-, gegen- oder miteinander? Von separierten Aufgaben zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Die Vorstellungen zur Aufgabenteilung und Kooperation von Elternhaus und Schule haben sich im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte grundlegend geändert. War das Verhältnis von Familie und Schule zunächst von einer konzeptuell-programmatisch klaren Arbeitsteilung geprägt, die den Eltern das primäre Erziehungsrecht vorbehielt und der Schu-

le den Bildungsauftrag zuteilte, so hat sich diese institutionelle Trennung von Erziehung und Bildung doch in der Praxis nicht durchhalten lassen (Fölling-Albers/Heinzel 2007; Wild/Lorenz 2010). Schon in der Reformpädagogik wurde sie grundlegend in Frage gestellt und zumindest in einzelnen Reformschulen auch praktisch überwunden. Doch erst in der Phase der Bildungsreform der 1970er Jahre hat sich die Vorstellung, Unterricht und Erziehung als Einheit zu betrachten, in der Schultheorie und -praxis weitgehend etabliert (Keck 2001).

Vor allem ist es allerdings der Kontext der Familie, in dem sich zeigt, wie eng Erziehungs- und Bildungsprozesse miteinander verwoben sind. Alltägliche Anregungen, Lerngelegenheiten und Formen der Kompetenzförderung sind vielfach beiläufig eingebettet in die familiäre Lebensführung und die Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kindern (Büchner 2006; Von der Hagen-Demszky 2011; Walper/Grgic 2013). Auch bewusste Bemühungen um die Bildung der nachwachsenden Generation sind kein Privileg von Schule, sondern finden sich nicht minder in Familien (Cheadle 2008; Lareau 2003), wie etwa im Konzept der *concerted cultivation* zum Ausdruck gebracht wird (Irwing 2011). Dass Familien nicht nur einen Be- und Erziehungsraum für Kinder, sondern auch eine wichtige Lernumgebung darstellen, mag heute selbstverständlich erscheinen, wurde jedoch lange in der hiesigen Bildungsforschung vernachlässigt (Wild/Walper 2014).

Mittlerweile ist die Bildungsbedeutung von Familien ein zentrales Thema der Bildungsforschung in Deutschland geworden. Vor allem die intensive Debatte über Befunde der PISA-Studie hat die Familie als Bildungsort ins Rampenlicht der öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt. Seither verweisen zahlreiche Befunde auf die zentrale Bedeutung der sozialen Herkunft als Schrittmacher für die Kompetenzentwicklung und den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen (z.B. Baumert et al. 2003; Ehmke/Jude 2010), beschreiben relevante Anreizstrukturen und entwicklungsförderliche Interaktionen in der Familie (z.B. Büchner/Brake 2006; vgl. Wild/Lorenz 2010; Wild/Walper 2014) und heben die – auch finanziellen – Anstrengungen hervor, die Familien zur gezielten Förderung ihrer Kinder unternehmen (Klemm/Klemm 2010). Damit ist die Bildungsbedeutung von Familie verstärkt ins öffentliche Bewusstsein getreten. Dies eröffnet neue Chancen in der Nutzung bislang vernachlässigter Ressourcen von Familien, die auch ihrerseits als lernende Systeme zu verstehen sind, bringt aber auch Unsicherheiten und vermehrte Anforderungen an Leistungen von Familien mit sich (Süßlin 2015).

Akzentuiert werden diese Entwicklungen durch den Wandel von Familien, der sich nicht nur an gestiegenen Scheidungsquoten und der rückläufigen Bedeutung der Ehe als Kontext für Elternschaft festmachen lässt, sondern auch an der steigenden Erwerbsbeteiligung von Müttern, vermehrten Anforderungen im Berufsleben der Eltern, entsprechenden Erschwernissen bei der Balancierung beruflicher und familialer Aufgaben und nicht zuletzt Veränderungen in den Erziehungszielen und -praktiken von Eltern, die zunehmend dem Ideal einer gewaltfreien Erziehung folgen (sollen) (Nave-Herz 2012; Peuckert 2012; Walper et al. 2015, in Druck). Vor allem angesichts der zunehmenden Erwerbsbeteiligung von Müttern kann auch Schule nicht mehr unvermindert darauf setzen, dass nach dem Halbtagsbetrieb ein Elternteil zuhause die Betreuung der Kinder und deren Hausaufgaben übernimmt. Der Ausbau der Ganztagschulen ist eine Reaktion auf

diese Veränderungen, mit der es Eltern leichter gemacht werden soll, Erwerbstätigkeit und Familie zu vereinbaren (Holtappels et al. 2008). Gleichzeitig erhöht sich allerdings durch die steigende Bedeutung höherwertiger Bildungsabschlüsse und zunehmende Bildungsaspirationen der Druck, den Eltern in ihrer Verantwortung für gelingende Bildungsverläufe ihrer Kinder verspüren (Henry-Huthmacher et al. 2008). Die traditionellen Zuständigkeitsbereiche von Schule und Familie verschwimmen zunehmend (Fegter/Anderesen 2008). Damit stellt sich auch die Frage, wie durch eine intensivere Kooperation eine bessere Abstimmung von Bemühungen in beiden Bereichen erzielt werden kann, die den Schülerinnen und Schülern zugutekommen soll (Sacher 2012).

Wenngleich der Familie wie auch der Schule die Aufgabe obliegt, die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu fördern, sind diese Aufgaben doch unterschiedlich gerahmt. Dem Anliegen von Schule, vergleichbare Anforderungen und Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen, steht das Anliegen der Familie gegenüber, dem eigenen Kind bestmögliche Chancen zu eröffnen. Da Schule immer auch eine Selektionsfunktion übernimmt, die im deutschen Schulsystem mit seiner frühen Aufteilung der Schülerschaft auf unterschiedliche Schulzweige der Sekundarstufe nach nur wenigen Grundschuljahren spürbar wird, sind Konflikte mit den höher gesteckten Bildungszielen vieler Eltern vorprogrammiert. Die Vorteile höherwertiger Bildungsabschlüsse sind Eltern zwar quer durch alle sozialen Schichten bewusst (Ditton 2007a). Die Möglichkeiten, diese zu realisieren sind jedoch nach wie vor sehr ungleich verteilt.

Chancengerechtigkeit für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler

Dass sich Unterschiede in der sozialen Herkunft in ungleichen Bildungschancen niederschlagen, ist gemeinhin bekannt. Wie gravierend diese Unterschiede, festgemacht an den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen sozialen Schichten oder mit und ohne Migrationshintergrund, jedoch speziell in Deutschland sind, war lange nicht bewusst. Vor allem die PISA-Untersuchungen und später auch IGLU – die international vergleichende Schulleistungsuntersuchung am Ende der vierten Jahrgangsstufe – haben das Augenmerk auf die unrühmliche Spitzenposition gelenkt, die Deutschland diesbezüglich im internationalen Vergleich einnimmt (Baumert/Maaz 2010; Ehmke/Baumert 2007; Schwippert et al. 2003). Damit wurde einerseits die Bedeutung sozio-ökonomischer Ressourcen in Familien als Schrittmacher und Katalysator für Bildungsprozesse hervorgehoben, andererseits aber auch der geringe Erfolg von Schule beim Abbau von familiär bedingten Bildungsungleichheiten aufgezeigt.

Seither sind zahlreiche Schulreformen und Programme auf den Weg gebracht worden, um Abhilfe zu schaffen. Auch der Ausbau von Ganztagschulen dient dem Ziel einer besseren individuellen Förderung der Kinder – gerade auch sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Allerdings ist die Frage, wie gut Ganztagsangebote auch von Familien mit geringeren sozio-ökonomischen Ressourcen und von Kindern unterschiedlicher Schultypen akzeptiert werden, nicht trivial. Zudem sind nicht alle Initiativen und rechtlichen

Veränderungen dem Ziel verpflichtet, familiär bedingt ungleiche Startchancen wettzumachen. Gerade die Stärkung des Elternwillens beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe dürfte jene sekundären Herkunftseffekte verstärken, die nicht durch unterschiedliche Kompetenzen der Kinder entstehen, wohl aber durch unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen der Eltern (Boudon 2003). Nach wie vor rechnen sich sozial besser gestellte Eltern höhere Erfolgchancen aus, wenn sie sich für eine gymnasiale Bildung ihrer Kinder entscheiden, als sozial weniger privilegierte Eltern – selbst bei gleichen Leistungen der Kinder (Ditton 2007a, 2007b).

In diesem Kontext stehen aktuelle Bemühungen, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Schule zu stärken (vgl. auch Sacher 2012; z.B. Vodafone Stiftung Deutschland 2013). Das schulbezogene Engagement von Eltern (*parental school involvement*) stellt eine zentrale Ressource für Schulkinder an der Schnittstelle zwischen Elternhaus und Schule dar, die dazu dient, Kinder und Jugendliche beim schulischen Lernen zu unterstützen, ihre Lernmotivation zu stärken und über Kontakte zu Lehrkräften hilfreiche Informationen zu gewinnen, die auch im häuslichen Kontext für schulisches Lernen nutzbar gemacht werden können (Eccles 2007; Hill/Tyson 2009). Auch Lehrkräfte sehen Vorteile der Zusammenarbeit mit Eltern, wenngleich sie vielfach die zu geringen zeitlichen Ressourcen und die fehlende fachliche Vorbereitung auf professionelle Elternarbeit bemängeln (Wild 2003). Nicht zuletzt ist eine Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Elternhaus und Schule mit der Hoffnung verbunden, auch jene Eltern einzubeziehen und in ihrem Schulengagement stärken zu können, die ihre Kinder aus eigenen Kräften weniger gut fördern können, um so zu einer verbesserten Chancengerechtigkeit beizutragen.

Die Beiträge in diesem Heft

Das Schwerpunktthema in diesem Heft stellt das Schulengagement von Eltern in den Mittelpunkt und thematisiert sowohl dessen Abhängigkeit von kontextuellen Rahmenbedingungen und Einflüssen der Kinder als auch seine Bedeutung für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen. Neben Aspekten des schulbezogenen Engagements von Eltern in der Familie wird auch die elterliche Beteiligung im schulischen Kontext angesprochen. Alle Beiträge berücksichtigen mögliche Einflüsse sozialer Disparitäten, die sich an sozio-ökonomischen Ressourcen der Familie festmachen lassen, und mehrere Beiträge nehmen Besonderheiten von Familien mit Migrationshintergrund in den Blick. Schließlich werden auch eigens Ganztagschulen und die in diesem Kontext verfolgten Erwartungen und Bildungsstrategien von Eltern beleuchtet.

Der erste Beitrag von *Michael Feldhaus* untersucht Einflussfaktoren auf das Schulinteresse von Eltern am Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schularten. Anhand längsschnittlicher Daten des *pairfam*-Panels stellt er die Perspektive der Kinder in den Mittelpunkt und kann anhand von Panelregressionsanalysen mit *fixed-effects*-Modellen aufzeigen, dass das Schulinteresse von Eltern zwischen der 2. und 5. Jahrgangsstufe generell sinkt, nicht jedoch direkt beim Übertritt in die weiterführende Schule. Sowohl kindliches Problemverhalten als auch Belastungen der Eltern-Kind-Beziehung er-

weisen sich als Risikofaktoren für ein rückläufiges Schulinteresse der Eltern. Demgegenüber haben die elterlichen Bildungsaspirationen entgegen den Erwartungen keinen Einfluss auf das Schulinteresse der Eltern.

Der zweite Beitrag von *Sabine Walper*, *Carolin Thönnissen* und *Philipp Alt* greift ebenfalls das elterliche Schulinteresse auf, geht jedoch dessen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen nach. Auch hier wird auf Daten aus zwei Wellen des pairfam-Panels zurückgegriffen, allerdings ist die betrachtete Altersspanne größer. Unter Kontrolle zahlreicher Hintergrundfaktoren legen die Befunde nahe, dass das schulbezogene Interesse der Eltern keinen Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder hat, während eine hohe Bildungsorientierung der Eltern (hohe Bildungsaspirationen und hohe Wertschätzung von Fleiß) zu einer Leistungssteigerung im Zwei-Jahres-Zeitraum beiträgt. Moderator-Analysen zeigen, dass dieser Effekt auf jene Kinder und Jugendlichen beschränkt ist, die eine hohe Verbundenheit mit den Eltern aufweisen. Dies unterstreicht, dass hohe Bildungsanforderungen vor allem im Kontext einer positiven Beziehungsqualität internalisiert und realisiert werden.

Der dritte Beitrag von *Mariana Grgic* und *Michael Bayer* weitet den Blick auf Geschwister als vielfach vernachlässigte Bildungsressource aus, die zusätzlich zu Einflüssen der Eltern betrachtet werden. Auch hier stehen Auswirkungen auf die Kinder (Klassenstufen 5 und 6) im Vordergrund, festgemacht an deren Bildungshabitus (eigene Bildungsaspirationen, allgemeines und schulisches Selbstkonzept) und ihren Schulnoten. Die Querschnittsdaten stammen aus dem Nationalen Bildungspanel (NEPS). Elterliche Unterstützung erweist sich hier selbst neben der kulturellen Partizipation der Eltern und sozioökonomischen Ressourcen der Familie als stärkster (positiver) Prädiktor des Bildungshabitus der Kinder und ihrer Schulnoten. Darüber hinaus spricht ein schwacher aber doch eigenständiger Zusammenhang zwischen der hohen Bildung eines Geschwisterkindes und dem bildungsbezogenen Habitus der Kinder für die Bildungsbedeutung von Geschwistern.

Während der zweite und dritte Beitrag auch den Migrationshintergrund von Familien als einen möglichen Einflussfaktor auf das Schulumengagement von Eltern bzw. die Bildung der Kinder berücksichtigen, stellt der vierte Beitrag von *Katharina Kohl*, *Julia Jäkel* und *Birgit Leyendecker* die Situation von Zuwanderungsfamilien ganz in den Mittelpunkt. Anders als in den vorgenannten Beiträgen ist hier das Augenmerk auf das Engagement von Eltern im Kontext Schule gerichtet. Untersucht wird die Frage, ob familiäre Belastungen im Kontext von Migration die Partizipation von Eltern in der Schule vermindern und auf diesem Weg zu einer negativeren Einschätzung der Kinder seitens der Lehrkräfte beitragen. Tatsächlich lässt sich zeigen, dass der Zusammenhang zwischen familiären Belastungen und erhöhtem Problemverhalten der Kinder aus Sicht der Lehrkräfte fast vollständig über die geringere Präsenz der Mütter im Kontext Schule vermittelt wird - ein Befund, der insbesondere Erstklässler betrifft. Dies unterstreicht die Bedeutung von „school-based parental involvement“ zumindest in den ersten Schuljahren. Wurde diese Bedeutung bislang schon mehrfach in Meta-Analysen für den schulischen Erfolg von Kindern herausgestellt (Fan/ Chen 2001; Hill/Tyson 2009), so scheint sie doch auch andere Aspekte des Lehrerurteils zu betreffen.

Schließlich werden im fünften Beitrag von *Bettina Arnoldt* und *Christine Steiner* anhand von Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (SteG) Perspektiven

von Eltern auf die Ganztagschule beleuchtet. Wie schon angedeutet, ist der Ausbau von Ganztagschulen sowohl mit der Hoffnung auf eine bessere Vereinbarkeit von Familienleben und Erwerbstätigkeit verbunden als auch mit der Erwartung besserer Fördermöglichkeiten der Kinder. Wie dies seitens der Eltern wahrgenommen wird, welche Bildungsstrategien Eltern verfolgen, deren Kinder den schulischen Ganztagsbetrieb in Anspruch nehmen, und wie zufriedene Eltern vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Erwartungen mit dem Ganztagsbetrieb sind, wird anhand umfangreicher Befragungsdaten der Eltern von mehr als 16.000 Schülerinnen und Schülern untersucht. Die Daten verweisen auf eine höhere Akzeptanz von Ganztagschulen bei Doppelverdiener-Ehepaaren in Ostdeutschland, aber auch Eltern mit geringeren sozio-ökonomischen Ressourcen schätzen die Betreuungs- wie auch Fördervorteile von Ganztagschulen. Außerschulische Aktivitäten scheinen kaum aufgrund des Ganztagsbetriebs aufgegeben zu werden.

Das Themenheft kann nur einen Ausschnitt relevanter Themen beleuchten. Nicht aufgegriffen werden etwa Herausforderungen an die Kooperation von Elternhaus und Schule im Zuge der Inklusion, Interventionsstudien zur Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, aber auch Perspektiven von Lehrkräften auf die Zusammenarbeit mit Eltern. Wir hoffen, dass diese Themen zukünftig noch vermehrt bearbeitet und in die interdisziplinäre Familienforschung eingebracht werden.

Literatur

- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien, S. 159-179.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 1, S. 46-72.
- Boudon, R. (2003). Beyond rational choice theory. *Annual Review of Sociology*, 29, S. 1-21.
- Büchner, P. (2006). Zur Einführung: Die Familie als Bildungsort. In: Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-20.
- Büchner, P. & Brake, A. (2006). *Bildungsort Familie. Transmissionen von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational Investment, family context, and childrens' math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81, S. 1-31.
- Ditton, H. (2007a). Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeit. In Ditton, H. (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem*. Münster: Waxmann, S.89-115.
- Ditton, H. (2007b). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In: Ditton, H. (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem*. Münster: Waxmann.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In Grusec, J. E. & Hastings, P. D. (Hrsg.), *Handbook of socialization* New York: The Guilford Press, S. 665-691.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Soziale Disparitäten des Kompetenzerwerbs und der Bildungsbeteiligung in den Ländern: Vergleiche zwischen PISA 2000 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster & New York: Waxmann, S. 309-335.

- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, S. 231-254.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, S. 1-22.
- Fegter, S. & Andresen, S. (2008). Entgrenzung. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 832-841.
- Fölling-Albers, M. & Heinzel, F. (2007). Familie und Grundschule. In: Ecarius, J. (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 300-320.
- Henry-Huthmacher, C., Borchard, M., Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 3, S. 740-763.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2008). *Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Irwing, S. E., S. (2011). Concerted cultivation? Parenting values, education and class diversity. *Sociology*, 45, 3, S. 480-495.
- Keck, R. W. (2001). Eltern und Lehrer als Erziehungspartner. In Keck, R. W. & Kirk, S. (Hrsg.), *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule. Analysen – Erfahrungen – Perspektiven*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 1-17.
- Klemm, K. & Klemm, A. (2010). *Ausgaben für Nachhilfe – Teurer und unfairer Ausgleich für fehlende individuelle Förderung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Muñoz, V. (2007). *Report of the Special Rapporteur on the right to education. Mission to Germany (13-21 February 2006)*. United Nations General Assembly. Human Rights Council. <http://www.hrea.org/lists/hr-education/documents/munoz-germany-2006.pdf>.
- Nave-Herz, R. (2012). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Peuckert, R. (2012). *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS (8. Auflage).
- Sacher, W. (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. In: Killus, D. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O-Bildungsstudie*. Münster: Waxmann, S. 193-216.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E. M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In Bos, W. et al. (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 265-300.
- Süßlin, W. (2015). Unterstützungsbedarf von Eltern bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder. In Deutschland, V. S. (Hrsg.), *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, S. 8-17.
- Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Von der Hagen-Demszky, A. (2011). Familiäre Bildungswelten. Familiäre Lebensführung als Ressource oder Restriktion? In Lange, A. & Xyländer, M. (Hrsg.), *Bildungswelt Familie. Theoretische Rahmung, empirische Befunde und disziplinäre Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa, S. 117-140.
- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. Zur relativen Bedeutung von sozialer Herkunft, elterlicher Erziehung und Aktivitäten in der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 3, S. 503-531.

- Walper, S., Langmeyer, A. & Wendt, E.-V. (2015, in Druck). Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M., Walper, S. & Bauer, U. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 4, S. 513-533.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Wild, E. & Walper, S. (2014). Familie. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, S. 227-259.

Anschrift der Autorin/Address of the author:

Prof. Dr. Sabine Walper

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstr. 2

81541 München

Deutschland/Germany

E-Mail: walper@dji.de

Michael Feldhaus

Familiale Einflussfaktoren auf das elterliche Schulinteresse aus der Sicht von Grundschulkindern

Factors of family impact on the parental school involvement as seen by primary school children

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag fokussiert das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule an einer entscheidenden Schnittstelle beider Kontexte, dem elterlichen Schulinteresse. Betrachtet werden Einflüsse auf das schulbezogene Interesse der Eltern, insbesondere im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Frage, inwieweit Veränderungen in der familialen Beziehungsdynamik mit Veränderungen des Schulinteresses korrespondieren. Das elterliche Schulinteresse wird aus der Perspektive der Kinder erfasst. Auf der Basis der Daten des Beziehungs- und Familienentwicklungspanels (pairfam) und der darin durchgeführten Kinderbefragung wurden Angaben der Kinder (N= 342) aus Welle 2 und 4 herangezogen. Die 2-Wellen-Panelregressionsanalysen bestätigen, dass das elterliche Interesse an schulischen Leistungen in der Grundschulphase ein sehr hohes Niveau hat, unabhängig vom Bildungsstand und den Bildungsaspirationen der Eltern, dass es sich aber in den Zeiten des Übergangs zwischen Grundschule und den weiterführenden Schulen bereits signifikant reduziert. Es zeigt sich ferner, dass ein Anstieg des kindlichen Problemverhaltens und eine Verschlechterung der Beziehungsqualität zu den Eltern mit einer Reduktion des Schulinteresses der Eltern korrespondiert.

Schlagwörter: elterliches Schulinteresse, Grundschule, Eltern-Kind-Beziehung

Abstract:

This article focuses on a decisive interface in the relationship between parents and school: parents' home-based school involvement. By observing the transition from primary to secondary, school we investigate to what extent changes in the family's situation and relationship dynamics are associated with changes in parental school involvement, which, in turn, is measured from the child's perspective. Using data from the children's survey within the Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics (pairfam), two observation points can be employed (N=342). The analyses confirm that parental involvement is at a high level during primary school, independently of parents' educational level and aspirations, but drops significantly during the transition from primary to secondary school. Furthermore, it can be shown that an increase in children's challenging behaviour and a worsening quality of parent-child relationship corresponds with a reduction of parental school involvement.

Key words: parental school involvement, primary school, parent-child relationships.

1. Einleitung

Durch die hohe und zunehmende Bedeutung von Bildungsabschlüssen ist Schule auch innerhalb der Familie zu einem Dauerthema geworden (Busse/Helsper 2004; Fölling-Albers/Heinzel 2007). Das Verhältnis zwischen Familie, Schule und dem Bildungserfolg von Kindern ist inzwischen in vielen Studien thematisiert worden (Eccles 1993; Ryan/Adams 1995; Booth/Dunn 1996; Bogenschneider 1997; Henderson/Mapp 2002; Hill/Taylor 2004; Powell et al 2010). In Bezug auf familiäre Einflüsse wird dabei auch dem elterlichen Schulengagement eine hohe Bedeutung zugesprochen (Ryan/Adams 1995; Wild/Lorenz 2010). Mit dem elterlichen Schulengagement wird im Hinblick auf die kindliche (Schul-)Entwicklung eine entscheidende Schnittstelle zwischen der familialen Situation und der Schule angesprochen. An diesem Punkt setzt der folgende Beitrag an, indem er das elterliche Schulinteresse als einen zentralen Aspekt des Schulengagements in den Mittelpunkt rückt und seine Abhängigkeit von familialen Einflussfaktoren beleuchtet.

Elterliches Schulengagement wird in der Literatur sehr weit gefasst und z.T. sehr unterschiedlich definiert (Balli et al. 1998; siehe auch z.B. Eccles/Harold 1993; Epstein 1996; Grolnick/Slowiaczek 1994; Ryan/Adams 1995; Hoover-Dempsey et al. 2005). Grundsätzlich ist dabei zu unterscheiden zwischen dem häuslichen Schulengagement der Eltern (z.B. Interesse an den schulischen Leistungen, elterliche Unterstützung bei den Hausarbeiten), und dem innerschulischen Engagement der Eltern, d.h. deren Präsenz im Kontext Schule, sei es bei Elternabenden, Schulfesten oder bei der Mitarbeit im Elternbeirat (z.B. Hoover-Dempsey/Sander 1997; Eccles 1993). In diesem Beitrag ist der Fokus auf den häuslichen Kontext gerichtet und insbesondere auf das Interesse, mit dem die Eltern die schulische Entwicklung der Kinder begleiten.

Im elterlichen Schulinteresse spiegelt sich die Bedeutung und Wichtigkeit wider, die Eltern der schulischen Bildung ihres Kindes beimessen und dem Kind in alltäglichen Interaktionen vermitteln. Gleichzeitig sind aber Qualität und Umfang elterlicher Aktivitäten und Interessen von familialen Rahmenbedingungen und Beziehungsqualitäten zwischen Eltern und Kindern abhängig (Hoover-Dempsey et al. 2001). Der Beitrag fragt aus einer Längsschnittperspektive, inwieweit Veränderungen in der familialen Beziehungsdynamik und im kindlichen Verhalten mit Veränderungen des elterlichen Schulinteresses korrespondieren und bezieht sich dabei auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen. Dieser Übergang wird angesichts der damit verbundenen Entscheidungen über den (zunächst) angestrebten Bildungsabschluss in der Bildungsforschung als eine zentrale Phase in der Bildungslaufbahn angesehen (Ditton et al. 2005).

2. Einflüsse auf das elterliche Schulengagement

Während zahlreiche Untersuchungen die familialen Bedingungsfaktoren im Hinblick auf den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen fokussieren (Becker/Solga 2012; Becker 2011; Fölling-Albers/Heinzel 2007; Busse/Helsper 2004), wurden Fragen speziell zum elterlichen Schulengagement im deutschsprachigen Raum bisher weniger thematisiert. Einschlägige Untersuchungen stammen – mit wenigen Ausnahmen – vor allem aus dem ang-

loamerikanischen Raum. Insgesamt lässt sich zeigen, dass ein an den Lernprozessen des Kindes orientiertes, emotional zugewandtes und Autonomie förderndes Schulengagement von Eltern entwicklungsfördernd für Kinder ist (Nilshon 1999; Hoover-Dempsey et al. 2001; Wild/Remy 2002; Trautwein/Köller 2003; Wild/Exeler 2003; Wild/Gerber 2007).

Mit Blick auf die Einflussfaktoren, denen das Schulengagement von Eltern unterliegt, fand das von Hoover-Dempsey und Sander in die Diskussion eingebrachte „model of parental involvement“ breite Beachtung, da es unterschiedliche Gruppen von Einflussfaktoren herausarbeitet (Hoover-Dempsey/Sander 1995; 1997; Hoover-Dempsey et al. 2005). In diesem Ansatz ist die grundsätzliche Entscheidung von Eltern, sich für die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu engagieren abhängig von (a) den eigenen Ansprüchen und Erwartungen an die Ausgestaltung der eigenen Elternrolle, von (b) der allgemeinen Einschätzung der elterlichen Selbstwirksamkeit im Hinblick auf schulische Belange und von (c) den generellen „Einladungen und Aufforderungen“ seitens der Kinder oder seitens der Schule, sich zu engagieren. Neben dieser grundsätzlichen Einstellung, sich zu engagieren, wird in einem zweiten Schritt danach unterschieden, in welchem Umfang und in welcher Form sich Eltern tatsächlich engagieren. Hier sind ebenfalls drei Einflussfaktoren zu berücksichtigen: (a) die spezifischen Kompetenzen und Fähigkeiten von Eltern, sich überhaupt zielführend engagieren zu können (z.B. Unterstützung bei den Mathematikhausaufgaben), (b) situative Bedingungen des familialen/elterlichen Kontextes (z.B. zur Verfügung stehende Zeit von erwerbstätigen Eltern, Arbeitsbedingungen der Eltern, ökonomische Situation, zusätzliche familiäre Belastungen durch die Betreuung weiterer Kinder, Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern usw.) und schließlich (c) konkrete Anfragen und Aufforderungen seitens der Kinder, der Lehrkraft oder der Schule an die Eltern, sich zu engagieren. Wir beziehen uns im Folgenden auf motivationale Faktoren im Kontext der Elternrolle und auf familiäre Bedingungen.

Folgt man den inhaltlichen Differenzierungen des Modells von Hoover-Dempsey/Sandler (1995), so stellen im Kontext der Elternrolle die elterlichen Bildungsaspirationen einen wesentlichen motivationalen Einflussfaktor dar. Eltern wissen um die Bedeutung von Bildung für den zukünftigen beruflichen und ökonomischen Erfolg und sehen sich zunehmend in der Pflicht, ihre Kinder in diesem Bereich zu unterstützen. So lässt sich zeigen, dass hohe Bildungsaspirationen der Eltern sowohl zu einem höheren elterlichen Interesse an schulischen Aktivitäten beitragen als auch den Bildungserfolg der Kinder positiv beeinflussen (Valtin 2002; Hadjar/Becker 2006; Becker 2011).

Ein vielfach untersuchter Aspekt des elterlichen Schulengagements ist die Hausaufgabenbetreuung, für die auch Befunde aus dem deutschsprachigen Raum vorliegen. Bisherige empirische Befunde belegen, dass Eltern sich mehr in der Betreuung der Hausaufgaben engagieren, wenn schulische Probleme vorliegen (z.B. indiziert durch eine geringe Zufriedenheit mit den Schulleistungen; Probleme mit Hausarbeiten). Negative Schulleistungen und Lern- und Leistungsprobleme der Kinder gehen auf Seiten der Eltern oftmals mit einer Erhöhung der elterlichen Kontrolle und Disziplin einher (Helmke et al. 2004; Niggli et al. 2007).

Das Engagement in der Hausaufgabenbetreuung hängt aber auch von der jeweiligen Schulstufe ab, die das Kind besucht (Wagner et al. 2005; Wild/Gerber 2007). So zeigt sich, dass mit steigendem Alter der Kinder das elterliche Schulengagement eher rückläufig ist, zum einen weil die Kinder im Verlauf der Schulzeit zunehmend selbstständiger

werden und entsprechend weniger auf Hilfe angewiesen sind, zum anderen weil Eltern in höheren Schulstufen häufiger entsprechendes Fachwissen fehlt, um die Hausaufgaben der Kinder adäquat zu betreuen (Dauber/Epstein 1993; Eccles/Harold 1993; Hoover-Dempsey et al. 2005). Hinzu kommt, dass es bei Jugendlichen im Laufe der Schulzeit zu einem Attraktivitätsverlust von Schule kommt, d.h. Schule an Bedeutung abnimmt, da andere Entwicklungsaufgaben (Pubertät, Identität, Bedeutung der Peer-Group, die „erste Liebe“) mit der Zeit stärker in den Fokus treten (Wild/Hofer 2002; Hascher 2004; Gisdakis 2007; Fölling-Albers/Heinzel 2007).

Hinsichtlich familialer Kontextvariablen wurde vor allem der sozio-ökonomische Status untersucht. Empirische Befunde deuten darauf hin, dass die Qualität der elterlichen Hilfe im Kontext anderer Faktoren indirekt mit dem sozioökonomischen Status der Familie korreliert (Trautwein et al. 2001; Niggli et al. 2007; Wild/Gerber 2007). Eltern mit einem geringeren Status scheinen eher weniger über spezifisches Fachwissen (gerade in höhere Schulstufen; Grolnick et al. 1997; Weiss et al. 2003) und auch über weniger Ressourcen zu verfügen, um diese Aufgaben selbst oder durch (professionelle) Dritte übernehmen zu lassen (z.B. durch Nachhilfe).

Ein weiterer Einflussfaktor, der dem Hoover-Dempsey/Sandler-Modell folgend der familialen Situation zuzuschreiben ist, bezieht sich auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Eccles/Harold (1993; 1994) bestätigen in ihren empirischen Analysen, dass eine positive Beziehung zwischen Eltern und Kindern mit einem höheren Schulengagement einhergeht, während eine konfliktreiche Beziehung eher einen negativen Einfluss hat.

Es lässt sich festhalten, dass zu Einflüssen auf das elterliche Schulengagement und speziell das Schulinteresse von Eltern im Wesentlichen Befunde aus dem angloamerikanischen Raum vorliegen. Im Mittelpunkt bisheriger Studien in Deutschland stehen demgegenüber Einflüsse des Schulengagements auf den Bildungserfolg und die Schulleistungen der Kinder. Hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte des elterlichen Schulengagements wurde vor allem die häusliche Unterstützung bei den Hausarbeiten, d.h. konkrete häusliche Lehr-Lern-Prozesse und damit einhergehende Veränderungen in den Leistungen der Kinder untersucht. Angesichts der zentralen Bedeutung, die dem Schulengagement von Eltern beigemessen wird, erscheint es gerade für den Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen interessant, zu prüfen, wie sich das elterliche Interesse an schulischen Leistungen in Abhängigkeit zentraler motivationaler und familialer Einflussfaktoren entwickelt.

3. Hypothesen

In theoretischer Hinsicht schließt der Beitrag an das „parental involvement model“ von Hoover-Dempsey et al. (2005; Hoover-Dempsey/Sandler 1995) an. Diese betonen hinsichtlich des elterlichen Schulengagements zunächst den positiven Beitrag motivationaler Faktoren, insbesondere die Übernahme von Verantwortung für schulische Belange der Kinder im Rahmen der Elternrolle. Gerade in der Grundschule ist das Schulengagement der Eltern von hoher Bedeutung. Zum einen werden an dieser Stelle – zumindest in Deutschland – strukturell gesehen, entscheidende Weichen für den weiteren Bildungser-

folg von Kindern gestellt, zum anderen kommen Kinder hier mit einem neuen institutionalisierten Kontext in Berührung (was mit neuen Herausforderungen und Anpassungsprozessen seitens der Kinder und der Eltern einhergeht). Zwar wird im Forschungsstand für das Jugendalter ein Bedeutungsverlust von Schule über die Schulstufen hinweg konstatiert, dieser sollte sich jedoch im elterlichen Schulinteresse zunächst zumindest für die Übergangsphase aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen eher noch nicht einstellen. Es wird entsprechend erwartet, dass sich während der Grundschulzeit keine Reduzierungen des elterlichen Schulinteresses ergeben (Hypothese 1).

In den letzten Jahrzehnten haben sich die elterlichen Bildungsaspirationen deutlich erhöht, was vor allem im Kontext wichtiger schulbezogener Übergänge, wie dem Wechsel von der Grundschule zu weiterführenden Schulen, von Bedeutung ist (Valtin 2002; Hadjar/Becker 2006). Soweit hohe Bildungsaspirationen in den Erziehungszielen von Eltern verankert sind, ist daher zu erwarten, dass gerade Eltern mit hohen Bildungsaspirationen über die Grundschulzeit hinweg ihr Schulengagement nicht verringern (Hypothese 2).

Bisherige Studien bestätigen außerdem, dass das elterliche Schulinteresse mit der elterlichen Zufriedenheit über die Schulleistungen im Zusammenhang steht (Niggli et al. 2007). Hierbei kann man einerseits davon ausgehen, dass eine höhere Zufriedenheit mit den Noten einen geringeren Handlungsdruck indiziert und entsprechend mit einem geringeren Schulengagement einhergeht (Hypothese 3a). Andererseits ließe sich speziell für das Schulinteresse von Eltern erwarten, dass eine positive Leistungsentwicklung auch positiv mit dem Schulinteresse der Eltern korreliert. Hier soll geprüft werden, ob sich beide Prozesse ausmachen lassen (Hypothese 3b).

Schließlich wird in dem „parental involvement model“ dem familial/elterlichen Kontext ein entscheidender Einfluss zugesprochen. In dieser Hinsicht konzentriert sich der Beitrag auf das kindliche Problemverhalten sowie die Beziehungsqualität zwischen Eltern und Kindern als Indikatoren familialer Beziehungsdynamiken, die sich in den Analysen von Eccles/Harold (1993; 1994) als relevante Einflussfaktoren bestätigt haben. Bei Kindern, die mehr Problemverhalten zeigen, könnten Schulinhalte auch auf Seiten der Eltern eher in den Hintergrund treten. Ferner könnte dies bei Eltern auch auf indirektem Weg dazu führen, dass sie sich weniger engagieren, weil die emotionalen Belastungen, Auseinandersetzungen und die damit einhergehenden Konflikte steigen. Erwartet wird eine negative Korrelation zwischen einer Zunahme des kindlichen Problemverhaltens und dem elterlichen Schulengagement (Hypothese 4). Darüber hinaus wird überprüft, ob Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung mit Veränderungen im elterlichen Schulinteresse korrespondieren. Wie aus dem Forschungsstand bekannt, sollte eine Entwicklung hin zu einer emotional offenen, wertschätzenden Beziehung eher auch von einem höheren Schulinteresse begleitet werden (Eccles/Harold 1993, 1994). Konflikthafte Beziehungen sollten sich hingegen eher weniger unterstützend in schulischen Belangen äußern (Hypothese 5).

4. Daten und Methoden

Für die vorliegenden Berechnungen werden die Daten des deutschen Beziehungs- und Familienentwicklungspanels (englisch abgekürzt *pairfam*) (Huinink et al. 2011; Nauck et

al. 2013; Brüderl et al. 2012) verwendet¹. *pairfam* basiert auf einem Multi-Actor-Design, d.h. es werden neben der zentralen Auskunftsperson, Ankerperson genannt, auch der Partner, die (Stief-)Eltern der Ankerperson sowie die Kinder der Ankerperson in jährlichen Abständen befragt. Die Befragung der Kinder richtet sich neben der Teilnahmebereitschaft danach, ob sie mit der Ankerperson in einem Haushalt leben. Das Alter des Kindes muss mindestens 8 Jahre und höchstens 16 Jahre betragen. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf diese Kinderbefragung. Dies bedeutet in diesem Fall, dass die Erhebung zentraler Variablen aus Kindersicht erfolgt. Das schulbezogene Interesse der Eltern ist in der Zusatzbefragung der Kinder erst ab der zweiten Welle erfasst worden (Erhebungszeitpunkt 2009/10) und dann wieder zwei Jahre später. D.h. es können lediglich zwei Zeitpunkte (Welle 2 und 4) miteinander verglichen werden.

Der vorliegende Beitrag fokussiert insbesondere die Grundschulzeit und die Phase des Übergangs in weiterführende Schulen, d.h. höhere Klassenstufen (6 und mehr) werden hier nicht berücksichtigt. Die befragten Kinder (N= 342) verteilen sich in Welle 2 auf die Klassenstufen 2 bis 5 und sind zu 81% noch auf der Grundschule. 55% sind Jungen. Damit umfasst das Sample insbesondere Kinder, die sich im Übergang zur weiterführenden Schule befinden. Zum Zeitpunkt des ersten Beobachtungszeitpunktes (hier Welle 2) lebten die Kinder mit beiden leiblichen Elternteilen zusammen in einem Haushalt.

Abhängige Variable:

In *pairfam* wird das elterliche Schulinteresse durch drei Items erhoben (Wilhelm et al. 2013): „Meine Eltern interessieren sich sehr dafür, wie es in der Schule gewesen ist“, „Meine Eltern achten auf die Noten/Beurteilungen, die ich nach Hause bringe“, und „Meine Eltern nehmen meine Schulzeugnisse sehr ernst“. Als ein weiteres Item wurde die Frage nach der Unterstützung bei den Hausarbeiten mit hinzugezogen („Ich kann zu Hause jemanden fragen, wenn ich Unterstützung bei den Hausaufgaben oder beim Lernen brauche“). Alle Items wurden auf einer fünfstufigen Skala von „1= stimmt überhaupt nicht“ bis „5 = stimmt voll und ganz“ erhoben ($\alpha=0,61$). Die abhängige Variable wird durch einen Summenscore gebildet. Personen mit fehlenden Werten wurden von der Analyse ausgeschlossen. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse ergibt Faktorwerte zwischen 0,548 und 0,664. Lediglich das Item zu den Hausarbeiten hat eine geringe Faktorladung (0,312). Wir nehmen diese Angabe zur Unterstützung zu den Hausarbeiten jedoch mit hinein, weil es eine wichtige Dimension in der Erfassung des Elternengagements ist (Wild/Gerber 2007; Wild 2010) und nicht nur das elterliche Interesse an schulischen Dingen erfasst, sondern konkreter, ob Unterstützung geleistet wird, wenn es erforderlich ist. Die Items zum Schulengagement wurden nur alle zwei Jahre erhoben: in Welle 2 (2009/2010) und in Welle 4 (2011/2012). Daraus ergeben sich Einschränkungen für die hier vorgesehenen Analysen, worauf bei der Beschreibung der Methode noch näher eingegangen wird.

1 Das Beziehungs- und Familienentwicklungspanel wird koordiniert von Josef Brüderl, Karsten Hank, Johannes Huinink, Bernhard Nauck, Franz Neyer und Sabine Walper; es wird gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

Unabhängige Variablen:

- *Zufriedenheit der Eltern mit den Schulleistungen:* Gefragt wurde „Meine Eltern sind mit meinen Schulleistungen zufrieden“ (Skala 1= stimmt überhaupt nicht bis 5= stimmt voll und ganz zu) (erhoben aus der Perspektive der Kinder).
- *Schulformwechsel:* Als Indikatoren wurden zwei Dummyvariablen gebildet, die den Wechsel in die weiterführende Schule zwischen Welle 2 und 4 anzeigen: Zum einen eine Variable die den Übergang von der dritten zur fünften Klasse vollzogen haben, als auch diejenigen von der vierten zur sechsten Klasse.
- *Bildungsaspirationen der Eltern:* Erfragt wurde (in der Ankerpersonen-Befragung), wie wichtig es ist, dass das Kind „eine hohe Bildung erhält (Abitur und mehr)?“ (Skala 0= völlig unwichtig bis 10 absolut wichtig“). Aufgrund der Schiefe der Verteilung wurde eine Dummyvariable gebildet, mit dem Wert 1 (sonst 0) wenn die Eltern „absolut wichtig“ angekreuzt haben.
- *Bildungsabschluss beider Eltern:* Sowohl für den Vater als auch für die Mutter wurde eine Dummyvariable gebildet mit dem Wert =1 (sonst 0) wenn der Vater bzw. Mutter das Abitur, bzw. einen (Fach-)Hochschulabschluss haben.
- *kindliches Problemverhalten:* Gebildet wurde ein Summenscore über die Dimension „kindliche Verhaltensprobleme“ aus dem „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ; Goodman 1997; Woerner et al. 2002). Aus den fünf Items wurden nach einer Faktorenanalyse drei ausgewählt („Verliere leicht die Beherrschung“; „Andere behaupten oft, ich lüge oder mogele“ und „Schlage mich häufig, kann andere zwingen“, Antwortskala 0= trifft nicht zu bis 5 trifft eindeutig zu; $\alpha=0,46$).
- *Beziehungsqualität zwischen Eltern und ihren Kindern:* Erhoben wurde die Angabe zur *Intimität/Geborgenheit* zwischen Eltern und Kindern, gebildet über einen Summenscore von zwei Items („Du erzählst deiner Mutter/deinem Vater, was dich beschäftigt“ und „Du erzählst deiner Mutter/deinem Vater deine Gedanken und inneren Gefühle“) (Skala 1= stimmt überhaupt nicht bis 5= stimmt voll und ganz; $\alpha=0,77$). Für die Messung *konflikthafter Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern* wurden die beiden Items „Ihr seid ärgerlich oder wütend aufeinander“ und „Ihr seid unterschiedlicher Meinung und streitet euch“ (Skala 1= nie bis 5= immer; $\alpha=0,70$) herangezogen. Und schließlich wurde die *elterliche Wertschätzung* erhoben. Wiederum wurden zwei Items aufsummiert: „Die Dinge, die du tust, werden von deiner Mutter/deinem Vater anerkannt“ und „Deine Mutter/dein Vater zeigt dir, dass sie/er dich gut findet“ (Skala 1= nie bis 5= immer; $\alpha=0,61$). Alle Skalen sind angelehnt an den „Network of Relationships Inventory“ (NRI) (Furman/Buhrmester 1985; Thönnissen et al. 2013). Ob der Vater oder die Mutter mit dem Item fokussiert wird, hängt davon ab, ob der Vater oder die Mutter die Hauptbefragungsperson war (Ankerperson).
- *Einschätzung der finanziellen Situation:* Gebildet wurde eine Dummyvariable mit einem Wert von 1 (sonst 0) wenn die Kinder bei den Items „Wir müssen auf etwas verzichten, weil wir uns finanziell einschränken müssen“ und „In meiner Familie ist das Geld meistens knapp“ (Skala 1= stimmt überhaupt nicht bis 5 = stimmt voll und ganz) den Wert 4 oder 5 angeben.

Den Analysen liegt ein Zwei-Wellen-Panelmodel zugrunde, was die Aussagekraft der Analysen einschränkt. Neben deskriptiven Analysen und Mittelwertvergleichen wird ein

sogenanntes fixed-effects-Modell (FE-Modell) geschätzt, was im Zwei-Wellen-Fall identisch ist mit der first-difference-Methode (Allison 2009). Dieses Modell bezieht sich auf die intertemporalen Veränderungen innerhalb der einbezogenen Personen (within-Schätzer), d.h. es werden Differenzvariablen gebildet und es wird für die einzelnen Personen analysiert, ob sich durch die Veränderung in einer oder mehreren Variablen auch Veränderungen im Hinblick auf die abhängige Variable ergeben (siehe ausführlicher Giesselmann/Windzio 2012; Brüderl 2010; Allison 2009). Diese Veränderungen werden in Bezug auf die intraindividuellen Veränderungen (within-Schätzer) von Personen bezogen, nicht auf Veränderungen oder Niveauunterschiede zwischen (between-Schätzer) den Personen. Damit konzentriert sich der Zugang auf die Erfassung von Veränderungen (über zwei Erhebungszeitpunkte), während personenspezifische, zeitinvariante nicht beobachtete Einflüsse aus dem Modell herausgerechnet werden, was zur Folge hat, dass die Schätzungen nicht verzerrt sind (ausführlicher Giesselmann/Windzio 2012; Brüderl 2010; Allison 2009). Ein Nachteil der FE-Modelle ergibt sich jedoch daraus, dass zeitkonstante Informationen, die keine intraindividuelle Veränderungen über den Beobachtungszeitraum aufweisen (wie z.B. die Bildung der Eltern, das Geschlecht der Kinder), nicht mit einbezogen werden können, da sie keine Veränderungen aufweisen. Entsprechend können Unterschiede, die sich beispielsweise aus verschiedenen Ausprägungen einer zeitkonstanten Variable (wie etwa dem Geschlecht) ergeben, nicht geschätzt werden. Aus diesem Grund wird abschließend ein sogenanntes Hybrid-Modell gerechnet. Dies ermöglicht nunmehr sowohl die within-Schätzungen des fixed-effects-Modells, als auch die Effekte aus den zeitkonstanten Merkmalen (between-Schätzer) mit einzubeziehen (siehe ausführlicher Allison 2009; Andreß et al. 2013).

Tabelle 1: Verteilung der abhängigen und unabhängigen Variablen über die beiden Erhebungszeitpunkte (N=342) (Standardabweichungen in Klammern)

Variablen	Mittelwerte		T-Test	Skala Min – Max
	Welle 2	Welle 4		
Elterliches Schulinteresse	18,83 (0,09)	18,21 (0,10)	0,000	4–20
Zufriedenheit Eltern mit Schulnoten	4,35 (0,04)	4,15 (0,04)	0,000	1–5
Kindliches Problemverhalten	1,14 (0,06)	0,90 (0,05)	0,000	0–6
Intimität zum Elternteil	7,48 (0,09)	6,72 (0,10)	0,000	2–10
Konflikte mit Elternteil	3,90 (0,07)	4,12 (0,07)	0,007	2–10
Wertschätzung vom Elternteil	8,53 (0,06)	8,43 (0,06)	0,193	2–10

Bildungsaspirationen sehr hoch	47,40%			
Hohe Bildung (Abitur) Mutter	36,84%			
Hohe Bildung (Abitur) Vater	35,67%			
Finanzielle Situation angespannt	10,23%	4,10%		

5. Empirische Befunde: Deskriptive und multivariate Analysen

Wir betrachten zunächst die Entwicklung des elterlichen Schulinteresses (Tabelle 2). Es kann konstatiert werden, dass das schulbezogene Interesse der Eltern während der Grundschulzeit aus der Perspektive der Kinder als sehr hoch wahrgenommen wird. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass sich über alle Schulstufen hinweg eine Abnahme im Mittelwert ergibt. Dieses Ergebnis gilt sowohl für Mädchen als auch für Jungen (nicht dargestellt). Eine Ausnahme bildet die Gruppe derjenigen, die zum ersten Befragungszeitpunkt in der dritten Klasse waren. Bei ihnen reduziert sich das Interesse aus der Sicht der Kinder nicht signifikant. Für die vierte Klassenstufe, in der die Kinder ebenfalls einen Wechsel im Beobachtungsraum haben, zeigt sich, dass die Kinder zunächst ein sehr hohes elterliches Engagement angeben, dies fällt aber dann in den nächsten zwei Schuljahren deutlich ab. Ferner lässt sich festhalten, dass selbst für Eltern mit hoher Bildung (Väter und Mütter) und hohen Bildungsaspirationen, deren Kinder angeben, dass das Interesse der Eltern an schulischen Dingen signifikant abgenommen hat. Es muss jedoch bedacht werden, dass dies die Auskünfte der Kinder sind. Ob es faktisch eine Abnahme seitens der Eltern gegeben hat, ist offen. In der Diskussion wird auf diesen Punkt noch einmal eingegangen.

Tabelle 2: Mittelwerte des elterlichen Schulinteresses über die beiden Erhebungszeitpunkte in Abhängigkeit der Schulstufe (Welle 2), dem Bildungsniveau der Eltern und den Bildungsaspirationen der Ankerperson (N = 342) (Standardabweichung in Klammern)

Schulklasse zum Zeitpunkt W2	Mittelwerte elterliches Schulinteresses		T-Test
	W2	W4	
2 Klasse (N= 53)	19,05 (0,25)	18,22 (0,30)	0,013
3 Klasse (N= 117)	18,68 (0,19)	18,45 (0,15)	0,275
4 Klasse (N= 109)	18,88 (0,15)	18,11 (0,18)	0,000
5 Klasse (N= 63)	18,84 (0,16)	17,92 (0,27)	0,008
Hohe Bildung (Abitur) Mutter (N= 126)	18,80 (0,14)	18,12 (0,18)	0,001
Niedrigere Bildung (kein Abi) Mutter (N= 216)	18,85 (0,12)	18,26 (0,13)	0,000
Hohe Bildung (Abitur) Vater (N= 122)	18,77 (0,15)	18,14 (0,18)	0,003
Niedrigere Bildung (kein Abi) Vater (N= 220)	18,86 (0,12)	18,25 (0,13)	0,000
Bildungsaspirationen sehr hoch (N=162)	18,83 (0,16)	18,39 (0,14)	0,014
Bildungsaspirationen niedriger (N= 180)	18,82 (0,11)	18,05 (0,15)	0,000

Tabelle 3: Zwei-Wellen-Panelregressionsmodell (fixed-effects) des elterlichen Schulinteresses auf zentrale zeitveränderliche Einflussfaktoren

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Welle 4 (Ref.: Welle2)	-0,61 (0,12)***	-0,87 (0,21)***	-0,78 (0,21)***	-0,77 (0,21)***
Schulwechsel 3 auf 5 ja (Ref.: kein Wechsel)		0,64 (0,30)*	0,59 (0,30)*	0,58 (0,30)*
Schulwechsel 4 auf 6 ja (Ref.: kein Wechsel)		0,11 (0,30)	0,10 (0,30)	0,10 (0,30)
Zufriedenheit Eltern mit Schulnoten			0,36 (0,11)**	0,36 (0,11)**
Finanzielle Knappheit				0,10 (0,40)
Konstante	18,33***	18,83***	17,22***	17,21***
N	342	342	342	342
R ² (within)	0,073	0,080	0,107	0,107
R ² (between)	0,000	0,000	0,004	0,003

***p<=0,000; **p<0,001; *p<0,05

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse zum Zwei-Wellen Differenzenmodell (fixed-effects) aufgeführt. Zunächst wurde ein Modell mit einer Dummyvariable zum Erhebungszeitraum geschätzt. Die Variable Welle 4 mit der Referenzvariable (Welle 2) gibt an, dass sich generell aus der Sicht der Kinder das schulbezogene Interesse der Eltern über den Zeitraum der beiden Befragungswellen signifikant reduziert hat, was die deskriptiven Befunde bestätigt. Die aufgestellte Vermutung, keinen Rückgang zu finden, wird damit nicht bestätigt. Schauen wir uns jedoch die Dummyvariablen zum Schulwechsel an (zweites Modell), so zeigt sich ein positiver Effekt gerade für diejenigen, die unmittelbar im Beobachtungszeitraum einen Schulwechsel von Klasse 3 zu Klasse 5 erlebt haben. Für diese Gruppe von Schülern ergibt sich unter Kontrolle des allgemeinen Zeiteffekts ein positiver Effekt auf das Schulengagement, was die erste Hypothese bestätigt. Für die Viertklässler ergibt sich zwar ebenfalls ein positiver Effekt, aber dieser ist nicht signifikant. Der positive Effekt der Drittklässler resultiert aus dem Umstand, dass sich das wahrgenommene Schulinteresse der Eltern nicht so stark im Zeitverlauf reduziert, wie bei den anderen Schulstufen (siehe auch Tabelle 2).

Im dritten Modell wird zusätzlich die Zufriedenheit der Eltern mit den Schulnoten aufgenommen. Es zeigt sich, dass parallel mit einem Anstieg der Zufriedenheit mit den Schulleistungen auch das elterliche Schulinteresse ansteigt. Der vermutete Zusammenhang hat sich damit bestätigt, wenngleich hier – wie bereits erwähnt – noch nichts über die Kausalität ausgesagt werden kann (Hypothese 3b). Die Kontrollvariable zur Messung der ökonomischen Situation (Modell 4) ist nicht signifikant.

In Tabelle 4 werden die weiteren Einflussfaktoren aus dem familialen Kontext analysiert. In den ersten drei Modellen werden wie in Tabelle 3 fixed-effects-Modelle gerechnet. Im Modell 4 wird dann ein sogenanntes Hybridmodell geschätzt. Die Grundidee in diesem vierten Modell ist, dass auch zeitkonstante Variablen hinsichtlich ihres veränderlichen Einflusses auf die abhängige Variable über den Beobachtungszeitraum hinweg mit einbezogen werden können. D.h. mit diesen zeitkonstanten Variablen (Geschlecht, Bildungsaspirationen, Bildung der Eltern) wird gemessen, ob sich ihr Einfluss zwischen den beiden Beobachtungszeiträumen signifikant verändert hat. Es muss jedoch sichergestellt werden, dass die fixed-effects-Schätzungen ebenfalls unverzerrt bleiben. Um dies zu ermöglichen, werden die Mittelwerte der zeitveränderlichen Ko-Variablen mit in diese Modelle aufgenommen. Während demnach beispielsweise die Variable des „kindlichen Problemverhaltens“ weiterhin den zeitveränderlichen Effekt schätzt, kontrolliert die Variable „kindliches Problemverhalten (Mittelwert)“ die Niveauunterschiede zwischen den Personen. Dadurch ist es möglich, unverzerrt die zeitveränderlichen Effekte zu schätzen und gleichzeitig die Niveauunterschiede durch zeitkonstante Variablen (wie Geschlecht usw.) zu kontrollieren (siehe ausführlicher Allison 2009; Andreß et al. 2013).

Neben dem durchgehend signifikanten Zeiteffekt, bestätigen die Analysen, dass ein Anstieg des kindlichen Problemverhaltens mit einer Reduzierung des elterlichen Schulinteresses einhergeht (Hypothese 4): Je mehr ein Kind bei sich selbst wahrnimmt, dass es leichter die Beherrschung verliert, sich eher mit anderen schlägt und andere zu Handlungen zwingt, desto eher gibt dieses Kind auch an, dass seine Eltern ein verringertes Schulinteresse gezeigt haben. Trotz des interessanten Zusammenhangs ist die Kausalität hier-

bei keineswegs klar: Erhöht sich das kindliche Problemverhalten, weil die Eltern weniger interessiert sind an den schulischen Erfolgen, oder umgekehrt?

Im zweiten und dritten Modell werden zentrale Einflussfaktoren der Eltern-Kind-Beziehung analysiert (Hypothese 5). Es zeigt sich, dass ein Anstieg hinsichtlich Intimität/Geborgenheit auch mit einem Anstieg des elterlichen Schulinteresses einhergeht. In Bezug auf Konflikte ergeben sich zwar negative Effekte, aber diese sind nicht signifikant, was entgegen der Erwartung ist. Nehmen wir die Wahrnehmung der elterlichen Wertschätzung mit ins Modell, so reduzieren sich die Effektstärken bei der Intimität/Geborgenheit, während nunmehr der Effekt der Wertschätzung signifikant ist. Beide Beziehungsqualitäten bedingen sich entsprechend. Die Befunde bestätigen damit, dass Veränderungen in den kindlichen Verhaltenseigenschaften als auch in der Eltern-Kind-Beziehung mit Veränderungen in der Wahrnehmung des elterlichen Schulinteresses einhergehen.

Tabelle 4: Zwei-Wellen Panelregressionsmodell (Modell 1 bis 3 fixed-effects) des elterlichen Schulinteresses auf zentrale zeitveränderliche und zeitkonstante Einflussfaktoren (Modell 4 ist ein Hybrid-Modell)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Welle 4 (Ref.: Welle2)	-0,69 (0,12)***	-0,54 (0,13)***	-0,54 (0,13)***	-0,76 (0,18)***
Kindliches Problemverhalten	-0,30 (0,09)**	-0,23 (0,10)*	-0,19 (0,09)*	-0,21 (0,09)*
Kindliches Problemverhalten (Mittelwert)		–	–	0,17 (0,13)
Intimität zum Elternteil		0,14 (0,06)*	0,08 (0,06)	–
Konflikte mit Elternteil		-0,08 (0,08)	-0,05 (0,08)	–
Wertschätzung vom Elternteil			0,39 (0,08)***	0,39 (0,08)***
Wertschätzung vom Elternteil (Mittelwert)		–	–	0,10 (0,12)
Zufriedenheit Eltern mit Schulnoten				0,23 (0,11)*
Zufriedenheit Eltern mit Schulnoten (Mittelwert)				-0,34 (0,16)*
Schulwechsel 3 auf 5 ja (Ref.: kein Wechsel)				0,46 (0,22)*
Schulwechsel 4 auf 6 ja (Ref.: kein Wechsel)				0,07 (0,23)
Geschlecht des Kindes				-0,07 (0,15)
Hohe Bildungsaspiration (Ref.: Nein)				0,15 (0,15)
Hohe Bildung Mutter (Ref.: Nein)				-0,20 (0,71)
Hohe Bildung Vater (Ref.: Nein)				0,04 (0,72)
Konstante	19,18***	18,30***	15,21***	15,23***
N	342	342	342	342
R ² (within)	0,092	0,112	0,161	0,175
R ² (between)	0,008	0,058	0,103	0,112

***p<=0,000; **p<0,001; *p<0,05

Im vierten Modell wird abschließend nun das Hybrid-Modell geschätzt. Da sich jedoch die Variablen Intimität und Konflikte als nicht (mehr) signifikant erweisen, wenn für die Wertschätzung der Eltern kontrolliert wird, nehmen wir nunmehr nur die Wertschätzung als Beziehungsindikator mit in das Modell hinein. Entsprechend muss dann auch hier der Mittelwert der Wertschätzungsvariablen mit einbezogen werden (Allison 2009). Die Ergebnisse zeigen mit Blick auf die zeitveränderlichen Einflussvariablen (kindliches Problemverhalten, Zufriedenheit mit den Schulnoten, Wertschätzung der Eltern) sehr vergleichbare Effektstärken mit den vorangegangenen Resultaten der fixed-effects-Modelle. Als interessanter Effekt kommt hinzu, dass nunmehr die Mittelwertvariable der Zufriedenheit der Eltern mit den Schulnoten signifikant negativ ist (Hypothese 3a). Dieser Ef-

fekt bedeutet nunmehr, dass über die Befragungspersonen hinweg (Niveauunterschiede zwischen den Kindern) eine hohe Zufriedenheit mit den Schulnoten, mit einem geringeren Schulengagement einhergeht, was einen bekannten Befund bestätigt. Verändert sich jedoch bei den Kindern das wahrgenommene elterliche Schulinteresse, dann korreliert dies auch mit einer höheren Zufriedenheit der Eltern mit den Schulnoten. Man könnte dies so deuten, dass Eltern vielleicht gerade dann aktiv werden, wenn sie nicht mehr zufrieden sind mit den Schulnoten. Dies würde die signifikante Korrelation zwischen einer höheren Zufriedenheit im Beobachtungsverlauf mit einem höheren Schulengagement erklären.

Hinsichtlich der zeitkonstanten Variablen (die hier die Veränderungen des Effektes über die Zeit messen), wie Geschlecht, Bildungsaspirationen und Bildung von Vater und Mutter, ergeben sich über den Zeitverlauf keine signifikanten Veränderungen. D.h. Hypothese 2, dass eventuell gerade diejenigen mit hohen Bildungsaspirationen das Schulengagement nochmals in der Phase des anstehenden Schulformwechsels erhöhen, bestätigt sich nicht.

6. Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag fokussiert das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule an einer entscheidenden Schnittstelle beider Kontexte, dem elterlichen Schulinteresse. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Erfassung von Veränderungen des elterlichen Interesses, wobei der zu untersuchende Beobachtungszeitraum auf zwei Erhebungszeitpunkte begrenzt ist. Obgleich damit methodisch-analytische Einschränkungen verbunden sind, geben die vorliegenden Analysen einen Eindruck davon, wo zumindest kausale Zusammenhänge vorliegen könnten, wenngleich die Richtungen der Kausalität nicht eindeutig zu klären sind.

Im Hinblick auf das elterliche Schulinteresse bestätigen die Befunde, dass Eltern ein sehr hohes Interesse zeigen. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Befunden aus dem Forschungsstand (Fölling-Albers/Heinzel 2007; Wild/Gerber 2007). Ein konstantes Ergebnis über alle Modelle hinweg ist der signifikant negative Effekt über die Zeit, d.h. das elterliche Interesse nimmt gemessen aus der Perspektive der Kinder für nahezu alle Schulstufen, Bildungsstufen der Eltern und unabhängig vom Geschlecht des Kindes signifikant ab. Eine Ausnahme bildet gerade die Gruppe der Drittklässler, die einen Wechsel auf die nächste Schulform erfahren haben. Für diese wichtige Phase im Bildungssystem sinkt das elterliche Schulinteresse im Vergleich zu den anderen Klassen weniger stark. Der Rückgang des Interesses insgesamt könnte darauf zurückzuführen sein, dass Schüler dem elterlichen Schulinteresse weniger Bedeutung beimessen und sich dies im Antwortverhalten niederschlägt. Aber insgesamt bleibt das elterliche Interesse an schulischen Dingen auf einem hohen Niveau: Von einem substantiellen Bedeutungsverlust von Schule kann aus der Perspektive der Kinder keine Rede sein.

Ferner konnte festgestellt werden, dass Eltern mit einem hohen Bildungsniveau und mit hohen Bildungsaspirationen zwar ein sehr hohes schulisches Interesse aufweisen, sich dieses aber nicht so deutlich von den Eltern mit eher geringerem Bildungsniveau unterscheidet. Das sagt selbstverständlich nichts über die Schulleistungen oder die Schulform-

entscheidungen der Eltern aus, aber das Ergebnis ist zumindest dahingehend interessant, dass sich aus der Perspektive der Kinder keine gravierenden Unterschiede im elterlichen Interesse zeigen. Dies lässt vermuten, dass die vielfach aufgezeigten herkunftsbedingten Unterschiede in den Bildungserfolgen weniger allgemein auf das elterliche Interesse zurückzuführen sind, sondern neben der Transmission von Kompetenzen und Fähigkeiten, insbesondere auf die Art der Durchführung und Organisation von häuslichen Lehr-Lern-Prozessen, was mit der Literatur übereinstimmt (Wild 2010).

Der Vorteil der vorliegenden Analysen liegt ferner darin, dass für eine Reihe familialer Beziehungsdynamiken kontrolliert werden kann. Die vermuteten Zusammenhänge konnten hier weitgehend bestätigt werden. Positive Veränderungen hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Schulnoten sind positiv mit Veränderungen des Schulinteresses verbunden, vielleicht weil das Thema Schule nun für Eltern wie auch für Kinder erfreulicher ist. Allerdings ist die Kausalität nicht eindeutig zu bestimmen. So könnte man auch erwarten – und in dem Effekt, der anhand des Mittelwerts für Niveauunterschiede zwischen den befragten Kindern kontrolliert, zeigt es sich auch – dass eine hohe Zufriedenheit mit den Schulnoten negativ mit dem elterlichen Interesse korreliert ist. Dies sollte vor allem dann der Fall sein, wenn die elterlichen Ansprüche und Ziele durch die Kinder erfüllt werden. Die Frage nach wechselseitigen Einflüssen kann hier nicht geklärt werden. Dazu müssten weitere Längsschnittanalysen mit weiteren Befragungswellen folgen, die dafür kontrollieren könnten, wie sich das Interesse der Eltern weiterentwickelt.

Die weiteren Ergebnisse zeigen, dass Veränderungen im elterlichen Schulinteresse auch mit Veränderungen in den familialen Beziehungsdynamiken korrespondieren, was Eccles und Harold (1994) bereits für den angloamerikanischen Raum in die Diskussion eingebracht haben. Nicht nur das kindliche Problemverhalten, auch Kennzeichen der Eltern-Kind-Beziehung wie Intimität/Geborgenheit und insbesondere die elterliche Wertschätzung wirken mit dem schulbezogenen Interesse zusammen. Die Analysen bestätigen, dass eine Zunahme der elterlichen Wertschätzung zusammen mit einer Zunahme des wahrgenommenen Schulinteresses der Eltern auftritt. Positive Bestätigungen in Bezug auf Schulleistungen oder das gemeinsame Lernen und Üben könnten – wenn es in positiver, konstruktiver Atmosphäre abläuft – sich geradezu wechselseitig bedingen, was diesen hohen Effekt erklären würde (siehe auch Exeler/Wild 2003). Nicht bestätigt hat sich in den Längsschnittmodellen, dass sich Veränderungen in der Konflikthäufigkeit zwischen Eltern und Kindern signifikant negativ auf das Schulengagement auswirken. In einer bivariaten Korrelationsmatrix zeigt sich dieser Zusammenhang jedoch recht deutlich (siehe Tabelle 1 im Anhang).

Die Einschränkungen dieser Analysen sind mehrfach angesprochen worden. Neben dem relativ kurzen Beobachtungszeitraum und den Einschränkungen in der Kausalitätsfrage, sind die einbezogenen Indikatoren eher globale Einschätzungen und nicht dezidiert spezifische Informationen zur Lehr-Lern-Situation im elterlichen Haushalt (Eccles 1993). In weiteren Untersuchungen sollte stärker die Längsschnittperspektive ausgebaut werden. Durch die weiteren Befragungswellen wird es möglich sein, zusätzliche Beobachtungszeitpunkte mit in die Analysen aufzunehmen. Dann werden sich auch kausale Zusammenhänge noch spezifischer und aussagekräftiger analysieren lassen. Das pairfam-Panel, obgleich nicht als explizite Bildungsstudie konzipiert, liefert entsprechend gute Möglichkeiten, zumindest die Einflussfaktoren aus dem familialen Setting detaillierter als bisher für Deutschland geschehen zu analysieren.

Literatur

- Allison, P. D. (2009). *Fixed effects regression models*. Los Angeles: Sage.
- Andréß, H.-J., Golsch, K., Schmidt & Alexander W. (2013). *Applied panel data analysis for economic and social surveys*. Heidelberg: Springer.
- Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, S. 149-157.
- Becker, R. & Solga, H. (2012) (Hrsg.). *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52/2012).
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 108-120.
- Bogenschnieder, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and Family*, 59, S. 718-733.
- Booth, A. & Dunn, J. (1996). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brüderl, J. (2010). Kausalanalyse mit Paneldaten. In: Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.). *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 963-995.
- Brüderl, J., Hajek, K., Huyer-May, B., Ludwig, V., Müller, B., Müller, U., Passet, J., Pforr, K., Scholten, M., Schütze, P. & Schumann, N. (2012). pairfam Data Manual. Release 4.0, University of Munich, Technical report.
- Busse, S. & Helsper, W. (2004). Familie und Schule. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 439-465.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 76, S. 1-62.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993): Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In: Feyl Chavkin, N. (Hrsg.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany: SUNY Press, S. 53-71.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, S. 285-304.
- Eccles, J. S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In: Dienstbier, R. & Jacobs, J. E. (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation 1992*. Lincoln: University of Nebraska Press, S. 145-208.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, S. 568-587.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1994). *Family involvement in children's and adolescents' schooling*. Paper presented at the National Symposium, "Family-school links: How do they effect educational outcomes?" Pennsylvania State University, October 31– November I, 1994.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In: Booth, A. & Dunn, F. (Hrsg.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, S. 209-246.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, 31, S. 6-22.
- Fölling-Albers, M. & Heinzel, F. (2007). Familie und Grundschule. In: Ecarius, J. (Hrsg.), *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 300-320.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, S. 1016-1024.
- Giesselmann, M. & Windzio, M. (2012). *Regressionsmodelle zur Analyse von Paneldaten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gisdakis, B. (2007). Oh, wie wohl ist mir in der Schule... Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Wandel der Zeit. In: Alt, C. (Hrsg.), *Kinderleben. Band 3. Start in die*

- Grundschule. Ergebnisse aus der zweiten Welle.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-136.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, S. 581-586.
- Griffith J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to students' academic performance. *Journal of Educational Research*, 90, S. 33-41
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, S. 237-252.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.11-24.
- Heinzel, F. (2010). Kindheit und Grundschule. In: Krüger, H.-H. & Grundert, C. (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 595-619.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on students' achievement*. Austin: Southwest Educational Development Lab.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 57, S. 251-277.
- Hill, N. E. & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, S. 74-83.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, S. 161-164.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 2, S. 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 1, S. 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J., Reed M. T., Richard, P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 3, S. 195-209.
- Hoover, Dempsey, K. V., Walker, J. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 2, S. 105-130.
- Huinink, J., Brüderl, J., Nauck, B., Walper, S., Castiglioni, L. & Feldhaus, M. (2011). Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics (pairfam). Conceptual framework and design. *Zeitschrift für Familienforschung/Journal of Family Research*, 23, 1, S. 77-101. doi: 10.4232/pairfam.5678.3.0.0.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2000). Schülerinnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In: Krüger, H.-H. & Wenzel, H. (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 201-235.
- Nauck, B., Brüderl, J., Huinink, J. & Walper, S. (2013). Beziehungs- und Familienpanel (pairfam). ZA5678 Daten Version 4.0.0. Köln: GESIS Datenarchiv: doi: 10.4232/pairfam.5678.4.0.0.
- Niggli A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabemanagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, S. 1-14.
- Nilshon, I. (1999). *Hausaufgaben und selbständiges Lernen*. München: Deutsches Jugendinstitut (Projektheft 1/99, Projekt „Lebenswelten als Lernwelten“).
- Otto, L. B., Atkinson, M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 12, S. 68-89.
- Powell, D. R., Seung-Hee S., File, N. & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, S. 269-292.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, S. 441-462.

- Ryan, Br. A. & Adams, G. R. (1995). The family-school relationships model. In: Ryan, B. A., Adams, G. R., Gulotta, T. P., Weissberg, R. P. & Hampton, R. L. (Hrsg.), *The family-school connection: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks: Sage, S. 3-29 (Issues in Children's and Families' Lives, Volume 2).
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, S. 703-724.
- Trautwein, U. & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15, S. 115-145.
- Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2005). Wer hilft beim Lernen für die Schule? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 2, S. 101-109.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, S. 27-51.
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, S. 356-380.
- Wild, E. (2010). The capability approach from the perspective of educational psychology and vice versa: related issues and challenges, In: Otto, H.-O. & Ziegler, H. (Hrsg.), *Education, welfare and the capabilities approach – A European perspective*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Familien mit Schulkindern. In: Hofer, M., Wild, E. und Noack, P. (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen*. Göttingen: Hogrefe, S. 216-240.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Wilhelm, B., Thönnissen, C., Schmahl, F., Fiedrich, S., Gschwendtner, C., Wendt, E.-V. & Walper, S. (2013). pairfam. Scales manual for anchor partner, parenting, child, parents. Release 3.0 from April 2012.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R., & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, S. 105-112.

Eingereicht am/Submitted on: 14.11.2014

Angenommen am/Accepted on: 20.07.2015

Anschrift des Autors/Address of the author:

Prof. Dr. Michael Feldhaus

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I, Institut für Sozialwissenschaften
Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg
Deutschland/Germany

E-Mail: michael.feldhaus@uni-oldenburg.de

Anhang

Korrelationsmatrix einiger einbezogener Variablen (Signifikanzen in Klammern)

	Schulinteresse Eltern	Zufriedenheit Schulleistung	Kindliche Verhaltensprobleme	Intimität zu Eltern	Konflikte mit Eltern	Wertschätzung von Eltern
Schulinteresse Eltern	1,000					
Zufriedenheit Schulleistung	0,125 (0,010)	1,000				
Kindliche Verhaltensprobleme	-0,100 (0,008)	-0,194 (0,000)	1,000			
Intimität zu Eltern	0,244 (0,000)	0,226 (0,000)	-0,192 (0,000)	1,000		
Konflikte mit Eltern	-0,160 (0,000)	-0,172 (0,000)	0,307 (0,000)	-0,200 (0,000)	1,000	
Wertschätzung von Eltern	0,307 (0,000)	0,304 (0,000)	-0,226 (0,000)	0,437 (0,000)	-0,268 (0,000)	1,000
Wechsel Klasse 3-5	-0,016 (0,622)	-0,013 (0,732)	-0,031 (0,409)	-0,077 (0,042)	-0,008 (0,835)	-0,033 (0,376)
Wechsel Klasse 4-6	-0,092 (0,016)	-0,072 (0,056)	-0,104 (0,006)	-0,082 (0,031)	0,037 (0,325)	-0,012 (0,741)

Sabine Walper, Carolin Thönnissen & Philipp Alt

Einflüsse von akademischer Sozialisation und der Verbundenheit mit den Eltern auf die schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen¹

Effects of academic socialization and emotional closeness to parents on children's and adolescents' school achievement

Zusammenfassung:

Mit Blick auf die Bildungsbedeutung der Familie untersucht diese Studie längsschnittliche Einflüsse des elterlichen Schulengagements und der Verbundenheit mit den Eltern auf die schulische Leistungsentwicklung im 2-Jahres-Zeitraum. Im Mittelpunkt stehen zwei Aspekte akademischer Sozialisation: die Bildungsorientierung der Eltern und deren Interesse an schulischen Belangen der Kinder. Die Daten für 469 Kinder im Alter zwischen 8 und 16 Jahren stammen aus dem Deutschen Beziehungs- und Familienpanel *pairfam*. In multiplen Regressionen, die zahlreiche Hintergrundfaktoren, den früheren Leistungsstand sowie das Problemverhalten der Kinder kontrollieren, erweist sich lediglich die Bildungsorientierung der Eltern als relevant. Während das Alter der Kinder keinen moderierenden Einfluss auf die Bedeutung akademischer Sozialisation und die Verbundenheit mit den Eltern hat, trägt die Bildungsorientierung nur bei hoher Verbundenheit der Kinder mit den Eltern zu besseren schulischen Leistungen bei. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung elterlicher Bildungsaspirationen, vor allem im Kontext einer positiven Eltern-Kind-Beziehung.

Abstract:

Focusing family influences on children's academic development, the present study investigated longitudinal effects of parental school involvement as well as children's closeness to parents as predictors of school achievement across two years. Two aspects of academic socialization were of particular interest: parents' aspirations for higher education and their interest in children's schooling. Data for 469 children (age 8 to 16 years) came from the German Family Panel *pairfam*. Multiple regression analyses controlling for a variety of background factors, children's previous grades, and their problem behavior revealed significant effects of parents' educational aspirations only. Whereas children's age did not moderate the effects of closeness to parents or those of academic socialization, higher closeness to parents proved to facilitate effects of parents' educational aspirations. The findings emphasize the role of parental aspirations, particularly in the context of a positive parent-child relationship.

1 Der Beitrag ist im Rahmen der Projektförderung für *pairfam* im Langfristprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft entstanden, an der die Erstautorin gemeinsam mit Josef Brüderl, Karsten Hank, Johannes Huinink, Bernhard Nauck und Franz Neyer als Co-Principle Investigator teilhat (Bewilligung Wa 949/11-3). Wir danken allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern für ihre Bereitschaft, an dieser Studie teilzunehmen.

Schlagwörter: elterliches Schulengagement, Erziehung, Schulleistungen, soziale Herkunft, Geschlecht

Key words: parental school involvement, parenting, academic achievement, socio-economic resources, gender

Einleitung

Steigende Anforderungen im Bildungsbereich und der Wandel von Leitbildern in der Erziehung der Kinder haben – neben Veränderungen in der familialen Rollengestaltung und in der Arbeitswelt – dazu beigetragen, dass Eltern vielfach verunsichert sind und sich „unter Druck“ fühlen, gerade wenn es darum geht, den Kindern möglichst günstige Chancen für deren Zukunft in Schule, Ausbildung und Beruf zu sichern (Henry-Huthmacher et al. 2008). Die Frage, wie die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gefördert werden kann, beschäftigt dementsprechend viele Eltern. Im Rahmen einer aktuellen Allensbach-Umfrage, die im Auftrag der Vodafone-Stiftung bundesweit bei 1.126 Eltern durchgeführt wurde, gaben 37 Prozent der Eltern von Schulkindern an, in Bildungsfragen zumindest manchmal unsicher zu sein (Süßlin 2015). Vor allem Eltern aus sozial schwächeren Schichten und Eltern mit einfacher Schulbildung waren – jeweils zu mehr als 50 Prozent – von solchen Unsicherheiten betroffen.

Diese wie auch andere Befunde sprechen dafür, dass Eltern gerade in diesem Bereich nach Orientierung suchen, um ihre Kinder möglichst gut im Verlauf der schulischen Entwicklung zu unterstützen und über einen hochwertigen Schulabschluss den späteren Übergang in einen erfolgversprechenden Beruf zu erleichtern (vgl. Walper/Wild, 2015). Umso wichtiger sind belastbare Befunde dazu, welche Formen der elterlichen Einflussnahme auf die schulische Entwicklung der Kinder sich als wirksam erweisen.

In der Forschung wird diese Frage seit längerem vor allem international intensiv untersucht. Unter dem Stichwort „parental school involvement“ haben sich zahlreiche Studien mit dem Engagement der Eltern in schulischen Belangen ihrer Kinder befasst und sowohl Einflussfaktoren auf das Schulengagement von Eltern (z.B. Hoover-Dempsey et al. 2005) als auch dessen Zusammenhang zur Leistungsentwicklung der Kinder untersucht (z.B. Fan/Chen 2001; Hill/Taylor 2004; Hill/Tyson 2009). Hierbei gilt die Involviertheit der Eltern in die schulische Bildung ihrer Kinder als wichtiger Faktor, über den Bildungsdisparitäten je nach sozialer Herkunft verringert und Potenziale der Kinder besser zur Geltung gebracht werden können (Dearing et al. 2006).

Auch in Deutschland wurde dieses Thema mehrfach aufgegriffen (z.B. Wild 2004; Wild/Lorenz 2010), wenngleich hier weitaus weniger einschlägige Untersuchungen entstanden sind. Die vorliegende Studie knüpft an bisherige Forschungsarbeiten zur Bedeutung des elterlichen Schulengagements an und fragt auf Basis längsschnittlicher Daten nach Einflüssen des schulbezogenen Engagements von Eltern auf die schulischen Leistungen der Kinder. Der Fokus ist weniger auf konkrete Unterstützungsleistungen als vielmehr auf Aspekte akademischer Sozialisation gerichtet, der mit steigendem Alter der Kinder zunehmende Bedeutung beigemessen wird (Hill/Tyson 2009). Hierbei betrachten wir Kinder im breiten Altersrange zwischen mittlerer Kindheit und mittlerem Jugendalter und untersuchen mögliche altersbedingte Unterschiede in den Einflussmöglichkeiten der Eltern bzw. in der Relevanz einzelner Aspekte des Schulengagements. Zudem wird die

Bedeutung des Beziehungskontexts berücksichtigt, in den das schulbezogene Engagement der Eltern eingebettet ist.

Die Bedeutung des elterlichen Schulengagements für den schulischen Erfolg der Kinder

Das Schulengagement von Eltern ist kein einheitliches Konstrukt sondern umfasst vielfältige Aspekte, die sich bündeln lassen als „parents’ interactions with schools and with their children to promote academic success“ (Hill/Tysen 2009, S. 741) – von der Teilnahme an Elternabenden über die Gestaltung von Schulfesten, die Unterstützung häuslichen Lernens bis hin zu den Bildungsaspirationen der Eltern (vgl. Fan/Chen 2001; Hill/Tyson 2009). Bewährt hat sich die Unterscheidung von *schulbasiertem Engagement* (*school-based involvement*), das sich vor allem auf die Teilhabe der Eltern am schulischen Geschehen und die Kommunikation mit Lehrkräften bezieht, und *häuslichem Bildungsengagement* der Eltern (*home-based involvement*), wozu die Unterstützung bei Hausaufgaben, das Arrangement von Lerngelegenheiten, die Kommunikation mit den Kindern über Lernprobleme und schulische Fortschritte und der Zugang zu Nachhilfe zählen (vgl. Epstein/Sanders 2002; Hill/Tyson 2009).

Mit etwas anderer Akzentuierung unterscheiden Grolnick und Slowiaczek (1994) zwischen (a) verhaltensbezogener Involviertheit (*behavioral involvement*), die Aktivitäten der Eltern sowohl im schulischen als auch häuslichen Kontext wie die Kommunikation mit Lehrkräften und die Hilfe bei Hausaufgaben umfasst, (b) kognitiv-intellektueller Involviertheit (*cognitive-intellectual involvement*), die häusliches Engagement in der Bereitstellung stimulierender Lernerfahrungen – etwa im Bereich kultureller und technischer Bildung z.B. durch Theater- und Museumsbesuche – betrifft, und (c) persönliche Involviertheit (*personal involvement*) mit Fokus auf Einstellungen und Erwartungen der Eltern, durch die sie Lernfreude und den Wert von Bildung vermitteln. Diese Unterscheidungen erlauben einen differenzierten Blick auf elterliche Strategien und Alltagspraktiken, die von den Lebensbedingungen der Familie beeinflusst werden, sich an den Kompetenzen und Zuständigkeitsvorstellungen der Eltern orientieren (Hoover-Dempsey et al. 2005), und in ihrer Wirksamkeit durchaus variieren. Nicht zuletzt reflektieren die jeweiligen Formen elterlichen Schulengagements unterschiedliche Bedarfe der Kinder und veränderte Einflussmöglichkeiten der Eltern im Verlauf der Schullaufbahn von Kindern.

Eine entwicklungsbezogene Perspektive

Wie Hill und Tysen (2009) hervorheben, kommt das schulbasierte Engagement der Eltern vor allem im Grundschulalter zur Geltung, da Eltern im Austausch mit Lehrkräften und anderen Eltern hilfreiche Informationen über die Curricula und Lernfortschritte ihrer Kinder erhalten, ihre sozialen Netze erweitern und hierüber ihre Kinder auch zuhause beim häuslichen Lernen besser unterstützen können (Hill/Taylor 2004). Zudem können sie auf diesem Weg den Lehrkräften vermitteln, dass sie Anteil an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder nehmen und der Bildung hohen Wert beimessen (Epstein 2001). Im Verlauf der Sekundarstufe werden die Möglichkeiten der Teilhabe im schulischen Kontext jedoch

eingeschränkt, nicht zuletzt weil die Kinder weniger Wert auf die schulische Präsenz ihrer Eltern legen (Hoover-Dempsey et al. 2005), so dass sich der Einfluss speziell dieser Formen des Schulengagements abschwächt.

Auch die Möglichkeiten des häuslichen Bildungsengagements der Eltern verändern sich im Verlauf der Schullaufbahn der Kinder. Durch die Strukturierung und Sicherung von Lernzeiten (Fan/Chen 2001), die Anleitung der Bewältigung von Hausaufgaben und die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff (Grolnick/Slowiaczek 1994; Hoover-Dempsey, K. et al. 2001) sowie die Förderung und Aufrechterhaltung der kindlichen Lernmotivation (Gonzalez-DeHass et al. 2005) leisten viele Eltern einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung schulischen Lernens. Mit zunehmender Komplexität der Aufgaben und Curricula sehen sich jedoch viele Eltern außer Stande, die Lernaufgaben ihrer Kinder kompetent zu begleiten (Dauber/Epstein 1993; Hill/Taylor 2004). Insofern scheinen der verhaltensbezogenen Involviertheit der Eltern mit steigendem Alter der Kinder in der Sekundarstufe vielfach Grenzen gesetzt zu sein.

Mit Blick auf die Besonderheiten des frühen Jugendalters, in dem Jugendliche ihre kognitiven Fähigkeiten erweitern, besser in der Lage sind multiple und langfristige Ziele strategisch koordiniert zu verfolgen und zunehmende Autonomieansprüche anmelden (Steinberg 2005), argumentieren Hill und Tyson (2009), dass in dieser Phase eine weitere Form des elterlichen Schulengagements an Bedeutung gewinnt, die sie als *akademische Sozialisation* bezeichnen. Im Mittelpunkt steht hierbei die Kommunikation über Bildungsziele und den Wert von Bildung, die Förderung von Bildungsaspirationen und Lernstrategien sowie die Auseinandersetzung über Zukunftspläne der Kinder. Dies erlaube den Eltern, auch bei geringerem Einblick in die Anforderungen des Unterrichts und das Schulleben ihrer Kinder, weiterhin in Bildungsbelangen ihrer Kinder involviert zu bleiben, ohne deren Autonomieentwicklung zu behindern. In ihrer Meta-Analyse von 32 Studien, die den Zusammenhang zwischen verschiedenen Formen elterlichen Schulengagements und schulischen Leistungen in der mittleren Schulstufe (*middle schools*; Klassenstufen 6 bis 8) beleuchten, fanden die Autorinnen die höchsten Korrelationen für akademische Sozialisation (durchschnittlich $r = .39$, $p < .0001$), während sich das häusliche Schulengagement als unbedeutend erwies (durchschnittlich $r = .03$, n.s.). Die Hilfe der Eltern bei Hausaufgaben war sogar negativ mit den schulischen Leistungen der Kinder korreliert (durchschnittlich $r = -.11$, $p < .0001$), wohingegen anregende häusliche Aktivitäten einen positiven Zusammenhang zu den schulischen Leistungen der Kinder aufwiesen (durchschnittlich $r = .12$, $p < .0001$). Auch schulbasiertes Engagement der Eltern scheint in dieser Phase mit höheren Leistungen der Jugendlichen einher zu gehen (durchschnittlich $r = .19$, $p < .0001$).

Im Einklang mit diesen Befunden hatte sich in einer früheren Meta-Analyse, die nicht hinsichtlich des Alters der Kinder unterschied (Fan/Chen 2001), der engste Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen (hohen Bildungszielen bzw. -erwartungen) der Eltern für ihre Kinder und den schulischen Leistungen der Kinder gezeigt. Auch eine deutsche Längsschnittstudie spricht für die Bedeutung akademischer Sozialisation, hier festgemacht an dem elterlichen Interesse an der schulischen Entwicklung der Kinder und den Bildungsaspirationen der Eltern, für die Entwicklung schulischer Leistungen im Zeitverlauf zwischen der 6. und 9. Klassenstufe (Juang/Silbereisen 2002). Allerdings lassen die bislang verfügbaren Daten und auch die Meta-Analyse von Hill und Tyson (2009) offen, ob der Einfluss elterlicher Bildungserwartungen als Teilaspekt akademischer Soziali-

sation vor allem im Jugendalter in den Vordergrund tritt. So zeigte sich in einer Meta-Analyse zur Bedeutung des elterlichen Schulengagements bei Grundschulkindern in Städten ebenfalls der engste Zusammenhang zwischen den Leistungserwartungen der Eltern und den Schulnoten der Kinder (Jeynes 2005). Während Hill und Tyson (2009) nahelegen, dass akademische Sozialisation mit fortschreitender Schullaufbahn der Kinder zunehmend wichtig wird – was als gesteigerte Salienz von Bildungsfragen im Verlauf des Jugendalters gedeutet werden kann (Salienzhypothese) – könnten Bildungserwartungen der Eltern demnach unabhängig vom Alter der Kinder für deren Leistungsentwicklung bedeutsam sein. Im Gegensatz zur Salienzhypothese ließe sich sogar vermuten, dass der Einfluss der Eltern auf das Bildungsverhalten der Kinder im Jugendalter generell eher nachlässt, so dass – im Sinne einer Hypothese größerer Beeinflussbarkeit im Grundschulalter (Grundschulhypothese) – jüngere Kinder in stärkerem Maße von dem Schulengagement ihrer Eltern profitieren.

Zur Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung als Rahmen für das Schulengagement von Eltern

Bemühungen der Eltern zur Förderung ihrer Kinder stellen nur einen Ausschnitt aus dem breiten Repertoire elterlicher Einflussnahme im Verlauf familialer Sozialisation dar (Grusec/Davidov 2010). Einen breiten Kontext für spezifischere Formen der Einflussnahme liefern die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und das Erziehungsverhalten der Eltern (Darling/Steinberg 1993), die sich auch für die schulische Kompetenzentwicklung der Kinder als relevant erwiesen haben. So bezog auch Jeynes (2005) in seiner Meta-Analyse die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung als Einflussfaktor auf die schulischen Leistungen der Kinder mit ein und konnte positive Zusammenhänge zu den Schulnoten der Kinder aufzeigen. In Konzepten von *Home Literacy*, die sich auf die Förderung des Schriftspracherwerbs im Kontext geeigneter familialer Aktivitäten und Lerngelegenheiten beziehen, spielt ebenfalls der Beziehungskontext, in den solche Anregungen in der Familie eingebettet sind, eine wichtige Rolle (Leseman/DeJong 1998; vgl. auch Walper/Grgic 2013). Hierbei wird davon ausgegangen, dass emotionale Wärme und Responsivität der Eltern gegenüber den kindlichen Interessen und Bedürfnissen zum Erfolg von elterlichen Strategien der Sprachvermittlung beitragen. So lässt sich etwa zeigen, dass neben bildungsförderlichen Aktivitäten in der Familie auch ein kindzentriertes Erziehungsklima mit höheren sprachlichen Alltagsfähigkeiten der Kinder einhergeht (Walper/Grgic 2013).

Dass das Erziehungsverhalten der Eltern nicht nur einen weiteren Faktor darstellt, der neben dem Schulengagement der Eltern zu berücksichtigen ist, sondern dass es auch einen moderierenden Einfluss auf die Wirkung des Schulengagements ausübt, legen Befunde zum Jugendalter nahe (Steinberg et al. 1992). Hierbei wurde der vielfach dokumentierte positive Einfluss autoritativer Erziehung (Fuhrer 2005; Steinberg 2001) – festgemacht an elterlicher Wärme und Responsivität, Informiertheit der Eltern über Aktivitäten und Belange der Jugendlichen sowie altersangemessener Autonomiegewährung – bestätigt. Autoritative Erziehung zeigte nicht nur positive längsschnittliche Effekte auf die Schulnoten der Jugendlichen, sondern erwies sich auch als Katalysator für positive Effekte des elterlichen Schulengagements auf die Leistungen der Jugendlichen (Interaktionseffekt von Erziehung und Schulengagement): Während die Leistungen autoritativ erzogener Jugend-

licher deutlich von dem Schulengagement der Eltern profitierten, war dies bei nicht autoritativ erzogenen Jugendlichen signifikant weniger der Fall. Da entsprechende Analysen bislang nur selten vorgelegt wurden, soll die Frage nach dem moderierenden Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung im Folgenden aufgegriffen werden.

Fragestellung

Die vorliegende Studie untersucht Einflüsse von zwei Aspekten akademischer Sozialisation – der Bildungsorientierung der Eltern sowie dem wahrgenommenen Interesse der Eltern an schulischen Belangen und Leistungen der Kinder – und der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung auf die Leistungsentwicklung der Kinder im längsschnittlichen Verlauf. Unter Kontrolle von sozio-ökonomischen und familienstrukturellen Hintergrundfaktoren sowie Verhaltensmerkmalen der Kinder soll zunächst geklärt werden, welchen relativen Einfluss die Beziehungsqualität zu den Eltern, deren schulbezogenes Interesse und Orientierung an Leistungszielen auf die schulischen Leistungen der Kinder haben.

Hierbei wird auch geprüft, inwieweit Unterschiede in den Leistungen der Kinder je nach sozialer Herkunft auf entsprechende Unterschiede in der Eltern-Kind-Beziehung und der akademischen Sozialisation zurückzuführen sind, und welche Rolle kindliches Problemverhalten als zusätzlicher Einflussfaktor auf die Leistungsentwicklung spielt. Zahlreiche Befunde sprechen für den Einfluss sozio-ökonomischer Ressourcen der Eltern wie auch des Migrationshintergrunds auf die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen (Baumert/Maaz 2010; Baumert et al. 2003) und auf schulische Laufbahntscheidungen der Eltern (Ditton 2007). Hierbei scheint nicht nur die Bildung der Eltern, sondern auch deren finanzielle Situation bedeutsam zu sein (Teachman et al. 1997). Auch bildungsbezogene Nachteile von Scheidungskindern wurden in internationalen Studien vielfach aufgezeigt (Amato 2010). Allerdings ist hier die Befundlage deutscher Studien weniger eindeutig (Ehmke et al. 2004). Da diese Faktoren, ebenso wie ein hoher Erwerbsumfang der Eltern und eine hohe Kinderzahl, zugleich das elterliche Schulengagement einschränken können (Hoover-Dempsey et al. 2005), werden sie im Folgenden kontrolliert. Zusätzlich wird das Problemverhalten der Kinder als weiterer Prädiktor einbezogen, da es vielfach als Risikofaktor für den schulischen Erfolg aufgezeigt wurde (z.B. Barriga et al. 2002; Nelson et al. 2004; vgl. auch Hill/Taylor 2004) und seinerseits nicht nur durch das Erziehungsverhalten der Eltern beeinflusst wird, sondern auch auf dieses zurückwirkt (Noack/Kracke 2003).

Zweitens wird geprüft, ob das Alter der Kinder einen moderierenden Einfluss auf die Effekte akademischer Sozialisation hat. Hierbei werden zwei gegensätzliche Hypothesen verglichen. Wie zuvor ausgeführt wäre auf Basis der *Saliencyhypothese* zu erwarten, dass der Einfluss akademischer Sozialisation nach dem Grundschulalter zunimmt. Auf Basis der *Grundschulhypothese* lässt sich umgekehrt erwarten, dass jüngere Kinder (im Grundschulalter) stärker auf Einflüsse ihrer Eltern ansprechen als ältere Kinder. Drittens wird geprüft, ob der Einfluss akademischer Sozialisation durch die Verbundenheit mit den Eltern moderiert wird. Hierbei ist die Erwartung, dass bei höherer Verbundenheit stärkere positive Effekte akademischer Sozialisation zu finden sind.

Methoden

Stichprobe

Die Daten stammen von $N = 469$ Kindern, die im Rahmen des Beziehungs- und Familienpanels *pairfam* (Huinink et al. 2011) in der zweiten (2009/2010) und vierten (2011/2012) Erhebungswelle befragt wurden. Das *pairfam*-Panel ist eine jährliche Längsschnittbefragung von Ankerpersonen aus drei Alterskohorten (Geburtsjahrgang 1971-1973, 1981-1983, 1991-1993), die über Einwohnermeldeamtsregister als repräsentative Stichprobe der deutschsprachigen Bevölkerung bundesweit rekrutiert und erstmals 2008/2009 im Rahmen persönlicher Interviews zuhause befragt wurden. Ab der 2. Erhebungswelle (2009/2010) wurden auch Kinder im Haushalt der Ankerperson, die in den Altersbereich 8 bis 15 Jahre fielen ($N=862$), selbst mittels computerbasierter persönlicher Interviews (CAPI) befragt. Soweit mehrere Kinder im Haushalt der Ankerperson für diese Befragung in Frage kamen, wurde das jeweils jüngere Kind in die Befragung aufgenommen. Insgesamt nahmen in Welle 2 von den potentiellen 1329 Zielkindern 862 Kinder (64,9%) an der Befragung teil. Von den ursprünglich in Welle 2 befragten Kindern nahmen in Welle 4 nur noch 534 (61,9%) Kinder teil. Der längsschnittliche Ausfall (38,1%) war überwiegend darauf zurückzuführen, dass die Ankerperson aus der Befragung ausgeschieden war (20,5% aller Kinder aus Welle 2), wobei Selektivitätsanalysen zwar typische Ausfälle nach demografischen Merkmalen der Anker bestätigen (höhere Ausfälle z.B. bei Migranten der 1. Generation, bei niedriger Bildung, bei Vollzeitbeschäftigten), die Effekte jedoch insgesamt schwach ausfallen (Müller/Castiglioni, 2015). In weiteren Fällen fehlte die Zustimmung der Eltern zur Kinderbefragung (9,9%) oder das Kind war in Welle 4 älter als 16 Jahre oder hatte den Haushalt verlassen (7,5%). In unsere Analysen konnten weitere 12,2 Prozent der in Welle 2 und Welle 4 befragten Kinder aufgrund fehlender Angaben nicht einbezogen werden.

In Welle 2 betrug der Altersdurchschnitt der Kinder unserer Stichprobe 9,78 Jahre ($SD = 1.59$; Range: 8-16 Jahre). 45,3 Prozent der Kinder waren Mädchen. 19,9 Prozent der Kinder besuchten in Welle 4 die Grundschule; die weiteren 80,1 Prozent verteilten sich in der Sekundarstufe auf Hauptschulen (8,8%), Real- bzw. Mittelschulen (29,8%), Gymnasien (26,8%) und sonstige Schulen inklusive integrierter Gesamtschulen (14,7%). 21,8 Prozent der Kinder hatten einen Migrationshintergrund in erster bis dritter Zuwanderungsgeneration (s.u.). Ein Drittel der Kinder (34,9%) lebte in einem Haushalt mit akademischer Bildung mindestens eines Elternteils. Weit mehrheitlich (89,5%) war mindestens ein Elternteil Vollzeit erwerbstätig; nur 6,9 Prozent der Kinder hatten erwerbslose Eltern. Die durchschnittliche Kinderzahl im Haushalt des Ankers betrug 2,26 ($SD = .84$) Kinder. 71,5 Prozent der Kinder wuchsen bei beiden leiblichen Eltern auf (Kernfamilien), 15,4 Prozent lebten bei einem alleinerziehenden Elternteil und 13,1 Prozent lebten in einer Stieffamilie (mit einem leiblichen Elternteil und dessen neuem Partner/neuer Partnerin) (Angaben für die 4. Welle).

Indikatoren

Demografische Merkmale

Basis des Indikators für *Akademische Bildung der Eltern im Haushalt des Kindes* ist die in *pairfam* verfügbare Angabe zur ISCED-Kodierung der Bildung von Anker und Partner (vgl. Brüderl et al. 2015). Wenn Anker und Partner in einem gemeinsamen Haushalt leben, wurde der jeweils höhere Bildungsabschluss verwendet und für die Berechnungen in einen zweistufigen Indikator transformiert, der zwischen akademischer Bildung (Fachakademie, Fach-/Hochschule: 35,2%; n = 165) mindestens eines Elternteils und nicht-akademischer Bildung (64,8%; n = 304) der Eltern unterscheidet.

Der Indikator *Migrationshintergrund des Ankers* wurde auf Basis von Angaben der Ankerperson zum Geburtsort der Mutter, Geburtsort des Vaters und zum eigenen Geburtsort in Welle 1 generiert. Entsprechend bezieht sich dieser Indikator auf Ebene der Ankerpersonen auf Migranten der ersten und zweiten Generation und auf Ebene der Kinder auf die erste bis dritte Zuwanderungsgeneration. Da für die Partner der Ankerpersonen keine vergleichbar detaillierten Angaben zum Migrationshintergrund vorliegen und die verfügbaren Angaben zum Migrationsstatus des Partners aufgrund selektiver Partnerwahl hoch redundant zum Migrationsindikator für die Ankerperson sind, basiert der hier verwendete Indikator auf Informationen zur Ankerperson. Dieser korreliert zu $r = .917$ ($p < .001$) mit einem gemeinsamen Indikator zum Migrationshintergrund von Anker und/oder Partner im Haushalt (unter Berücksichtigung des Geburtslands und der Staatsbürgerschaft des Partners sowie der Angabe, ob es sich bei der Familie des Partners um eine Aussiedlerfamilie handelt). Aufgrund der begrenzten Anzahl der Kinder, die einen so definierten Migrationshintergrund aufwiesen (21,3%; n = 100) wird im Weiteren nicht zwischen Kindern der ersten, zweiten oder dritten Zuwanderungsgeneration unterschieden.

Als Indikator für die finanzielle Situation des Haushalts wurde *Ökonomische Deprivation* anhand von Angaben des Ankers zu zwei Items erfasst („Wir müssen häufig auf etwas verzichten, weil wir uns finanziell einschränken müssen“; „Bei uns ist das Geld meistens knapp“; vgl. Thönnissen et al., 2004). Das Antwortformat ist 5-stufig, von 1 = „stimmt überhaupt nicht“ bis 5 = „stimmt voll und ganz“. Die Angaben stammen aus Welle 4 (Cronbach's Alpha = .91). Um den *Erwerbsumfang der im Haushalt lebenden Eltern* zu beschreiben, wurde anhand der wöchentlichen Arbeitsstunden von Anker und ggf. Partner ein Haushaltsindikator gebildet, der Werte zwischen 0 (kein Elternteil erwerbstätig) und 1 (beide Eltern bzw. der alleinerziehende Elternteil im Haushalt mit mindestens 38 Std./Woche Vollzeit erwerbstätig) annehmen kann. Ist z.B. ein Elternteil in Vollzeit erwerbstätig und der andere Elternteil mit 20 Wochenstunden in Teilzeit erwerbstätig, so beträgt der Erwerbsumfang der Eltern 0,75. Der durchschnittliche Erwerbsumfang in Welle 4 betrug 0,65 (SD = .27). Angaben zur *Anzahl der Kinder im Haushalt* stammen von der Ankerperson. Durchschnittlich lebten 2,26 Kinder (SD = .84) im Haushalt. Die Variable *Familienform* unterscheidet zwischen Kernfamilien (mit beiden leiblichen Eltern des Kindes im Haushalt: 73,3%, n = 344), Ein-Eltern-Familien (mit alleinerziehender Mutter oder alleinerziehendem Vater: 14,5%, n = 68) und Stieffamilien (ein leiblicher Elternteil mit neuem Partner im Haushalt: 12,2%, n = 57). Die Analysen verwenden Infor-

mationen aus Welle 4. Angaben zum *Geschlecht und Alter des Kindes (in Jahren)* stammen von der Ankerperson. Das Geschlecht des Kindes ist so kodiert, dass sich der Wert 1 auf Jungen bezieht und der Wert 0 auf Mädchen.

Erziehung und Schulbezogenes Interesse der Eltern

Als Indikator für die *Verbundenheit mit den Eltern* wurden drei kurze Subskalen zusammengefasst: *Intimität* bzw. Selbstöffnungsbereitschaft gegenüber den Eltern (z.B. „Du erzählst [Anker]/[Partner] was Dich beschäftigt.“), *Wertschätzung* seitens der Eltern (z.B. „Die Dinge, die Du tust, werden von [Anker]/[Partner] anerkannt.“) und *emotionale Wärme* der Eltern (z.B. „[Anker]/[Partner] zeigt Dir, dass er/sie Dich gerne hat.“). Die beiden ersten Subskalen wurden vom *Network of Relationships Inventory* (NRI; Furman/Buhrmester, 1985) adaptiert und auf je zwei Items gekürzt, während die drei Items zu emotionaler Wärme aus dem *Fragebogen zum aktuellen Erziehungsverhalten* (FAE) stammen (vgl. Jaurisch 2003). Das Antwortformat der Items ist fünfstufig (von 1 = „nie“ bis 5 = „immer“ bzw. „sehr oft“). Da die Angaben der Kinder zu Mutter und Vater bzw. Stiefvater hoch korreliert sind ($r = .651$, $p < .001$, $N = 390$) wurde in Zwei-Eltern-Familien der Mittelwert der Angaben zu beiden Eltern herangezogen (14 Items; Cronbach's Alpha = .87). Bei Alleinerziehenden gehen lediglich die Angaben zu diesem Elternteil in die Skalenbildung ein (7 Items; Cronbach's Alpha = .78 bzw. .84 für Mütter bzw. Väter).

Das *schulbezogene Interesse der Eltern* wird in der *pairfam*-Kinderbefragung mit drei Items erhoben (siehe Thönnissen et al. 2014): „Meine Eltern interessieren sich sehr dafür, wie es in der Schule gewesen ist“, „Meine Eltern achten auf die Beurteilungen [für Kinder mit Noten: Schulnoten und Beurteilungen], die ich nach Hause bringe“ und „Meine Eltern nehmen meine Schulzeugnisse sehr ernst“. Die Items sind eine Adaption der Erhebung des Schulengagements im DJI Kinderpanel 2002. Da die Items nicht normalverteilt sind, wurden die ersten beiden Kategorien des 5-stufigen Antwortformats (1: stimmt überhaupt nicht – 5: stimmt voll und ganz) als Wert 2 zusammengefasst (interne Konsistenz der nun vierstufigen Items in Welle 2: Cronbach's Alpha = .61).

Angaben zur *Bildungsorientierung der Eltern* stammen aus Welle 2 der Anker- und Partnerbefragung, in der alle Eltern zu ihren Erziehungszielen befragt wurden (einleitende Frage: „Nun geht es um Ihre Ziele in der Erziehung. Was wollen Sie Ihrem Kind/Ihren Kindern unbedingt mitgeben, und was ist Ihnen weniger wichtig? Wie wichtig ist es Ihnen, dass Ihr Kind/Ihre Kinder ...“). Zwei Items wurden auf Basis faktorenanalytischer Befunde zusammengefasst: „eine hohe Bildung erhalten (Abitur und mehr)“ und „fleißig sind“ (Rating: 0 = „völlig unwichtig“ bis 10 = „absolut wichtig“; Cronbach's Alpha = .67). Der Durchschnittswert beider Items indiziert die elterliche Bildungsorientierung. Da die Antworten sehr linksschief bzw. rechtssteil verteilt sind, wurde die Skala winsorisiert (Rekodierung der unteren 5% niedriger Werte auf den Wert 6,5). In Zwei-Eltern-Haushalten wurde der jeweils höhere Wert beider Eltern und für Alleinerziehende deren Angaben verwendet.

Problemverhalten der Kinder wurde in Welle 2 der Kinderbefragung anhand von zwei Subskalen des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (Goodman 1997; deutsche Version von Woerner et al. 2002) erfasst: „Verhaltensprobleme“ (z.B. „Ich schlage mich häufig; ich kann Andere zwingen zu tun, was ich will“) und „Emotionale Probleme“ (z.B. „Ich bin oft unglücklich oder niedergeschlagen; ich muss häufig weinen“). Die Antwort-

skala ist dreistufig (0 = „trifft nicht zu“, 1 = „trifft teilweise zu“, 2 = „trifft eindeutig zu“). Die interne Konsistenz der insgesamt zehn Items beträgt Cronbach's Alpha = .67.

Die *Schulleistung des Kindes* wurde anhand von Selbstauskünften erfasst. Kinder, die noch keine Schulnoten erhielten, schätzten ihre Leistung in den Fächern Deutsch, Mathematik und gegebenenfalls der ersten Fremdsprache auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 5 (schlecht) ein. Kinder mit Schulnoten gaben die aktuellen Zensuren (1 = „Note 1“ bis 6 = „Note 6“) in den oben genannten Fächern an. Der Leistungsindikator wurde als Mittelwert der jeweils vorliegenden (2 oder 3) Einschätzungen bzw. Notenangaben gebildet. Um die 6-stufigen Angaben der Kinder mit Noten an die 5-stufigen Selbsteinschätzungen anzugleichen, wurde das Antwortformat der Noten auf eine 5-stufige Skala gestaucht. Zudem wurden die Angaben rekodiert, so dass hohe Werte gute Leistungen anzeigen (von 1/sehr schwache Leistung bis 5/sehr gute Leistung). Dieser Indikator wurde sowohl für Welle 2 als auch für Welle 4 gebildet (Cronbach's Alpha Welle 2: ohne Schulnoten .581, mit Schulnoten .633; Welle 4: ohne Schulnoten .654, mit Schulnoten .657).

Analysen

Zur Hypothesenprüfung wurden multiple Regressionen berechnet, die schrittweise jeweils drei Blöcke von Prädiktoren der schulischen Leistungen der Kinder berücksichtigen. Im ersten Block wurden sozio-demografische Faktoren einbezogen: die Bildung der Eltern, der Migrationshintergrund des Ankers und der Erwerbsumfang der Eltern, ökonomische Deprivation, die Anzahl der Kinder im Haushalt, die Familienstruktur (2 Dummy-Variablen für Ein-Eltern-Haushalt und Stieffamilie, jeweils mit der Referenzkategorie Kernfamilie) sowie Alter und Geschlecht des Kindes. Im zweiten Schritt wurden die hier zentral interessierenden Merkmale des elterlichen Erziehungsverhaltens (Verbundenheit mit den Eltern und beide Aspekte akademischer Sozialisation, jeweils Welle 2) hinzugenommen. Im dritten und vierten Schritt wurden Verhaltensmerkmale der Kinder aus Welle 2 kontrolliert, zunächst das frühere Problemverhalten des Kindes und anschließend die früheren schulischen Leistungen.

Moderatoreffekte des Alters und der Beziehungsqualität wurden geprüft, indem entsprechende Multiplikationsterme in einem weiteren Schritt als Prädiktoren einbezogen wurden (Whisman/McClelland 2005). Hierzu wurden die jeweiligen Einzelindikatoren – Alter, Verbundenheit und beide Indikatoren akademischer Sozialisation – zentriert und multipliziert.

Ergebnisse

Effekte von akademischer Sozialisation und Verbundenheit mit den Eltern auf die schulischen Leistungen

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse multipler Regressionen auf die schulische Leistung der Kinder in Welle 4 (zu den bivariaten Korrelationen s. Anhang). Die erste Spalte verdeut-

licht, dass akademische Bildung sowie ein hoher Erwerbsumfang der Eltern mit höheren schulischen Leistungen der Kinder einhergehen. Ältere Kinder und Jungen berichten schlechtere Schulleistungen als jüngere Kinder und Mädchen. Die Faktoren Migrationshintergrund, ökonomische Deprivation, Anzahl der Kinder und Familienform haben darüber hinaus keinen signifikanten Einfluss auf die schulischen Leistungen.

Tabelle 1: Effekte auf schulische Leistungen (Welle 4): Standardisierte Regressionskoeffizienten (N = 469)

	(1)	(2)	(3)	(4)
Block 1: Demograf. Faktoren Welle 4				
Akad. Bildung der Eltern	.152 **	.159 **	.153 **	.112 **
Migrationshintergrund	.044	.032	.027	.024
Ökonomische Deprivation	-.030	-.024	-.013	.040
Erwerbsumfang der Eltern	.101 *	.099 †	.094	.088 †
Anzahl der Kinder im Haushalt	-.081	-.072	-.067	-.028
Stieffamilie	-.021	-.006	.003	-.007
Ein-Eltern-Familie	-.065	-.042	-.038	-.050
Alter des Kindes in Jahren	-.212 ***	-.208 ***	-.226 ***	-.089 *
Geschlecht des Kindes: Junge	-.129 **	-.125 **	-.140 **	-.111 **
Block 2: Erziehung Welle 2				
Verbundenheit mit den Eltern	-	.101 †	.072	.013
Schulbezogenes Interesse Eltern	-	-.067	-.053	-.030
Bildungsorientierung der Eltern	-	.108 †	.110 †	.078 †
Block 3 & 4: Verhalten der Kinder Welle 2				
Problemverhalten	-	-	-.137 **	-.068
Schulleistungen	-	-	-	.472 ***
R ² (adj.)	.113	.132	.147	.331
Δ R ² (adj.)		.019 **	.015 **	.184 ***
N	469	469	469	469

Anmerkung: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001;

Quelle: Eigene Berechnungen basierend auf den pairfam-Daten Welle 2 und 4.

Die Befunde zu Modell (2) zeigen, dass bei höherer Verbundenheit und höherer Bildungsorientierung der Eltern die schulischen Leistungen der Kinder erwartungsgemäß besser ausfallen, während das von den Kindern berichtete schulbezogene Interesse der Eltern nicht signifikant mit den schulischen Leistungen assoziiert ist. Der positive Effekt des elterlichen Bildungsniveaus auf die schulischen Leistungen der Kinder wird wider Erwarten nicht reduziert. Allerdings lassen sich schon auf der Ebene bivariater Korrelationen keine Zusammenhänge zwischen der akademischen Bildung der Eltern und deren Erziehungsverhalten ausmachen. Auch der Effekt des elterlichen Erwerbsumfangs wird kaum vermindert und bleibt in diesem Modell weiterhin signifikant.

Modell (3) bezieht das frühere Problemverhalten der Kinder (Welle 2) als Prädiktor ein. Wie erwartet geht es mit geringeren schulischen Leistungen einher. Zudem reduziert es den Effekt der Verbundenheit, der nicht länger signifikant ist. Demnach ist der in Modell 2 zunächst ersichtliche Vorteil einer höheren Verbundenheit für die schulischen Leistungen der Kinder auf deren geringeres Problemverhalten als Drittvariable zurückzuführen.

ren. Mit Ausnahme des letztgenannten Effekts bleiben die Befunde von Modell 3 auch nach Kontrolle der früheren schulischen Leistungen (Welle 2) in Modell 4 weitgehend bestehen. So zeigt sich weiterhin ein Vorteil der Kinder mit höher gebildeten Eltern und einem höheren Erwerbsumfang der Eltern. Bei älteren Kindern und Jungen findet sich eine ungünstigere Leistungsentwicklung. Im Bereich der Erziehung erweist sich weder die Verbundenheit mit den Eltern noch deren schulbezogenes Interesse als längsschnittlich relevant. Demgegenüber bleibt der Einfluss der elterlichen Bildungsorientierung mit $\beta = .078$ ($p < .05$) statistisch bedeutsam, fällt aber sehr schwach aus. Der Einfluss des Problemverhaltens wird abgeschwächt und ist nicht länger signifikant. Demnach besteht kein eigenständiger längsschnittlicher Effekt des früheren Problemverhaltens auf die späteren schulischen Leistungen, sobald das vorangehende Leistungsniveau – das erwartungsgemäß negativ mit Problemverhalten zu Welle 2 korreliert ist – kontrolliert wird.

Moderierende Effekte des Alters

Zusätzlich wurden Interaktionseffekte des Alters mit den beiden Indikatoren Akademischer Sozialisation geprüft, indem ein entsprechender Interaktionsterm vor und nach Kontrolle des früheren Leistungsniveaus (in Modell 3 und 4) in die Regressionen aufgenommen wurde. Der Interaktionsterm von Alter und schulbezogenem Interesse der Eltern erweist sich zunächst als signifikant ($\beta = .088$, $p < .05$), wird aber unter Kontrolle des früheren Leistungsniveaus der Kinder und Jugendlichen statistisch unbedeutend ($\beta = .054$, n.s.). Der Interaktionsterm von Alter und elterlicher Bildungsorientierung erweist sich in beiden Analysen – ohne und mit Kontrolle des früheren Leistungsniveaus – als statistisch unbedeutend ($\beta = -.027$ und $-.021$, n.s.). Tabelle 2 zeigt die jeweiligen Effekte der Prädiktoren (nur Modell 3 und 4) für die beiden Altersgruppen.

Entgegen der Salienzhypothese, aber im Sinne der Grundschulhypothese, weisen die Bildungsorientierung und das schulbezogene Interesse der Eltern nur bei jüngeren Kindern im Grundschulalter einen Zusammenhang mit deren Schulleistungen auf (Modell 3). Der positive Effekt der elterlichen Bildungsorientierung zu Welle 2 auf die späteren schulischen Leistungen der Kinder (Welle 4) bleibt in dieser jüngeren Altersgruppe auch nach Kontrolle des früheren Leistungsniveaus bestehen (Modell 4: $\beta = .126$, $p < .05$). Demgegenüber hat die elterliche Bildungsorientierung in der Gruppe der ab 10-Jährigen keinen signifikanten Effekte auf die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen ($\beta = .017$, n.s.). Allerdings erweist sich dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen laut der vorangegangenen Moderatoranalyse nicht als statistisch bedeutsam.

Tabelle 2: Effekte auf Schulleistung Welle 4 in Abhängigkeit vom Alter der Kinder (Welle 2)

	7 – 9 Jahre		10 – 14 Jahre	
	(3)	(4)	(3)	(4)
Block 1: Demograf. Faktoren Welle 4				
Akad. Bildung der Eltern	.208 **	.148 *	.096	.073
Migrationshintergrund	-.024	-.003	.094	.064
Ökonomische Deprivation	-.038	.026	.039	.070
Erwerbsumfang der Eltern	.110	.091	.045	.072
Anzahl der Kinder im Haushalt	-.036	-.014	-.097	-.047
Stieffamilie	-.044	-.063	.036	.042
Ein-Eltern-Familie	.014	-.003	-.125	-.110
Geschlecht des Kindes: Junge	-.102	-.099	-.212 **	-.149 **
Block 2: Erziehung Welle 2				
Verbundenheit mit den Eltern	.046	-.031	.120	.061
Schulbezogenes Interesse Eltern	-.122 *	-.082	.051	.035
Bildungsorientierung der Eltern	.172 **	.126 *	.001	.017
Block 3 & 4: Verhalten der Kinder Welle 2				
Problemverhalten	-.116	-.043	-.144 *	-.089
Schulleistung des Kindes		.451 ***		.477 ***
R ² (adj.)	.123	.299	.095	.311
Δ R ² (adj.)		.176 ***		.216 ***
N	242	242	227	227

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$;

Quelle: Eigene Berechnungen basierend auf den pairfam-Daten Welle 2 und 4.

Überraschenderweise findet sich in der jüngeren Altersgruppe zunächst (Modell 3) ein negativer Zusammenhang zwischen schulbezogenem Interesse der Eltern und den Schulleistungen der Kinder, der allerdings unter Kontrolle des früheren Leistungsniveaus der Kinder nicht länger statistisch bedeutsam ist (Modell 4). Dies spricht dafür, dass Eltern vor allem bei schlechten Leistungen an den schulischen Erfahrungen und Benotungen der Kinder interessiert sind. Markantere Altersunterschiede bestehen in den Effekten des Geschlechts. Nur bei älteren Kindern zeigen Jungen deutlich geringere Leistungen als Mädchen – selbst nach Kontrolle des vorherigen Leistungsniveaus. Auch der Leistungsnachteil von Kindern mit erhöhtem Problemverhalten (Modell 3) ist auf ältere Kinder beschränkt, verliert sich aber unter Kontrolle des früheren Leistungsniveaus (Modell 4).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der längsschnittliche Effekt der drei betrachteten Aspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens unter Kontrolle des vorherigen Leistungsniveaus der Kinder nicht durch das Alter der Kinder moderiert wird. Zwar erweist sich die Bildungsorientierung der Eltern im Sinne der Grundschulhypothese nur in der jüngeren Altersgruppe als relevant. Allerdings dominieren im Vergleich der Altersgruppen die Gemeinsamkeiten. Die Salienzhypothese, nach der höhere Effekte akademischer Sozialisation im frühen und mittleren Jugendalter zu erwarten wären, findet keine Unterstützung durch die Daten.

Moderierende Effekte der Verbundenheit

Schließlich wurden mögliche Moderatoreffekte der Verbundenheit mit den Eltern geprüft, indem entsprechende Interaktionsterme von Verbundenheit und je einem Indikator Akademischer Sozialisation wiederum vor und nach Kontrolle des früheren Leistungsniveaus in die Regressionen aufgenommen wurden (in Modell 3 und 4). Der Interaktionsterm von Verbundenheit und schulbezogenem Interesse der Eltern erweist sich in beiden Modellen als statistisch unbedeutend (beta = -.013 und .012, n.s.), während sich für den Interaktionsterm von Verbundenheit und elterlicher Bildungsorientierung in beiden Modellen signifikante Effekte zeigen (beta = .107 und .097, jeweils $p < .05$). Die jeweiligen Effekte der Prädiktoren auf die schulischen Leistungen der Kinder bei geringer und hoher Verbundenheit mit den Eltern sind in Tabelle 3 dokumentiert.

Tabelle 3: Effekte auf Schulleistung Welle 4 in Abhängigkeit von der Verbundenheit mit den Eltern

	Niedrige Verbundenheit		Hohe Verbundenheit	
	(3)	(4)	(3)	(4)
Block 1: Demograf. Faktoren Welle 4				
Akad. Bildung der Eltern	.252 ***	.206 ***	.036	.001
Migrationshintergrund	.097	.078	-.072	-.057
Ökonomische Deprivation	.019	.099	-.067	-.033
Erwerbsumfang der Eltern	.160 *	.159 **	.029	.019
Anzahl der Kinder im Haushalt	-.059	-.027	-.051	-.003
Stieffamilie	.056	.023	-.098	-.068
Ein-Eltern-Familie	-.033	-.048	-.090	-.084
Alter des Kindes in Jahren	-.232 ***	-.114 *	-.217 **	-.062
Geschlecht des Kindes: Junge	-.145 *	-.122 *	-.144 *	-.103
Block 2: Erziehung Welle 2				
Schulbezogenes Interesse Eltern	-.065	-.038	-.018	-.014
Bildungsorientierung der Eltern	.038	.022	.238 ***	.174 **
Block 3 & 4: Verhalten der Kinder Welle 2				
Problemverhalten	-.136 *	-.060	-.144 *	-.072
Schulleistung des Kindes		.479 ***		.441 ***
R ² (adj.)	.173	.374	.107	.270
Δ R ² (adj.)		.201 ***		.163 ***
N	255	255	214	214

Anmerkung: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$;

Quelle: Eigene Berechnungen basierend auf den Pairfam-Daten Welle 2 und 4.

Erwartungsgemäß finden sich nur bei Kindern mit hoher Verbundenheit zu den Eltern signifikante längsschnittliche Effekte der elterlichen Bildungsorientierung auf die schulischen Leistungen, auch nach Kontrolle des früheren Leistungsniveaus (Modell 3: beta = .238, $p < .001$; Modell 4: beta = .174, $p < .01$). Bei Kindern mit geringer Verbundenheit zu den Eltern erweist sich die elterliche Bildungsorientierung demgegenüber als unbedeutend (Modell 3: beta = .038, n.s.; Modell 4: beta = .022, n.s.). Dies spricht für die

vermutete Katalysatorwirkung der Verbundenheit mit den Eltern, die eine Übernahme der elterlichen Bildungsorientierung seitens der Kinder erleichtert, wenn nicht sogar erst ermöglicht.

Interessanterweise zeigt sich auch im Bereich demografischer Faktoren eine Moderatorwirkung der elterlichen Verbundenheit. Nur bei geringerer Verbundenheit mit den Eltern finden sich signifikante positive Effekte der elterlichen Bildung auf die Schulleistung der Kinder. Auch der positive Effekt des elterlichen Erwerbsumfangs auf die Schulleistung ist auf diese Gruppe beschränkt. Alters- und Geschlechtseffekte, nach denen ältere Kinder und Jungen schlechtere Leistungen zeigen, haben nur bei geringerer Verbundenheit auch in Modell 4 noch Bestand.

Da vielfach negative Effekte ungünstiger sozio-ökonomischer Bedingungen auf die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen berichtet wurden (Walper 2008), liegt es nahe, dass Familien, in denen die Kinder eine geringere Verbundenheit zu ihren Eltern berichten, über geringe Bildungsressourcen der Eltern verfügen. Tatsächlich unterscheidet sich die Bildungsverteilung zwischen beiden Vergleichsgruppen, wobei Eltern in der Gruppe mit geringerer Verbundenheit der Kinder häufiger einen niedrigen oder fehlenden Bildungsabschluss aufweisen als in der Gruppe mit höherer Verbundenheit ($\chi^2 = 10.74$, $df = 2$, $p < .05$).

Diskussion

Ziel der vorliegenden Analysen war es, längsschnittliche Effekte von drei Aspekten elterlicher Erziehung auf die schulischen Leistungen der Kinder zu ermitteln. Im Vordergrund standen zum einen das emotionale Klima in der Familie, festgemacht an der Verbundenheit der Kinder mit ihren Eltern, zum anderen zwei Aspekte akademischer Sozialisation: die Bildungsorientierung der Eltern laut eigener Angaben zu Erziehungszielen und das von den Kindern wahrgenommene Interesse der Eltern an schulischen Belangen der Kinder. Die Befunde für die Gesamtstichprobe legen nur sehr begrenzte längsschnittliche Effekte der Erziehung nahe, wobei weder die Verbundenheit noch das von den Kindern berichtete schulbezogene Interesse der Eltern in der Lage sind, günstige Leistungsentwicklungen im Zeitverlauf vorherzusagen. Lediglich die Bildungsorientierung der Eltern erweist sich auch unter Kontrolle des früheren Leistungsstandes der Kinder als prädiktiv, hat aber in der Gesamtstichprobe nur einen sehr schwachen Einfluss.

Dieser Effekt fällt sogar schwächer aus als der positive Einfluss elterlicher Bildungsressourcen auf die schulischen Leistungen der Kinder. Interessanterweise lassen sich die herkunftsbedingten Leistungsdisparitäten je nach Bildungsniveau der Eltern in unseren Befunden nicht durch Unterschiede in der Bildungsorientierung der Eltern erklären. Dass sich hier – anders als in früheren Studien – kein Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und deren Bildungsaspirationen für die Kinder findet, könnte auf die zunehmende Bedeutung des Bildungsthemas in allen sozialen Gruppen verweisen (Walper/Wild 2014).

Auch wenn der hier in den ersten Analysen aufgezeigte „Netto-Effekt“ der elterlichen Bildungsorientierung nur schwach ausfällt, steht dieses Ergebnis doch in Einklang mit zahlreichen anderen Befunden, die für die herausgehobene Relevanz elterlicher Bildungs-

aspirationen als Schrittmacher der kindlichen Leistungsentwicklung sprechen (Fan/Chen 2001; Hill/Tyson 2009; Jeynes 2005). Die naheliegende Vermutung, dass diese Ausrichtung der Eltern auf höhere Bildungsziele und deren Wertschätzung von Fleiß und Arbeitsmoral über das von den Kindern erlebte Interesse an schulischen Belangen vermittelt wird, findet keine Entsprechung in den hier berichteten Daten. Im Gegenteil weist das schulbezogene Interesse der Eltern keinen Zusammenhang zu den schulischen Leistungen der Kinder auf. Dies ist umso bemerkenswerter, als sich vielfach die kindliche Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsverhaltens im Vergleich zu Selbstberichten der Eltern als ausschlaggebender für die Entwicklung der Kinder erwiesen hat (Fuhrer 2009). Eher noch scheint das schulbezogene Interesse der Eltern Teil einer generellen Anteilnahme an dem Alltag der Kinder und einer kindorientierten Erziehung zu sein, was in dem Zusammenhang zwischen wahrgenommenem schulbezogenem Interesse der Eltern und der Verbundenheit der Kinder mit ihren Eltern zum Ausdruck kommt. Nach unseren Daten ist das emotionale Klima zwischen Eltern und Kindern per se jedoch nicht für die Leistungsentwicklung der Kinder ausschlaggebend.

Wohl aber erweist sich dieses emotionale Klima – festgemacht an der Verbundenheit der Kinder mit ihren Eltern – als moderierender Faktor für Einflüsse der elterlichen Bildungsorientierung als zentraler Aspekt akademischer Sozialisation. So konnte gezeigt werden, dass die elterlichen Bildungsaspirationen und die Betonung von Fleiß vor allem dann zu besseren Leistungen beitragen, wenn sich die Kinder den Eltern stärker verbunden fühlen. Dies unterstreicht die Bedeutung des Beziehungskontexts, in den erzieherische Einflussmöglichkeiten der Eltern eingebettet sind (Darling/Steinberg 1993).

Zudem wurden moderierende Einflüsse des Alters analysiert, um konkurrierende Hypothesen eines abnehmenden Einflusses der Eltern mit steigendem Alter der Kinder (Grundschulhypothese) oder einer steigenden Bedeutung akademischer Sozialisation im Verlauf der schulischen Entwicklung (Salienzhypothese) vergleichend prüfen zu können. Wenngleich die Befunde ohne längsschnittliche Kontrolle der vorausgehenden Leistungen für die Hypothese altersgraduierter Beeinflussbarkeit sprechen, überwiegen im Längsschnitt die Gemeinsamkeiten beider Altersgruppen. Dass sich hier mit zunehmendem Alter keine stärkere Bedeutsamkeit akademischer Sozialisation abzeichnet, könnte darauf zurückzuführen sein, dass nähere Informationen über die bildungsbezogenen Gespräche zwischen Eltern und Kindern fehlen. So ist nicht auszuschließen, dass die Salienzhypothese Bestätigung findet, wenn auf die Zukunftsorientierung und Planung der weiteren Bildungslaufbahn abgehoben wird. Solche Themen gewinnen aber vielfach erst in zeitlicher Nähe zum Schulabschluss an Bedeutung (Kracke/Schmitt-Rodermund 2001).

Die Ergebnisse sind auch im Einklang mit vielfach aufgezeigten Geschlechtsunterschieden in den schulischen Leistungen, wobei Jungen in der Regel im Nachteil sind (Ditton 2007; Quenzel 2010). Nach unseren Befunden zeigen sich diese geschlechtsbezogenen Leistungsunterschiede aber erst im frühen bis mittleren Jugendalter. Es liegt nahe, dass hierfür motivationale Faktoren ausschlaggebend sind, da diese nach dem Grundschulalter für die Erklärung von Leistungsunterschieden an Gewicht gewinnen (Chudaske 2012). Zudem verweisen Befunde anderer Studien darauf, dass bezüglich der Schulmotivation (Martin 2004) wie auch der Schulfreude (Lightbody et al. 1996) erhebliche Geschlechtsunterschiede bestehen, wobei Mädchen mehr Lernmotivation zeigen. Dies könnte auch die hier berichteten Geschlechtsunterschiede erklären.

Abschließend ist auf Limitationen der Studie hinzuweisen. Während wir auf eine vergleichsweise große Stichprobe zurückgreifen konnten, die entsprechende Moderatoranalysen ermöglicht hat, sind die verfügbaren Indikatoren zum Schulengagement der Eltern wenig differenziert und nur von mäßiger interner Konsistenz. Hier wären spezifischere Informationen vor allem zur schulbezogenen Kommunikation in der Familie, aber auch zu bildungsbezogenen Aktivitäten, etwa im Bereich kultureller Bildung, von Vorteil. Unsere Befunde sollten auf Basis einer unabhängigen Stichprobe und umfangreicherer Informationen zum elterlichen Schulengagement erneut auf den Prüfstand gestellt werden, umso mehr als die naheliegenden Schlussfolgerungen nicht trivial sind. So scheint eine hohe Verbundenheit mit den Eltern nicht nur die erfolgreiche intergenerationale Vermittlung hoher (aber auch niedriger) Bildungsziele zu erleichtern sondern gleichzeitig auch Einflüsse der sozialen Herkunft abzuschwächen. Ob eine positive Eltern-Kind-Beziehung in diesem Sinne kompensatorisch wirken kann, bedarf jedoch weiterer empirischer Evidenz.

Literatur

- Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family*, 72; 3, S: 650-666.
- Barriga, A. Q., Doran, J. W., Newell, S. B., Morrison, E. M., Barbetti, V. & Robbins, B. D. (2002). Relationships between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 10, 4, S. 233-240.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer, S. 159-179.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 1, S. 46-72.
- Brüderl, J. et al (2015). Pairfam Data Manual. Release 6.0. May 2015. <http://www.pairfam.de/de/dokumentation/data-manual.html>
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, S.486-496.
- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In: Feyl Chawkin, N. (Hrsg.), *Families and schools in a pluralistic society*, S. 53-71.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. Albany: SUNY Press, *Journal of Educational Psychology*, 98,4, S. 653-664.
- Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In Ditton, H. (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem*. Münster: Waxmann.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2004). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutschland, P.-K. (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In: Bornstein, M. (Hrsg.), *Handbook of parenting. Volume 5: Practical issues in parenting*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 407-437.

- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, S. 1-22.
- Fuhrer, U. (2005). Was macht gute Erziehung aus und wie können Eltern gute Erzieher werden? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25, 3, S. 231-247.
- Fuhrer, U. (2009). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 2, S. 99-123.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, S. 581-586.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 1, S. 237- 252.
- Grusec, J. E. & Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81, 3, S. 687-709.
- Henry-Huthmacher, C., Borchard, M., Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 4, S. 161-164.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 3, S. 740.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J. & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, S. 195-209.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. et al. (2005). Why do parent become involved?: Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, S. 106-130.
- Huinink, J., Brüderl, J., Nauck, B., Walper, S., Castiglioni, L. & Feldhaus, M. (2011). Panel Analysis of Intimate Relationships and Family Dynamics (pairfam) – Conceptual framework and design. *Zeitschrift für Familienforschung/Journal of Family Research*, 23, 1, S. 77-100.
- Jaurisch, S. (2003). *Erinnertes und aktuelles Erziehungsverhalten von Müttern und Vätern: intergenerationale Zusammenhänge und kontextuelle Faktoren*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Dissertation).
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 3, S. 237-269.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, S. 3-18.
- Kracke, B. & Schmitt-Rodermund, E. (2001). Adolescents' career exploration in the context of educational and occupational transitions. In Nurmi, J. E. (Hrsg.), *Navigations through adolescence*. London: Routledge, S. 141-165.
- Leseman, P. P. M. & DeJong, P. F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 3, S. 294-318.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R. & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22, 1, S. 13-25.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 3, S. 133-146.
- Müller, B., & Castiglioni, L. (2015). Attrition im Beziehungs- und Familienpanel pairfam. In: Schupp, J. & Wolf, C. (Hrsg.), *Nonresponse Bias: Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Umfragen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 283-308.
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K. & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71, 1, S. 59-73.
- Noack, P. & Kracke, B. (2003). Elterliche Erziehung und Problemverhalten bei Jugendlichen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 15, S. 25-37.

- Quenzel, G. (2010). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer, S. 123-136.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1, S. 1-19.
- Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill. (7th edition).
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, S. 1266-1281.
- Süßlin, W. (2015). Unterstützungsbedarf von Eltern bei der Erziehung und Förderung ihrer Kinder. In Deutschland, V. S. (Hrsg.), *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland, S. 8-17.
- Teachman, J. D., Paasch, K. M., Day, R. D. & Carver, K. P. (1997). Poverty during adolescence and subsequent educational attainment. In: Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (Hrsg.), *Consequences of growing up poor*. New York City: Russell Sage Foundation, S. 382-418.
- Thönnissen, C., Gschwendtner, C., Wilhelm, B., Fiedrich, S., Wendt, E.-V. & Walper, S. (2014). Scales manual of the German Family Panel. Waves 1 to 5. Release 5.0 (with contributions from: Petra Buhr, Veronika Salzburger, Nadia Lois, & Claudia Schmiedeberg).
- Walper, S. (2008). Sozialisation in Armut. In: Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 204-214.
- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie: Zur relativen Bedeutung von sozialer Herkunft, elterlicher Erziehung und Aktivitäten in der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 3, S. 503-531.
- Walper, S. & Wild, E. (2015). Lernumwelten in der Familie. In: Seidel, T. & Krapp, A. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 359-387.
- Whisman, M. A. & McClelland, G. H. (2005). Designing, testing, and interpreting interactions and moderator effects in family research. *Journal of Family Psychology*, 19, 1, S. 111.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, S. 37-64.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Woerner, W., Becker, A., Friedrich, C., Klasen, H., Goodman, R. & Rothenberger, A. (2002). Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30, S. 105-112.

Eingereicht am/Submitted on: 07.04.2014

Angenommen am/Accepted on: 26.06.2015

Anschriften der Autorinnen und des Autors/Addresses of the authors:

Prof. Dr. Sabine Walper (Korrespondenzautorin/Corresponding author)

Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstr. 2

81541 München

Deutschland/Germany

E-Mail: walper@dji.de

Dr. Carolin Thönnissen

Philipp Alt, M.Sc.

Ludwig-Maximilians-Universität München

Department Pädagogik und Rehabilitation

Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung

Martiusstraße 4

80802 München

Deutschland/Germany

E-Mail: cthoennissen@edu.lmu.de

Philipp.Alt@edu.lmu.de

Anhang

Korrelation der Variablen (N=469)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
(1) Akad. Bildung der Eltern (W4)	1													
(2) Migrationsstatus Anker (W4)	-0,24	1												
(3) Ökonomische Deprivation (W4)	-.265***	-0,16	1											
(4) Erwerbsumfang der Eltern (W4)	.146**	-0,77	-.312***	1										
(5) Anzahl der Kinder im Haushalt (W4)	.022	.074	.018	-.253***	1									
(6) Stieffamilie (W4)	-.069	-.066	.014	-.108*	.001	1								
(7) Ein-Eltern-Familie (W4)	-.139**	-.007	.209***	-.071	-.178***	-.153**	1							
(8) Alter des Kindes in Jahren (W4)	-.113*	.065	.113*	.001	-.046	.036	.086	1						
(9) Geschlecht des Kindes: Junge (W4)	-.036	.011	-.016	.092*	.032	-.036	.065	-.041	1					
(10) Verbundenheit mit den Eltern (W2)	.074	.043	-.160**	.094*	-.060	-.126**	-.118*	-.146**	-.064	1				
(11) Schulbezogenes Interesse Eltern (W2)	.002	.034	-.42	.050	.002	.005	-.004	-.061	.006	.224***	1			
(12) Bildungsorientierung der Eltern (W2)	-.077	.101*	.026	.007	.016	.013	-.078	.058	.025	.155***	.125**	1		
(13) Problemverhalten (W2)	-.070	-.047	.127**	-.110*	.057	.098*	.043	-.075	-.095*	-.197***	.055	-.011	1	
(14) Schulleistungen (W2)	-.162***	-.004	-.197	.095*	-.094*	-.031	-.051	-.285***	-.049	.222***	.002	.055	-.165***	1
(15) Schulleistungen (W4)	.211*	.007	-.137**	.144**	-.083	-.038	-.106*	-.224**	-.125**	.176**	-.011	.095*	-.150**	.546***

Anmerkung: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Quelle: Eigene Berechnungen basierend auf den pairfam-Daten Welle 2 und 4.

Mariana Grgic & Michael Bayer

Eltern und Geschwister als Bildungsressourcen?

Der Beitrag von familialem Kapital für Bildungsaspirationen, Selbstkonzept und Schulerfolg von Kindern

Do parents and siblings serve as educational resources?

How and what extent family capital contributes to children's educational aspirations, self-concept and educational attainment

Zusammenfassung:

Die zunehmende Bedeutsamkeit von Bildung für den Lebensverlauf und die sozialstrukturelle Abhängigkeit von Bildungschancen rückt die Familie als Ort der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit immer mehr ins Blickfeld. In diesem Beitrag werden die bisher in der quantitativ-empirischen Familien- und Bildungsforschung zugrunde gelegten Indikatoren familialen Geschehens diskutiert und erweitert. Hierbei wird vor allem auf die elterliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten sowie die Bildungserfahrungen von Geschwistern fokussiert. Diese werden im Rahmen eines pfadanalytischen Modells auf Basis der NEPS-Daten der Startkohorte 3 hinsichtlich ihrer Erklärungskraft für den bildungsbezogenen Habitus sowie die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse untersucht (n=4.661). Dabei kann gezeigt werden, dass sowohl bei bereits vorhandenen Erfahrungen höherer Bildung bei älteren Geschwistern als auch bei einer vermehrten schulbezogenen elterlichen Unterstützung die Bildungsaspirationen sowie das schulische und allgemeine Selbstkonzept der Heranwachsenden stärker ausgeprägt ist. Damit kann die Abhängigkeit von Bildungserwartungen und -orientierungen von familialen Ressourcen und bildungsbezogenen Praktiken in der Familie differenzierter bestimmt werden, womit ein erster Schritt in Richtung einer längsschnittlich orientierten Analyse zentraler innerfamiliärer Vermittlungsmechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheit formuliert wird.

Abstract:

Due to both the growing importance of education for life trajectories and the social structural dependency, the family comes to the fore as the place where social inequalities emerge and are being reproduced. In this contribution, the indicators of family life events – on which quantitative empirical family and education research has been based so far – will be discussed and extended. The focus will be primarily placed on parental support in school issues and on the educational attainment experience of siblings. Based on NEPS data of starting cohort 3, these events will be investigated within the framework of a path analytical model with regard to their explanatory power for the education-related habitus and the school achievements of 5th graders (N=4,661). It can be demonstrated that both aspirations for educational attainment and the school-related as well as the general self-concept of the students are more pronounced when older siblings already had experiences in higher education as well as in the case of parental school-related support of children's aspirations for educational attainment. Thereby the dependency of expectations of educational attainment and orientations on family resources and family practices related to education can be determined more precisely. This, in turn, serves as a first step aiming at the longitudinally oriented analysis of central intermediation mechanisms of the reproduction of educational inequality within the family.

Schlagwörter: familiales Kapital, Geschwister, Bildungsaspirationen des Kindes, Selbstkonzept, Habitus

Key words: family capital, siblings, children's aspirations for educational attainment, self-concept, habitus

1. Einleitung

Bildung hat in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Bedeutung in der Wissensgesellschaft erlangt, so dass der Zugang zu sozialen Positionen immer mehr von (höherer) Bildung abhängig geworden ist (vgl. Ecarius/Wahl 2009). Dieser Stellenwert von höherer Bildung spiegelt sich auch in den Veränderungstendenzen im deutschen Bildungssystem wider, beispielsweise in steigenden Übergangsquoten auf das Gymnasium und zuletzt erstmals mehr Übergängen in das Studium als in eine berufliche Ausbildung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Dem jahrelangen Trend zu höherer Bildung steht der nach wie vor enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft junger Menschen und ihrem Bildungserfolg gegenüber, der sich sowohl in ihren erreichten Kompetenzen als auch in ihrer Platzierung auf die verschiedenen Schulformen ausdrückt (vgl. u.a. ibd; Müller/Ehmke 2013). Der große Stellenwert der Familie für den Bildungserfolg ist daher immer noch unumstritten.

Dabei durchlaufen die Systeme Familie und Schule ihrerseits seit Jahren selbst einen Wandel. Der Anteil an Familien mit alleinerziehenden Eltern sowie mit nicht-verheirateten Elternpaaren hat in den letzten 15 Jahren deutlich zugenommen, ebenso wie das Aufwachsen von Kindern in Stief- bzw. Patchwork-Familien (vgl. Walper/Wild 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Mit dem Wandel der Familienstrukturen ging zugleich ein erweitertes Verständnis von Familie einher. Zeitgleich gab es in den letzten Jahren auch einige Reformen im Schulsystem, beispielsweise die Einführung von Schularten mit mehreren Bildungsgängen bei gleichzeitiger Abschaffung anderer Schulformen sowie der Ausbau der Ganztagschulen (vgl. ibd.). Trotz der dadurch zunehmenden Vielfalt an möglichen Bildungsoptionen und -verläufen sind weiterhin durch die Familie verursachte Bildungsungleichheiten zu beobachten (vgl. Maaz et al. 2014).

Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, vertieftes Wissen über einzelne *innerfamiliäre* Mechanismen zu generieren, die in diesem dynamischen Prozess der Reproduktion von sozialer Ungleichheit durch die Familie wirken. Dieser Beitrag verfolgt im Kontext dieser Fragestellung zwei zentrale Perspektiven: (1) Auf der Ebene der Familienstruktur wird – unter der Annahme wechselseitiger Einflüsse zwischen einzelnen Familienmitgliedern – untersucht, wie und an welcher Stelle der Bildungserfolg bzw. die angestrebten Bildungsverläufe von älteren Geschwistern auf die Aspirationen, das allgemeine und schulische Fähigkeitsselbstkonzept sowie den Bildungserfolg von jüngeren Geschwistern zu Beginn der Sekundarstufe 1 wirken. (2) Des Weiteren wird analysiert, welchen Stellenwert elterliche Bildungsstrategien, d.h. direkte elterliche Unterstützungsleistungen in Form von Hausaufgabenhilfe und Ähnlichem, sowie indirekte Unterstützung durch die Organisation von Nachhilfe, für Einstellungen des Kindes zur Schule sowie seinen Bildungserfolg haben.

2. Theoretisch-systematische Ansätze: Perspektiven auf innerfamiliäre Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit

In diesem Beitrag wird insbesondere auf die theoretischen Arbeiten von Bourdieu (1998, 2001) Bezug genommen, da diese einige Anhaltspunkte zur Erklärung von in der Familie stattfindenden Prozessen und Mechanismen liefern, beispielsweise von Wechselwirkungen zwischen Einstellungen von Eltern und Kindern und familialen Bildungsstrategien, während ressourcenorientierte Ansätze, wie das Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte (vgl. Boudon 1974), hierfür nur bedingt Erklärungen formulieren. Ein häufiger Kritikpunkt an der Forschung auf Basis von ressourcenorientierten Ansätzen ist daher: „In short, the mechanisms by which advantage and disadvantage are transmitted in family and interactional contexts remain something of a black box in quantitative analyses“ (Irwin 2009: 1125).

2.1. Familie als Ort der Akkumulation und Weitergabe von kulturellem Kapital

Ein zentrales Argument der Bourdieu'schen Reproduktionstheorie bildet die Annahme, dass in und durch Familien soziale Ordnungen reproduziert werden. Die Familie „ist einer der bevorzugten Orte der Akkumulation von Kapital aller Sorten und seiner Weitergabe von Generation zu Generation. [...] Sie ist das wichtigste »Subjekt« der Reproduktionsstrategien“ (Bourdieu 1998: 132).

Zwei zentrale theoretische Kategorien bei Bourdieu zur Erklärung von individuellen Positionierungschancen sind das kulturelle Kapital sowie der (Familien-)Habitus. Neben dem ökonomischen und sozialen Kapital definiert er drei Aspekte des kulturellen Kapitals, das in institutionalisierter (Bildungstitel), objektivierter (kulturelle Güter mit Distinktionswert) und inkorporierter Form (Denk- und Handlungsschemata, Wertorientierungen) akkumuliert werden kann (vgl. ibd.). Dieses wird insbesondere in der Familie intergenerational weitergegeben, wobei Bourdieu dem inkorporierten Kulturkapital, d.h. den in der Familie vermittelten Denkweisen, Umgangsformen und Geschmackspräferenzen eine besondere Bedeutung in diesem Prozess zuschreibt (vgl. Büchner 2006). Daneben hat der (Familien-)Habitus in erster Linie eine strukturierende und teilweise begrenzende Funktion, d.h. er wirkt auf das Denken und Handeln der Familie und damit auch auf die familialen Alltagspraxen ein (vgl. Bourdieu 1998; Ecarius/Wahl 2009; Lange/Soremski 2012). Die alltäglichen Praktiken in der Familie wiederum spielen eine Schlüsselrolle bei der Weitergabe von kulturellem Kapital innerhalb der Familie, weshalb sie in einigen Studien näher untersucht wurden.

Lareau beispielsweise arbeitet in ihrer einflussreichen Studie zu ungleichen Kindheiten die schichtspezifischen Vorstellungen über die Entwicklung von Kindern und die damit einhergehenden divergierenden Erziehungspraktiken von Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten sehr detailliert heraus (vgl. Lareau 1987, 2003). Daneben gibt es eine Vielzahl von Studien, die auf den unterschiedlichen Stellenwert von bildungsorientierten Aktivitäten in der Familie hinweisen (vgl. u.a. Ditton et al. 2005; Walper/Grgic 2013). Die qualitativen Forschungsarbeiten von Brake und Kunze (2004) zeigen auf, dass

sich die objektive soziale Lage einer Familie über den Habitus in konkrete Praktiken übersetzt. Sie stellen die Funktion des kulturellen (Familien-)Kapitals heraus und machen deutlich, dass im Sinne Bourdieus diejenigen familialen Reproduktionsstrategien erfolgreich sind, die eher unbewusst, d.h. auf Basis eines entsprechenden Habitus, und nicht aus explizit strategischen Überlegungen heraus verfolgt werden.¹

Eine hohe Bildungsorientierung und ein großes Interesse am erfolgreichen Durchlaufen des Bildungssystems durch ihre Kinder weisen nach Bourdieu vor allem Eltern auf, die ihren sozialen Status in erster Linie dem Bildungssystem verdanken (vgl. Bourdieu 2001: 277ff.): „Der Bildung verdanken sie alles, was sie erreicht haben, und von ihr erwarten sie alles, was sie erreichen möchten“ (Bourdieu 1987: 550). Damit spricht er indirekt die Schnittstelle und die Interaktionen zwischen Familie und Schule an. Vielfach wurde darauf hingewiesen, dass die „Passung“ zwischen dem Familienhabitus und dem schulischen Habitus die Beziehung zwischen Familie und Schule sowie langfristig die zu erreichende soziale Position beeinflusst (vgl. Bourdieu/Passeron 1973; Büchner 2006; Lange/Soremanski 2012). „So entscheiden letztendlich die vorhandenen Passungsverhältnisse dieser beiden Lernorte darüber, ob die kulturellen Transferbeziehungen in der Familie dem Stuserhalt oder der Statusverbesserung förderlich sind oder nicht“ (Ecarius/Wahl 2009: 17).

2.1.1. Zur Rolle elterlicher Unterstützungsleistungen

Bezieht man sich auf das von Brake und Büchner entwickelte Modell familialer Bildungsleistungen (vgl. Brake/Büchner 2003), so würden elterliche Unterstützungsleistungen für schulische Aufgaben unter den bildungsbezogenen Austauschprozessen zu verorten sein. Auf Basis der theoretischen Gedanken von Bourdieu ist hierbei aber davon auszugehen, dass diese Unterstützungsformen von Eltern, z.B. in Form von eigener Hilfe beim Lernen oder durch die Organisation von externer Nachhilfe, ebenfalls durch den Familienhabitus vorstrukturiert und beeinflusst werden.

Dies entspricht auch den Ergebnissen von Lareau (2003) über die bewussten Bildungsbemühungen von Eltern (*concerted cultivation*). Insbesondere Mittelschichteltern sehen das Heranwachsen als eine beeinflussbare und zu beeinflussende Phase der Entwicklung, was zu spezifischen Interventionen und Beteiligungen am Leben der Kinder führt. Einige Studien geben Hinweise darauf, dass solche Bemühungen zu besseren Bildungsergebnissen beitragen (vgl. *ibid.*; Cheadle 2008), wobei auch die Instruktionsqualität elterlicher Unterstützung einen weiteren Einfluss hat (vgl. Leseman/De Jong 1998). Die Studie von Fan und Chen (2001) machte deutlich, dass der größte Einfluss auf die schulischen Leistungen von den Aspirationen der Eltern ausgeht, gefolgt von dem Ausmaß an Kontakt der Eltern zur Schule und der Kommunikation mit dem Kind über schulische Angelegenheiten. Elterliche Supervision steht dagegen kaum in Zusammenhang mit den Schulleistungen. Obwohl es in Deutschland kaum längsschnittliche Studien über die Wirkung von organisiertem Nachhilfeunterricht gibt, so weisen die Ergebnisse internationaler

1 Dieser Befund macht jedoch auch die Grenzen einer quantitativ-standardisierten Perspektive deutlich. Der damit einhergehende rationalistische Bias lässt eine Explizitmachung von familialem Habitus an Grenzen stoßen.

Studien tendenziell darauf hin, dass Nachhilfe langfristig eher positive Effekte auf die Schulleistung sowie auf kognitive und motivationale Prozesse hat (für einen Überblick vgl. Dohmen et al. 2008).

2.1.2. Geschwister als Bildungsressource?

Auch wenn Bourdieu keine explizite Theorie der Sozialisation ausgearbeitet hat (vgl. Ecaarius/Wahl 2009), so betont er dennoch in seinen Überlegungen die zeitliche und intergenerationale Dimension der Weitergabe von Kulturkapital in der Familie und schließt dabei nicht nur die Kinder in der Familie, sondern auch die Großeltern ein. „Ohne im eigentlichen Sinn gefälscht zu sein, ähnelt der Wettkampf einem seit Generationen währenden Handicaprennen oder einem Spiel, bei dem jeder Teilnehmer über die positiven oder negativen Resultate all derer verfügt, die vor ihm gespielt haben, das heißt über die kumulierten Spielergebnisse all seiner Vorfahren“ (Bourdieu 2001: 275f.). Er spricht in diesem Sinne von einem „gewichteten Kapital“, das zusammen mit dem Habitus die individuellen Strategien bestimmt (vgl. *ibid.*).

Dieser Aspekt wird in der Forschung bislang selten aufgegriffen, mit Ausnahme der Studie von Brake und Büchner (2004), die in diesem Kontext die Großeltern in den Blick nimmt. Die klassische Geschwisterforschung untersucht dagegen in erster Linie die Beziehungen zwischen Geschwistern (vgl. Kasten 2003), nicht deren Bedeutung für die jeweiligen Bildungsverläufe. Lediglich die regionale Studie von Schulze und Preisendörfer (2013) thematisiert den Einfluss der Stellung in der Geschwisterreihe auf den Bildungserfolg. Sie kommt auf Basis von Annahmen über das Stuserhaltmotiv von Eltern zu dem Ergebnis, dass in Familien mit hohem sozialen Status die Bildungsaspiration der Eltern und die Bildungserfolge von jüngeren Geschwistern abnehmen, weil das Motiv des Stuserhalts nicht mehr gegeben ist, was der Argumentation von Bourdieu entgegensteht.

Grundsätzlich ist auf Basis der Annahmen von Bourdieu abzuleiten, dass eine Einbeziehung von Geschwistern eine wichtige, (familien-)strukturergänzende „Vervollständigung“ der Perspektive auf das System Familie darstellt. Mit Blick auf den *dynamischen* Prozess der Transmission von kulturellem Kapital in der Familie ist davon auszugehen, dass Bildungserfolge von älteren Geschwistern, z.B. die Erlangung des Abiturs oder der Übertritt auf eine höherqualifizierende Schulform, zum einen ein Anzeichen dafür sind, dass eine hohe „Passung“ zwischen dem familialen Habitus und den Anforderungen des Schulsystems besteht, die auch für die zukünftigen Transmissionsprozesse förderlich sein wird. Zum anderen kann angenommen werden, dass diese Bildungserfolge bzw. -titel zum Aufbau des Kulturkapitals der Familie beitragen, von dem jüngere Geschwister profitieren werden. Gleichzeitig kann aus Bourdieus Überlegungen abgeleitet werden, dass auch die älteren Geschwister selbst über ihre Praxen und über die Interaktionen mit jüngeren Geschwistern zur Weitergabe kultureller Kapitalien und insbesondere eines entsprechenden Habitus mit schulisch-orientierten Denk- und Handlungsweisen innerhalb der Familie beitragen.

2.2. *Aspirationen und Selbstkonzept als Determinanten eines bildungsbezogenen Habitus*

Aspirationen finden in der Bildungsforschung mittlerweile eine große Beachtung. Als Bildungsaspirationen, jedoch meist auf die elterlichen beschränkt, haben sie sich, wie Stocké anmerkt, „in einer Vielzahl empirischer Untersuchungen als Bestimmungsfaktoren unterschiedlicher Aspekte des Bildungserfolgs erwiesen“ (Stocké 2013: 269). Sewell et al. (1969, 1970) konnten bereits in der Wisconsin-Studie zeigen, dass Aspirationsniveaus durch sozio-ökonomische Faktoren beeinflusst werden (vgl. auch Wilson/Wilson 1992). Es gibt jedoch wenig Einigkeit hinsichtlich der theoretischen Interpretation und Einbettung des Aspirationskonzepts. Während Haller (1968: 484) von „cognitive orientational aspects“ spricht, bezeichnen Alexander und Cook (1979: 202) Aspirationen unter Verweis auf das Wisconsin-Modell als „important resources for status attainment“.

Für Bourdieu zeigen sich Aspirationen immer bereits als etwas sozial Vorstrukturiertes (vgl. hierzu auch Bittlingmayer/Bauer 2007). Diese bilden sich im Wechselspiel von Wunschvorstellungen und objektiven Möglichkeiten als ein klassenspezifisches Geschehen (vgl. Bourdieu 2001: 277ff.), was Bourdieu mit der „Hilfskonstruktion“ des Habitus (vgl. Barlösius 2011) beschreibt. Die objektiven Möglichkeiten sind hierbei direktes Resultat der Kapitalienausstattung von Familien und weniger das Ergebnis eines rationalen Kalküls. Der Habitus als System „dauerhafter und übertragbarer Dispositionen“ (Bourdieu 1993: 98) stellt hierbei den Zentralmechanismus der Verknüpfung bzw. Reproduktion sozialer Praxis dar, „ohne den Weg über Diskurs und Bewußtsein zu nehmen“ (ibid.: 136). Gleichzeitig jedoch sieht Bourdieu Kognitions- und Motivationsstrukturen als konstitutiv für den Habitus an (vgl. ibid.: 104). Bildungsaspirationen als Orientierungen auf je spezifisches bildungsbezogenes Handeln lassen sich, wie McClelland (1990: 103) in Anlehnung an Bourdieu formuliert, als „internalization of objective probabilities of success“ verstehen. Die unter dem Begriff der „idealistischen Bildungsaspiration“ operationalisierten Orientierungen lassen sich innerhalb des Bourdieu'schen Theorierahmens als habitualisierte Bildungsorientierung als „zur Tugend gemachte Not“ (Bourdieu 1993: 100f.) fassen. Für Bourdieu stellt sich die Erzeugung und Reproduktion von Bildungsaspirationen damit nicht als klassisches Referenzgruppenphänomen dar, sondern als Ausdruck der strukturellen Position von Familien im Reproduktionsprozess insgesamt. In diesem Sinne stehen in den Analysen die Aspirationen der Kinder an zentraler Stelle als vermuteter Ausdruck einer durch die soziale Herkunft geprägten Disposition.

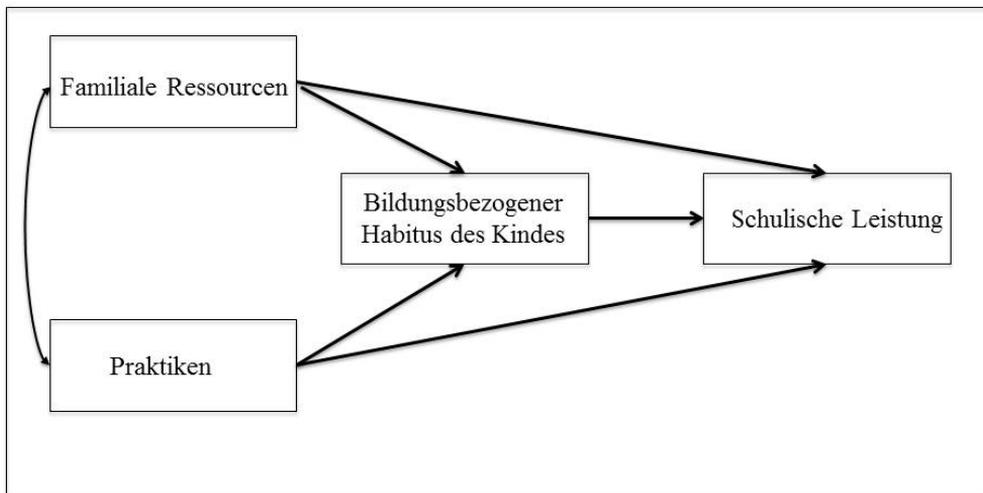
Neben Bildungsaspirationen sind es insbesondere die Wahrnehmung und Einschätzung der eigenen (schulischen) Fähigkeiten, die eine wichtige Rolle hinsichtlich schulischer Leistungen spielen. Unter dem schulischen Fähigkeitsselfkonzept kann in Anlehnung an Dickhäuser die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen“ (Dickhäuser et al. 2002: 394) verstanden werden. Das allgemeine Selbstkonzept von Personen wurde von Rosenberg als „the totality of the individual's thoughts and feelings with reference to [the] self as an object“ (Rosenberg 1989: 34) beschrieben. Im Selbstkonzept konfundieren soziale und individuelle Komponenten gleichermaßen. Neben dem allgemeinen Selbstkonzept ist es vor allem das schulische Selbstkonzept

als bereichsspezifische Fähigkeitseinschätzung, die im Rahmen von Bildungsstudien wiederholt im Fokus der Analysen steht (vgl. Marsh/Hau 2003; Marsh et al. 2004; Marsh 2005).

Das Selbstkonzept sowie die bildungsbezogenen Aspirationen des Kindes lassen sich in Anlehnung an die Arbeiten von Gaddis (2013) sowie Horvat und Davis (2011) als Bestandteil eines bildungsbezogenen Habitus der Person verstehen (auch Dumais 2002). Aspirationen sind hierbei Ausdruck einer aus der sozialen (Herkunfts-)Position resultierenden Bildungsorientierung.

Ausgehend von diesen Überlegungen stellt das in Abbildung 1 dargestellte theoretische Modell die Basis der folgenden empirischen Analysen dar.

Abbildung 1: Theoretisches Zusammenhangsmodell



Zu den für den Bildungsverlauf des Kindes relevanten familialen Ressourcen zählen wir das zertifizierte Bildungskapital der Eltern sowie die Zugehörigkeit des Haushalts zur oberen Dienstklasse als derjenigen sozialen Klasse, bei welcher der Zugang stark mit dem Bildungssystem verknüpft ist. Darüber hinaus begreifen wir Bildungserfahrungen älterer Geschwister ebenfalls als eine familiale Ressource, die in direkter Weise Einfluss auf die kognitive und motivationale Verfasstheit des Kindes hat. Im Zentrum des theoretischen Modells steht das von uns als „bildungsbezogener Habitus“ gekennzeichnete Brückenkonstrukt, welches die bildungsbezogenen Orientierungen und Selbstwahrnehmungen des Kindes in Anlehnung an Überlegungen von Bourdieu bündelt. Die Annahme, dass die bildungsbezogenen Praktiken, wie etwa die kulturellen Praktiken der Eltern oder auch das Vorhandensein einer familienexternen Nachhilfe in einem korrelativen Zusammenhang mit den familialen Ressourcen stehen, wird durch den Doppelpfeil im theoretischen Modell signalisiert. Im Zentrum des theoretischen Modells steht jedoch die Frage, in welcher Weise sowohl Ressourcen wie auch Praktiken über den bildungsbezogenen Habitus des Kindes in ihren Effekten auf die schulische Leistung des Kindes vermittelt werden.

3. Daten und Konstrukte

3.1. Daten

Den nachfolgenden Analysen liegen Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zugrunde (vgl. Blossfeld et al. 2011), die auf Befragungen von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 5 und 6 sowie deren Eltern basieren.² Die verwendeten Daten umfassen hierbei zwei Erhebungszeitpunkte (2010 und 2011), wobei sich die verwendeten Merkmale aufgrund der teilweise retrospektiven Frageformulierung überwiegend auf einen Zeitpunkt (5. Klasse) beziehen, so dass die Auswertungen querschnittlich sind, auch wenn zwei Wellen miteinbezogen werden.

Da nicht zu allen Schülerdaten (Welle 1: N=5.778; Welle 2: N=5.539) entsprechende Elterninterviews vorhanden sind, konzentrieren sich die folgenden Analysen auf diejenige Gruppe, bei welchen neben Informationen aus den Schülerbefragungen auch Elterninformationen vorlagen (Welle 1: N=4.161; Welle 2: N=3.822). Für die Berechnungen wird das entsprechende Designgewicht für diese Gruppe verwendet. Aus den Analysen ausgeschlossen wurden die Daten einer Sonderstichprobe von Förderschülerinnen und -schülern, da hier nicht alle der in den Analysen verwendeten Inhalte erhoben wurden.

3.2. Konstrukte

Durchschnittsnote

In den Schülerbefragungen wurden retrospektiv für das vorangegangene Schuljahr (Welle 1: 4. Klasse, Welle 2: 5. Klasse) die jeweiligen Abschlussnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik erfragt. Als gängiger Indikator für schulische Leistungen geht die Durchschnittsnote in diesen beiden Fächern am Ende der fünften Klasse in die Analysen ein, die in Welle 2 der Befragung erhoben wurde, sich aber auf den Erhebungszeitpunkt von Welle 1 bezieht.

Bildungshintergrund des Elternhauses

Für die Modellberechnungen wird unterschieden zwischen Eltern mit hohem Bildungsstand, die über eine weiterführende (Fach-)Hochschulbildung oder Promotion verfügen (ISCED-Stufen 5–6) und Eltern mit mittlerem bzw. niedrigem Bildungsstand, die höchstens eine Lehre oder berufs(fach)schulische Ausbildung abgeschlossen haben (ISCED-Stufen 0–4).

Bildungshintergrund der Geschwister

Der Indikator für den Bildungshintergrund der Geschwister wurde aus den Elterninformationen über alle Geschwister des Kindes gebildet. In die multivariaten Berechnungen geht

2 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) Startkohorte 3 (Klasse 5), doi:10.5157/NEPS:SC3:2.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

dabei die Information ein, ob ein Kind Geschwister hat, die einen hohen Schulabschluss, also das Abitur, erreicht haben oder die bereits den Übertritt auf eine Schulform geschafft haben, die typischerweise mit dem Abitur abschließt.

Soziale Klassen

Zur Abbildung der sozialen Klassenherkunft wird die Klassifikation von Erikson, Goldthorpe und Portocaero (EGP) genutzt. Hinter den EGP-Klassen steht zwar eine eher weberianische Vorstellung sozialer Klassen (vgl. Erikson/Goldthorpe 1993), doch sind die eher bildungsabhängigen Klassen problemlos identifizierbar. Da es im Rahmen der familienbezogenen Analyse insbesondere um die Klassenlage des Haushalts geht, wurde ein Indikator für die EGP-Klasse des jeweiligen Haushalts in Anlehnung an Eriksons Dominanz-Modell (vgl. Erikson 1984) gebildet. Für die multivariaten Berechnungen wird dieses Klassenmodell zu einer Variable für die „Obere Dienstklasse“ dichotomisiert, da auf Basis der theoretischen Ausführungen angenommen werden kann, dass diese Klasse aufgrund der hohen Abhängigkeit ihres Status vom Erreichen eines hohen Bildungsabschlusses, eine besondere Bildungsorientierung aufweist.

Kulturelle Partizipation der Eltern

Als Ausdruck für das inkorporierte Kulturkapital der Eltern wird ein Index zum Ausmaß ihrer kulturellen Aktivitäten gebildet. Dabei wurde die durchschnittliche Häufigkeit des Besuchs von Museen, Kunstausstellungen, klassischen Konzerten, Opern oder Theatern im letzten Jahr berücksichtigt ($\alpha = 0.69$). Höhere Werte indizieren eine stärkere kulturelle Partizipation, wobei die Skala Werte zwischen 1 „nie“ und 5 „mehr als 5 mal“ annehmen kann.

Lesehäufigkeit des Kindes

Als Indikator für das Leseverhalten des Kindes wird die Angabe über die Dauer des Lesens an schulfreien Tagen genutzt, der einen Indikator für den Stellenwert des Lesens in der Freizeit darstellt. Die Antwortmöglichkeiten variieren hierbei zwischen 1 „gar nicht“ und 5 „mehr als 2 Stunden“.

Akademisches Selbstkonzept des Kindes

Zur Messung des schulischen Selbstkonzepts wurde die in der Studie verwendete Skala von Dickhäuser et al. (2002) verwendet. Der Skala liegen drei Selbsteinschätzungsfragen zu schulischen Fähigkeiten zugrunde ($\alpha = 0.83$, Beispielitem: In den meisten Schulfächern lerne ich schnell). Die hieraus konstruierte Skala variiert zwischen 1 „trifft gar nicht zu“ und 4 „trifft völlig zu“, wobei höhere Werte eine durchschnittlich höhere Fähigkeitseinschätzung bedeuten.

Allgemeines Selbstwertgefühl

Das Selbstwertgefühl wird mittels einer von Collani und Herzberg (2003) adaptierten Variante der Rosenberg-Skala gemessen. In die Skala gehen zehn Selbsteinschätzungsfragen ein ($\alpha = 0.79$, Beispielitem: Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden). Die konstruierte eindimensionale Skala variiert zwischen 10 und 50, wobei höhere Werte ein höheres Selbstwertgefühl ausdrücken.

Aspirationen

Die Bildungsaspirationen von Eltern sowie Schülerinnen und Schülern wurden in der NEPS-Studie als idealistische und als realistische Abschlussaspirationen erhoben. Die Be-

fragten werden hierbei gebeten, sich zwischen einem der drei Abschlüsse „Hauptschulabschluss“, „Mittlere Reife“ sowie „Abitur“ zu entscheiden. Im Rahmen des skizzierten theoretischen Modells wird die idealistische Bildungsaspiration der Schüler aus Welle 1 verwendet.

Elterliche Unterstützungsleistungen

Zur Operationalisierung elterlicher Unterstützungsleistungen³ wurden vier Items der Schülerbefragung zusammengefasst, die in erster Linie das Vorhandensein von Eltern als Ansprechpartner bei Problemen mit den Hausaufgaben, Noten oder dem Unterrichtsstoff sowie als Motivatoren bei schlechten Leistungen abbilden ($\alpha = 0.86$, Beispielitem: Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klar komme, nehmen sich meine Eltern immer Zeit für mich). Die Skala variiert zwischen den Werten 1 „stimme gar nicht zu“ und 4 „stimme völlig zu“ und bildet durchschnittlich häufigere Unterstützungsleistungen in höheren Werten ab.

Tabelle 3 im Anhang gibt einen Überblick über die Verteilung der in den Analysen verwendeten Variablen.

4. Ergebnisse

Bevor im Folgenden anhand einer Pfadanalyse multivariat untersucht wird, welchen Stellenwert Bildungserfolge von Geschwistern und elterliche Unterstützungsleistungen für die Bildungsaspirationen, das Selbstkonzept und den Schulerfolg des Kindes haben, wird zunächst der Zusammenhang zwischen der Klassenlage der Familie, dem durch Geschwister erworbenen Bildungskapital und den Bildungsaspirationen von Eltern und Kind thematisiert.

4.1. Analysen zur Erklärung von Bildungsaspirationen von Eltern und Kind

Versteht man Bildungsaspirationen als Ausdruck eines bildungsbezogenen Habitus, dann ist davon auszugehen, dass sie in Abhängigkeit von der Klassenherkunft variieren. Auf Basis der Überlegungen von Bourdieu sind starke Zusammenhänge dort zu vermuten, wo die soziale Herkunft selbst durch den Erwerb von institutionalisiertem kulturellem Kapital geprägt ist.

Einerseits zeigen die Analysen in Tabelle 1, dass die idealistischen Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt etwas höher sind als die elterlichen Aspirationen. Die Variation entlang des Merkmals der sozialen Herkunftsklasse weist jedoch für Eltern und Schüler ein durchaus vergleichbares Muster auf. So besitzen sowohl Eltern wie Schülerinnen und Schüler aus Facharbeiter-Haushalten die geringsten Aspirationen in Richtung des Abiturs. Deutlich am höchsten sind die Bildungsaspirationen in beiden Befragtengruppen in der oberen Dienstklasse. Diese beinhaltet vor allem diejeni-

3 Daneben wurde auch der Aspekt des elterlichen Monitorings von schulischen Angelegenheiten operationalisiert und in das Modell integriert. Dieser zeigte jedoch an keiner Stelle signifikante Zusammenhänge auf, weshalb auf eine gesonderte Betrachtung dieses Aspekts von elterlicher Eingebundenheit verzichtet wurde.

gen Berufe, für die die höchsten Bildungsqualifikationen vonnöten sind (z.B. führende Angestellte, höhere Beamte, freie akademische Berufe), so dass sich die Ergebnisse insofern auch mit den im Anschluss an Bourdieu formulierten Erwartungen decken.

Tabelle 1: Zusammenhang zwischen sozialer Herkunftsklasse (EGP-Klassen) und idealistischen Bildungsaspirationen (Eltern und Schüler)^a

	Hohe Bildungsaspiration (Eltern)		Hohe Bildungsaspiration (Kind)	
	in %	odds ^b	in %	odds ^b
Un- und angelernte Arbeiter	53,3	(Referenzkategorie)	57,6	(Referenzkategorie)
Nicht-manuelle Klasse mit geringen Qualifikationen	48,6	0.83	57,4	0.99
Facharbeiter	43,1	0.66	51,8	0.79
Nicht-manuelle Klasse mit mittleren Qualifikationen	57,9	1.21	62,8	1.15
Untere Dienstklasse	71,0	2.15***	77,0	2.46***
Selbständige ohne Mitarbeiter	71,8	2.23*	80,5	3.04*
Selbständige/Unternehmer	56,2	1.13	62,1	1.21
Selbständige Landwirte/Fischerei	47,9	0.81	54,7	0.89
Obere Dienstklasse	81,5	3.88***	83,3	3.67***
Insgesamt/Pseudo-R ²	66,7	0,062	71,7	0,052

^a gewichtete Daten, Schüleraspirationen aus Welle 1 (N (ungewichtet)=3.560); Elternaspirationen aus Welle 2 (N (ungewichtet)=3.523)

^b sig.: * < .05; ** < .01; *** < .001

Auch kann der enge Zusammenhang zwischen einem hohen Bildungsstand und der Zugehörigkeit zur oberen Dienstklasse bestätigt werden. Fast 82 Prozent derjenigen in der oberen Dienstklasse verfügen über eine hochschulische Ausbildung und/oder eine Promotion (ISCED-Level 5-6), während dies nur auf knapp 40 Prozent der Angehörigen aller anderen Klassen zutrifft. In einer erweiterten Perspektive von Familie und innerfamiliären Einflusswegen sind es insbesondere die mit älteren Geschwistern einhergehenden familiären Bildungserfahrungen der Eltern und des Kindes, deren Wirkpfade zu überprüfen sind.

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen bereits vorhandenem (höherem) Bildungskapital in der Familie durch Geschwister und idealistischen Bildungsaspirationen (Eltern und Schüler)^a

	Hohe Bildungsaspiration (Eltern)		Hohe Bildungsaspiration (Kind)	
	in %	odds ^b	in %	odds ^b
Keine älteren Geschwister mit Abitur oder in Bildungsgängen mit Abschlussziel Abitur	62,0	(Referenzkategorie)	68,0	(Referenzkategorie)
Ältere Geschwister mit Abitur oder in Bildungsgängen mit Abschlussziel Abitur	79,4	***2,36***	82,4	2,20***
Insgesamt/Pseudo-R ²	66,6	20,022	71,9	0,018

^a gewichtete Daten, Schüleraspirationen aus Welle 1 (N (ungewichtet)=3.631); Elternaspirationen aus Welle 2 (N (ungewichtet)=3.586)

^b sig.: * < .05; ** < .01; *** < .001

Die Analysen in Tabelle 2 zeigen einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen hohen Bildungsaspirationen der Eltern bzw. der Schülerinnen und Schüler (Abituraspirationen) und dem Vorhandensein von älteren Geschwistern, die entweder bereits über einen höheren Bildungsabschluss verfügen oder eine Schulform mit Abschlussziel „Abitur“ besuchen, auf. Der Effekt der Geschwisterbildung auf die Aspirationen bleibt auch dann erhalten, wenn die Klassenlage berücksichtigt wird. Die Klasseneffekte, insbesondere der Dienstklasseneffekt, sowie der Geschwisterbildungseffekt sind demnach als direkte Effekte auf die Aspirationen von Eltern und Kindern für sich genommen bedeutsam.

4.2. *Multivariate Analyse*

In der multivariaten Analyse wird im Folgenden die Perspektive von den Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern auf die Schulleistungen des Kindes erweitert, wobei gleichzeitig auch die elterlichen Unterstützungsleistungen und die familialen Ressourcen und Merkmale betrachtet werden. Entsprechend der in Abschnitt 2.2 ausgeführten theoretischen Konzeption gehen wir zudem davon aus, dass neben einer hohen Bildungsaspiration des Kindes auch ein gutes schulisches Fähigkeitsselbstkonzept Ausdruck dessen ist, was als bildungsbezogener Habitus des Kindes bezeichnet werden kann. Die relative Wichtigkeit schulischen Geschehens im Alltag von Fünft- und Sechstklässlern lässt es daneben plausibel erscheinen, auch ein gutes allgemeines Selbstkonzept (Selbstwertgefühl) des Kindes als Ausdruck eines bildungsbezogenen Habitus zu verstehen. Dieser bildungsbezogene Habitus wiederum wird als Mediator für schulische Leistungen vermutet.

In welchem Ausmaß die Indikatoren des bildungsbezogenen Habitus der Kinder die Varianz der schulischen Leistungen zu erklären vermögen, wird im Nachfolgenden analysiert. Das Gesamtmodell enthält neben dem latenten Konstrukt „bildungsbezogener Habitus des Kindes“ als Prädiktoren die familialen Ressourcen, insbesondere die Bildungsressourcen der Eltern und Geschwister, aber auch die familialen Vermittlungspraktiken und elterlichen Unterstützungsleistungen (vgl. Abb. 2). Die hierbei geschätzten Effekte resultieren aus den theoretischen Überlegungen (vgl. Abschnitt 2, Abb. 1)⁴, die im Folgenden auf Basis der Ergebnisse der Pfadanalyse geprüft werden. Insgesamt erklären die Variablen im Modell 33 Prozent der Varianz in der Durchschnittsnote der Fächer Deutsch und Mathematik am Ende des fünften Schuljahrs.⁵ Das latente Konstrukt „bildungsbezogener Habitus des Kindes“ wird zu 48 Prozent durch die Prädiktoren im Modell erklärt.

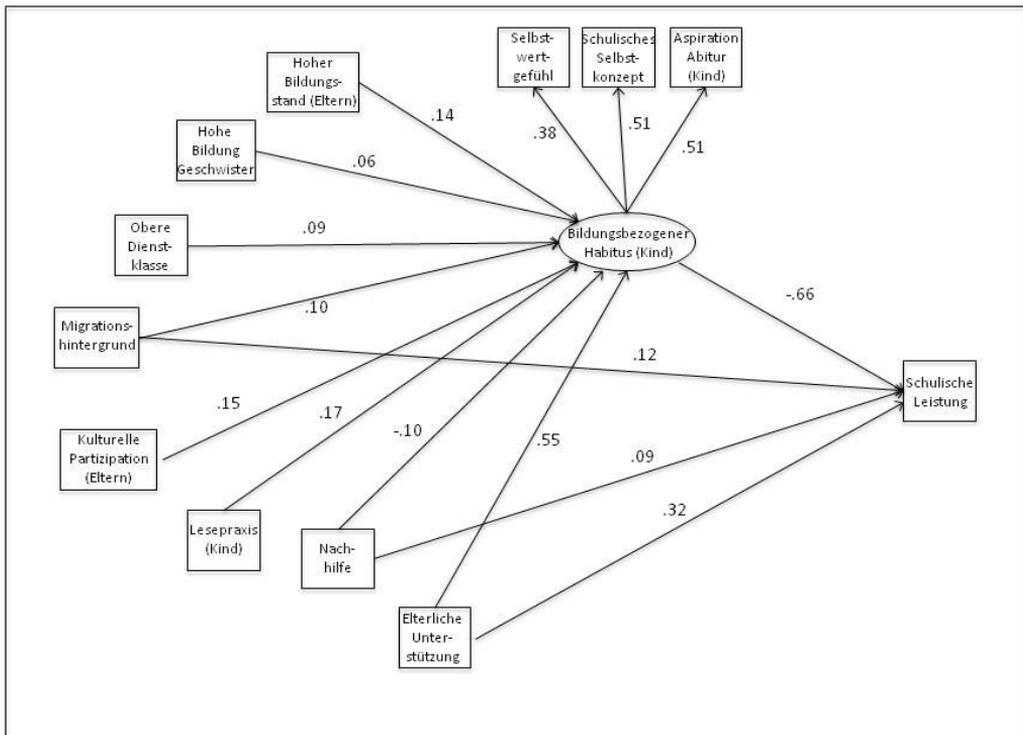
Aus inhaltlicher Sicht lässt sich zunächst konstatieren, dass kein direkter Einfluss vom Geschlecht des Kindes und von der elterlichen Erwerbstätigkeit ausgeht. Daneben trägt der Umstand, ob Kinder mit einem oder zwei Elternteilen aufwachsen, nichts zur Erklärung der Schulnoten am Ende der fünften Klasse bei. Abbildung 2 gibt einen Über-

4 Die Schätzung eines Gesamtmodells mit allen direkten und indirekten (über den Habitus vermittelten) Effekten der Ressourcen und der Praktiken auf die schulischen Leistungen resultiert lediglich in kleinen Veränderungen in den Ausprägungen der Effekte auf den Mediator „bildungsbezogener Habitus“. Für eine bessere Beurteilung des Mediators sind die direkten Effekte von insbesondere den familialen Ressourcen auf die schulischen Leistungen in Tabelle 5 im Anhang dargestellt.

5 Da das Modell mit robusten Schätzern geschätzt wurde, lassen sich keine anderen Fit-Indizes berichten.

blick über die bedeutsamen Effekte des Modells. Den stärksten Prädiktor für die Erklärung der Schulleistungen stellt das latente Konstrukt des bildungsbezogenen Habitus des Kindes dar. Ein stärkerer bildungsbezogener Habitus von Kindern, bestehend aus einer hohen idealistischen Bildungsaspiration sowie einem hohen allgemeinen und schulbezogenen Selbstkonzept des Kindes, trägt damit mehr zur Erklärung der Schulleistungen bei als die betrachteten anderen Merkmale im Modell (-.66).

Abbildung 2: Pfadanalytisches Gesamtmodell^{a b c}



^a gewichtete Daten, N (ungewichtet)=4.661

^b Das Modell wurde mittels Full-information maximum likelihood (FIML) geschätzt (vgl. Carter 2006). Hierfür wurde die Analysesoftware Stata® 13 verwendet, welche die Möglichkeit bietet, auch unvollständige Fälle in der Schätzung eines Strukturgleichungsmodells einzubeziehen.

^c Die Korrelationen der Hintergrundvariablen aus den Bereichen „Ressourcen“ sowie „Praktiken“ finden sich in Tabelle 4 im Anhang.

Mit Blick auf die Effekte der Kapitalausstattung in der Familie bestätigt sich außerdem die Vermutung, dass der bildungsbezogene Habitus des Kindes als Mediator für schulische Leistungen anzusehen ist. Die Klassenzugehörigkeit zur oberen Dienstklasse und das institutionalisierte Kulturkapital der Eltern, in Form von hohen Bildungsabschlüssen, leisten jeweils einen eigenen Erklärungsbeitrag für den bildungsbezogenen Habitus des Kindes, der wiederum positiv mit den Schulleistungen des Schülers zusammenhängt. Die Er-

gebnisse weisen dabei darauf hin, dass insbesondere der *Habitus des Kindes* und nicht die elterlichen Ressourcen per se Einfluss auf den Schulerfolg nehmen, wobei der bildungsbezogene Habitus in den Ergebnissen für die hier betrachteten Schüler zu Beginn der Sekundarstufe 1 erwartungsgemäß sehr stark durch die Familie und ihre Ressourcen und Praktiken beeinflusst ist.

Zur Rolle des Bildungskapitals von Geschwistern

Bezüglich der Fragestellung dieses Beitrags, wie und an welcher Stelle die Bildungserfolge und angestrebten Bildungsverläufe von älteren Geschwistern relevant werden, gaben die Analysen in Abschnitt 4.1. bereits Hinweise darauf, dass das Vorhandensein von älteren Geschwistern, die einen hohen Schulabschluss erworben haben oder den Übertritt in eine höhere Schulform geschafft haben, zu hohen Aspirationen bei den Eltern für das jüngere Kind und zu hohen Aspirationen beim jüngeren Kind selbst führen. Die multivariaten Analysen bestätigen diesen Befund auch unter Kontrolle anderer familialer Ressourcen und zeigen, dass Bildungserfolge von älteren Geschwistern als Prädiktor für einen bildungsbezogenen Habitus des Kindes anzusehen sind. Die Bildung von Geschwistern ist nicht nur als Indikator für bereits erfolgte Transmissionsprozesse anzusehen, sondern auch (ähnlich wie die Klassenlage oder der Bildungsstand der Eltern) als familiäre Ressource für zukünftige Transmissionsprozesse. Sie wirkt dabei über das allgemeine und schulische Selbstkonzept sowie die Aspirationen von jüngeren Geschwistern auf ihren Bildungserfolg ein. Mit Blick auf die Größe des Effekts wird allerdings deutlich, dass die elterliche Bildung mehr zur Erklärung des bildungsbezogenen Habitus beiträgt als die Bildung der Geschwister.

Zur Rolle elterlicher Unterstützungsleistungen

Die zweite zentrale Frage, dieses Beitrages betraf die Rolle elterlicher Unterstützungsleistungen, die durch eine Involviertheit der Eltern selbst bei den Hausaufgaben oder in der Organisation externer Unterstützung durch Nachhilfe zum Ausdruck kommen kann. Die Modellberechnungen weisen darauf hin, dass elterliche Involviertheit bei den Hausaufgaben, sei es durch die Begleitung von Hausaufgaben oder die Motivation des Kindes bei schlechten Schulleistungen, den stärksten Zusammenhang zu einem stärker bildungsbezogenen Habitus des Kindes hat (.55) im Vergleich zu den anderen betrachteten Merkmalen. Dies weist darauf hin, dass über derartige bildungsbezogene Austauschprozesse auf der Ebene von Interaktionen zwischen Eltern und Kind die derzeitige Selbsteinschätzung des Kindes bezüglich seiner allgemeinen und schulnahen Fähigkeiten geprägt wird und ebenso die Aspirationen bezüglich zukünftiger Schulabschlüsse. Die Nutzung schulischer Nachhilfe steht dagegen in negativem Zusammenhang mit dem bildungsbezogenen Habitus. Aufgrund der fehlenden längsschnittlichen Perspektive in den Daten kann dies unter Umständen als ein Hinweis darauf gelesen werden, dass vor allem Schüler, die über einen längeren Zeitraum schlechte Schulleistungen zeigen, vermehrt Nachhilfe nutzen und dass diese gleichzeitig einen weniger bildungsbezogenen Habitus aufweisen. Dies lassen auch die beobachtbaren direkten Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß elterlicher Unterstützung bzw. der Nutzung von Nachhilfe und den Schulleistungen vermuten. Der gegenläufige Zusammenhang von elterlicher Unterstützung und bildungsbezogenem Habitus auf der einen und Schulnoten auf der anderen Seite deutet darauf hin, dass es sich

hier um ein in der Wirkung zwei-dimensionales Konstrukt handelt. Die größere schulische Involviertheit der Eltern trägt zwar zu einem entsprechend ambitionierteren Bildungsbezug der Kinder bei. Elterliche Unterstützung ist auf einer zweiten Ebene jedoch scheinbar vor allem eine Reaktion auf drohende schulische Misserfolge, die sich im gegenläufigen Zusammenhang mit den Schulnoten zeigen.

Neben den berichteten Zusammenhängen erweisen sich erwartungsgemäß auch die Alltagspraxen der Eltern und Kinder als Prädiktoren zur Erklärung des bildungsbezogenen Habitus, d.h. die kulturelle Partizipation der Eltern und die Lesepraxis des Kindes. Der Migrationshintergrund der Familie steht daneben in positivem Zusammenhang mit einem schulbezogenen Habitus, was vor allem auf hohe Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien zurückzuführen ist, die in verschiedenen Studien immer wieder nachgewiesen wurden (vgl. Ditton et al. 2005; Paulus/Blossfeld 2007), während er gleichzeitig mit schlechteren Schulleistungen zusammenhängt, was vermutlich durch die heute immer noch zu beobachtenden primären Herkunftseffekte zu erklären ist (vgl. Müller/Ehmke 2013).

5. Diskussion

Zusammenfassend konnten die Analysen zeigen, dass das Vorhandensein eines bildungsbezogenen Habitus des Kindes eine Schlüsselrolle in der Erklärung von Schulleistungen zu Beginn der Sekundarstufe 1 einnimmt. Die Aspirationen und schulischen Selbsteinschätzungen des Kindes werden sehr stark durch die familialen Ressourcen erklärt und sind im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit eher als Mediator anzusehen, da die elterlichen Ressourcen indirekt auf den Bildungserfolg wirken. Erstmals wurde dezidiert der Blick auf Bildungserfolge von Geschwistern gerichtet, womit nicht nur eine (familien-)strukturergänzende „Vervollständigung“ der Perspektive auf die Familie verbunden ist, sondern auch der Blick auf familiäre Dynamiken hinsichtlich der Bildungsverläufe von Geschwistern geweitet wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass Bildungserfolge von Geschwistern ebenfalls als Teil der familialen Ressourcen für künftige Transmissionsprozesse anzusehen sind, da auch sie zur Herausbildung einer hohen Bildungsorientierung bei jüngeren Geschwistern beitragen. Gleichzeitig ist die elterliche Involviertheit beim Lernen ebenfalls ein Prädiktor zur Erklärung eines bildungsbezogenen Habitus beim Kind. Eltern-Kind-Interaktionen wirken vermutlich auf das aktuelle (schulische) Befinden des Kindes und seine Aspirationen bezüglich zukünftiger Abschlüsse ein. Auf Basis der Ergebnisse konnten insgesamt – wenn auch vor dem Hintergrund der Grenzen linearer Modellierungen – erste vertiefende Einblicke über den Beitrag verschiedener familialer Ressourcen und Praktiken im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit gegeben werden.

Das hier in Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Bourdieu entwickelte Konzept eines bildungsbezogenen Habitus, gilt es, hinsichtlich der Ausprägungen und Indikatoren weiterzuentwickeln. Die vorgestellten ersten Befunde deuten auf die grundsätzliche Fruchtbarkeit einer solchen Vorgehensweise hin. Die nach wie vor in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen eher unsystematisch genutzten motivations- und persönlichkeitspsychologischen Konzepte können unserer Einschätzung nach auch die theoretisch-kon-

zeptionellen Diskussionen über die Vermittlungsmechanismen der Ungleichheitsreproduktion deutlich bereichern. Mit der hier gewählten Anknüpfung an die Habitus-Theorie von Bourdieu sollte ein erster Schritt in diese Richtung unternommen werden. Dies würde es zudem ermöglichen, an die diesbezüglich reichhaltigen Befunde der qualitativen Forschung anzuschließen.

Selbstkritisch anzumerken ist abschließend jedoch auch, dass die hier vornehmlich querschnittlich angelegte Analyse im Hinblick auf die Identifizierung von Vermittlungsmechanismen nur Zusammenhänge identifizieren kann. Um zu statistisch-kausalen Erklärungen zu kommen, sind deutlich ausgedehntere Untersuchungszeiträume vonnöten. Zudem wäre es wünschenswert gewesen, Informationen über das Erziehungsverhalten, die Erziehungsziele sowie Erziehungsstile der Eltern einbeziehen zu können, die möglicherweise – darauf deuten die entsprechenden Befunde qualitativer Forschungen hin – die in unseren Analysen gefundenen Klasseneffekte inhaltlich zu erklären vermögen.

Literatur

- Alexander, K. L. & Cook, M. A. (1979). The motivational relevance of educational plans: Questioning the conventional wisdom. *Social Psychological Quarterly*, 42, 3, S. 202-213.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Barlösius, E. (2011). *Pierre Bourdieu*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2007). Aspirationen ohne Konsequenzen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 2, S. 160–180.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G. & von Maurice, J. (Hrsg.) (2011). *Education as a lifelong process – The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (14. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft).
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. Überlegungen zur Bildungsbedeutsamkeit der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 4, S. 618-638.
- Brake, A. & Kunze, J. (2004). Der Transfer kulturellen Kapitals in der Mehrgenerationenfolge. Kontinuität und Wandel zwischen den Generationen. In: Engler, S. & Kraus, B. (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim, München: Juventa. S. 71-95.
- Büchner, P. (2006). Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.), *Bildungsort Familie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21-47.
- Carter, R. L. (2006). Solutions for missing data in structural equation modeling. *Research and Practice in Assessment*, 1, 1, S. 1-6.

- Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and childrens' math and reading growth from kindergarten through the third grade. *Sociology of Education*, 81, 1, S. 1-31.
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 1, S. 3-7.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23, 4, S. 393-405.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 2, S. 285-304.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K. & Günzel, J. (2008). *Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 1, S. 44-68.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J., Grope, C. & Malmede, H. (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-33.
- Erikson, R. (1984). Social class of men, women and families. *Sociology*, 18, 4, S. 500-514.
- Erikson, R. & Goldthorpe, J. H. (1993). *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, S. 1-22.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42, 1, S. 1-13. doi: 10.1016/j.ssresearch.2012.08.002.
- Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33, 4, S. 484-487.
- Horvat, E. M. & Davis, J. E. (2011). Schools as sites for transformation: Exploring the contribution of habitus. *Youth Society*, 43, 1, S. 142-170.
- Irwin, S. (2009). Locating where the action is: Quantitative and qualitative lenses on families, schooling and structures of social inequality. *Sociology*, 43, 6, S. 1123-1140.
- Kasten, Hartmut (2003). *Geschwister. Vorbilder – Rivalen – Vertraute*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lange, A. & Soremski, R. (2012). Familie als Bildungswelt – Bildungswelt Familie. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32, 3, S. 227-232.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 2, S. 73-85.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation, and social emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 3, S. 294-318.
- Maaz, K., Baumert, J. & Neumann, M. (2014) (Hrsg.). *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (24. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften).
- Marsh, H. W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 3, S. 119-127.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58, 5, S. 364-376. doi: 10.1037/0003-066X.58.5.364.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Craven, R. (2004). The big-fish-little-pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, 59, 4, S. 269-271. doi: 10.1037/0003-066X.59.4.269.

- McClelland, K. (1990). Cumulative disadvantage among the highly ambitious. *Sociology of Education*, 63, 2, S.102-121.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M., Salzer, C., Klieme, E. & Koller, O. (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, S. 245-274.
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, S. 491-508.
- Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social Forces*, 68, 1, S. 34-44. doi: 10.1093/sf/68.1.34.
- Schulze, A. & Preisendörfer, P. (2013). Bildungserfolg von Kindern in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, 2, S. 339-356.
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Ohlendorf, G.W. (1970). The educational and early occupational status attainment process. Replication and revision. *American Sociological Review*, 35, 6, S. 1014-1027.
- Sewell, W. H. & Haller, A.O. & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34, 1, S. 82-92.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: Becker, R. & Schulze, A. (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 269-298.
- Walper, S. & Grgic, M. (2013). Verhaltens- und Kompetenzentwicklung im Kontext der Familie. Zur relativen Bedeutung von sozialer Herkunft, elterlicher Erziehung und Aktivitäten in der Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 3, S. 503-531.
- Walper, S. & Wild, E. (2014). Lernumwelten in der Familie. In: Seidl, T. & Krapp, A. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 359-386.
- Wilson, P. M. & Wilson, J. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations: A logistic transform model. *Youth & Society*, 4, 1, S. 52-70.

Eingereicht am/Submitted on: 30.09.2014

Angenommen am/Accepted on: 19.06.2015

Anschriften der Autorin und des Autors/Addresses of the authors:

Mariana Grgic, Diplom-Soziologin (Korrespondenzautorin/Corresponding author)

Deutsches Jugendinstitut (DJI)

Nockherstraße 2

81641 München

Deutschland/Germany

E-Mail: grgic@dji.de

Prof. Dr. Michael Bayer

Evangelische Hochschule Nürnberg

Bärenschanzstraße 4

90429 Nürnberg

Deutschland/Germany

E-Mail: michael.bayer@evhn.de

Anhang:*Tabelle 3: Verteilung der in den Analysen verwendeten Merkmale^a*

Beschreibung der verwendeten Merkmale		n	in %
Geschlecht	Männlich	2.113	52,0
	Weiblich	1.908	48,0
Bildungsstand der Eltern	Niedrig	242	4,7
	Mittel	1.659	43,4
	Hoch	2.101	51,8
Migrationshintergrund	Beide Elternteile in Deutschland geboren	3.771	78,1
	Ein Elternteil im Ausland geboren	626	11,4
	Beide Elternteile im Ausland geboren	715	10,5
Alleinerziehend	Nein	3.297	86,7
	Ja	569	13,3
EGP-Klasse im Haushalt	Un- und angelernte Arbeiter	273	5,4
	Nicht-manuelle Klasse m. geringen Qualifikationen	395	9,9
	Facharbeiter	256	6,9
	Nicht-manuelle Klasse m. mittleren Qualifikationen	566	15,4
	Untere Dienstklasse	1.009	25,8
	Selbständige ohne Mitarbeiter	76	2,4
	Selbständige/Unternehmer	74	2,0
	Selbständige Landwirte/Fischerei	45	0,8
Erwerbstätigkeit der Eltern	Obere Dienstklasse	1.242	31,4
	Mind. ein Elternteil nicht erwerbstätig	922	24,0
	Mind. ein Elternteil in Teilzeit erwerbstätig	2.251	58,7
Bildungsstand der Geschwister	Beide Elternteile in Vollzeit erwerbstätig	689	17,3
	Keine (älteren) Geschwister	2.310	51,1
	Ältere Geschwister gehen noch zur Schule	1.034	29,3
	Ältere Geschwister mit niedrigem Schulabschluss	105	3,4
	Ältere Geschwister mit mittlerem Schulabschluss	226	7,3
Idealistische Bildungsaspiration der Eltern	Ältere Geschwister mit hohem Schulabschluss	305	9,0
	Hauptschulabschluss oder niedriger	46	1,4
	Mittlerer Abschluss	1.001	32,0
Idealistische Bildungsaspiration des Schülers	(Fach-)Abitur	2.539	66,6
	Hauptschulabschluss oder niedriger	298	5,8
	Mittlerer Abschluss	1.145	23,4
Lesehäufigkeit des Kindes an schulfreien Tagen (Lesepraxis)	(Fach-)Abitur	3.535	70,7
	Gar nicht	701	14,0
	bis zu einer halben Stunde	1.240	26,8
	zwischen einer halben und einer Stunde	897	20,5
	1 bis 2 Stunden	867	18,7
	mehr als 2 Stunden	932	20,0
Beschreibung der verwendeten Merkmale		n	M (SE)
Schulisches Selbstkonzept		4.892	3,2 (0,01)
Allgemeines Selbstwertgefühl		4.435	39,3 (0,15)
Kulturelle Partizipation der Eltern		3.865	2,0 (0,02)
Elterliche Unterstützungsleistungen		4.475	3,3 (0,01)
Durchschnittsnote		3.783	2,4 (0,02)

^a Dargestellt sind ungewichtete Absolutwerte sowie gewichtete Anteilswerte bzw. Mittelwerte.

Tabelle 4: Interkorrelationen der exogenen Variablen im Pfadmodell^a

	Nachhilfe	Kulturelle Partizipation (Eltern)	Elterliche Unterstützung	Lesepraxis (Kind)	Obere Dienstklasse	Hohe Bildung Geschwister	Hoher Bildungsstand Eltern	Migrationshintergrund
Nachhilfe	1.00							
Kulturelle Partizipation (Eltern)	-.075***	1.00						
Elterliche Unterstützung	-.041	.051*	1.00					
Lesepraxis (Kind)	-.094***	.166***	.090***	1.00				
Obere Dienstklasse	-.058*	.216***	.029	.086***	1.00			
Hohe Bildung Geschwister	-.008	.155***	-.016	-.027	.160***	1.00		
Hoher Bildungsstand Eltern	-.097***	.361***	.056*	.130***	.370***	.162***	1.00	
Migrationshintergrund	.079*	-.152***	-.083**	-.036	-.110***	-.035	-.274***	1.00

^a gewichtete Daten, N (ungewichtet)=4.661

Tabelle 5: Effektstärken der Ressourcen auf die schulischen Leistungen im Vergleichsmodell (direkte Effekte)^{a b c}

	Koeffizient
Bildungsbezogener Habitus	-.593***
Nachhilfe	.093***
Kulturelle Partizipation (Eltern)	-.052*
Elterliche Unterstützung	.284***
Lesepraxis (Kind)	-.017
Obere Dienstklasse	.009
Hohe Bildung Geschwister	-.007
Hoher Bildungsstand Eltern	-.006
Migrationshintergrund	.108**

^a gewichtete Daten, N (ungewichtet)=5.076

^b sig.: * < .05; ** < .01; *** < .001

^c Geschätzt wurden direkte und indirekte Effekte (letztere analog zu Abb. 2), dargestellt sind alle direkten Effekte.

Katharina Kohl, Julia Jäkel und Birgit Leyendecker

Schlüsselfaktor Elterliche Beteiligung: Warum Lehrkräfte türkischstämmige und deutsche Kinder aus belasteten Familien häufig als verhaltensauffällig einstufen

Parental involvement in school is the key to teacher judgments of Turkish immigrant and German children's behavior problems

Zusammenfassung:

Kindliches Problemverhalten beeinflusst unabhängig von individuellen kognitiven Fähigkeiten stark den langfristigen Schulerfolg. Türkischstämmige Mütter berichten im Vergleich zu deutschen Müttern über erhöhte familiäre Belastung und beteiligen sich nach Auskunft der Lehrkräfte weniger am schulischen Alltag ihrer Kinder. Erhöhte Belastung führt zu einer stärkeren Delegation von Erziehungsverantwortung und erhöhtem kindlichen Problemverhalten. In der vorliegenden Studie untersuchten wir die Zusammenhänge zwischen familiärer Belastung, elterlicher Beteiligung in der Schule und der Beurteilung von Verhaltensproblemen türkischstämmiger ($n = 148$) und deutscher ($n = 54$) Kinder durch deutsche Lehrkräfte ($N = 202$). Wir fanden einen Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen im Lehrerurteil und geringer elterlicher Beteiligung, während ein türkischstämmiger Migrationshintergrund keinen signifikanten Effekt hatte. Mediationsanalysen zeigten, dass der Zusammenhang zwischen hoher familiärer Belastung und wahrgenommenen Verhaltensproblemen durch elterliche Beteiligung in der Schule vermittelt wurde. Dies legt nahe, dass Lehrer diejenigen Kinder und Jugendlichen als problematischer wahrnahmen, deren Eltern sich bedingt durch ihre hohe familiäre Belastung weniger schulisch engagierten. Weitere Analysen zeigten, dass gute deutsche Sprachfähigkeiten bei den türkischstämmigen Müttern mit höherer elterlicher Beteiligung in der Schule und so indirekt einer positiveren Beurteilung kindlichen Verhaltens durch deutsche Lehrkräfte einhergingen.

Abstract:

Childhood behavior problems affect long-term school success. Turkish immigrant mothers report higher levels of family adversity and are less involved in their children's school matters than German mothers. High family adversity is associated with delegation of parenting responsibilities and with elevated levels of behavior problems in childhood and adolescence. This study examined associations between family adversity, parental involvement in school matters, and Turkish immigrant ($n = 148$) and German ($n = 54$) students' teacher-rated behavior problems. Results showed that children whose parents were less involved in school were rated as more difficult by their teachers, whereas a Turkish immigrant background had no significant effect. Effects of high family adversity on teacher-rated behavior problems were fully mediated by parental involvement in school matters: teachers rated those children and adolescents as more difficult whose parents were less involved in school matters because they were living under adverse circumstances. In addition, analyses on the subsample of Turkish immigrant mothers showed that good German language abilities predicted higher involvement in school matters and were thus indirectly associated with more positive teacher judgments of children's behavior. Our study confirms the unique importance of parental involvement for children's school success and also points to potential avenues to prevent academic underachievement.

gen. Unsere Studie bestätigt die herausragende Bedeutung elterlicher Beteiligung für die kindliche Schullaufbahn und zeigt Ansatzpunkte für potenzielle Präventionsmöglichkeiten.

Schlagwörter: Verhaltensprobleme, Stärken und Schwächen (SDQ), türkischstämmige Kinder, Jugendliche und Mütter, familiäre Belastung, elterliche Beteiligung in der Schule, Lehrerurteil, deutsche Sprachfähigkeiten

Key words: Turkish immigrant children and adolescents, mental health, strengths and difficulties (SDQ), family adversity, parental school involvement, German language comprehension

Kindliche Verhaltensprobleme haben negative Auswirkungen auf langfristige Entwicklungserfolge in vielfältigen Lebensbereichen (Costello/Egger/Angold 2005; A. Goodman/Joyce/Smith 2011). Studien haben zum Beispiel gezeigt, dass Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS) und/oder Probleme mit Gleichaltrigen, unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten der Kinder, langfristig zu schulischem Misserfolg führen (Duncan et al. 2007; Jaekel/Wolke/Bartmann 2013; McClelland/Morrison/Holmes 2000; Sektnan/McClelland/Acock/Morrison 2010). Aus diesem Grund untersuchen wir die Wirkmechanismen unterschiedlicher Umweltfaktoren, die in Zusammenhang mit einer negativen Beurteilung kindlichen Verhaltens stehen können.

Migrationshintergrund, familiäre Belastung und kindliches Problemverhalten

Einer ethnischen Minderheit anzugehören steht in Zusammenhang mit einem erhöhten Risiko für psychische Probleme (Nielsen/Krasnik 2010), doch Befunde zu Problemverhalten von Kindern mit Migrationshintergrund waren bisher nicht immer eindeutig (Stevens/Vollebergh 2008; Stevens/Vollebergh/Pels/Crijnen 2005). Studien aus den Niederlanden zeigten zum Beispiel erhöhte internalisierende sowie externalisierende Probleme bei türkischstämmigen Kindern und Jugendlichen im Selbstreport sowie im Elternurteil (Bengi-Arslan/Verhulst/van der Ende/Erol 1997; Janssen et al. 2004; van de Looij-Jansen/Jansen/de Wilde/Donker/Verhulst 2011), während Lehrerurteile dagegen keinerlei erhöhte Auffälligkeiten im Vergleich zur niederländischen Gesamtbevölkerung ergaben (Zwirs et al. 2007; Zwirs et al. 2011). Studien aus Norwegen fanden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich selbst als psychisch belasteter einstufen als ihre norwegischen Peers (Oppedal/Røysamb 2004; Oppedal/Røysamb/Heyerdahl 2005).

Andere Studien berichteten hingegen, dass ein Migrationshintergrund nicht direkt im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen stand, sondern sich indirekt über erhöhte soziale und familiäre Belastung auf Kinder auswirkte (Deater-Deckard/Dodge/Bates/Pettit, 1998; Erol/Simsek/Oner/Munir 2005; Jäkel/Leyendecker/Agache 2014; Zwirs et al. 2007). Dies wird durch Studien gestützt, die zeigten, dass psychische Probleme (z.B. Depressivität) und Belastungen der Eltern unabhängig vom kulturellen Hintergrund mit erhöhtem

Problemverhalten bei Kindern und Jugendlichen einhergehen (Atzaba-Poria/Pike/Deater-Deckard 2004; Downey/Coyne 1990; Ravens-Sieberer/Erhart/Gosch/Wille 2008; Sowa/Crijnen/Bengi-Arslan/Verhulst 2000).

In Deutschland stellen türkischstämmige Familien die größte Gruppe unter den Einwanderern dar (Bundesministerium des Inneren 2012). Türkischstämmige Kinder kommen häufig aus Familien mit niedrigem Bildungshintergrund und hoher familiärer Belastung (Jäkel/Leyendecker 2008; Leyendecker 2003). In einer früheren Untersuchung haben wir gezeigt, dass diese erhöhte Belastung kindliches Problemverhalten vorhersagt, während ein türkischer Migrationshintergrund keinen direkten Einfluss auf internalisierende oder externalisierende Verhaltensprobleme hat (Jäkel et al. 2014).

Elterliche Beteiligung in der Schule und kindliches Problemverhalten

Elterliche Beteiligung in der Schule gilt allgemein als ein wichtiger Faktor für kindlichen Schulerfolg (X. T. Fan/Chen 2001; Grolnick/Benjet/Kurowski/Apostoleris 1997; Miedel/Reynolds 1999; Wild/Lorenz 2009). Bisherige Studien befassten sich jedoch hauptsächlich mit Effekten elterlicher Beteiligung auf Schulleistungen wie Schulnoten oder auf kognitive und motivationale Variablen wie intrinsische Motivation, Selbstkonzept oder Selbstwirksamkeit (Dumont et al. 2012; W. H. Fan/Williams 2010; X. T. Fan/Chen 2001). Studien zur Rolle der elterlichen Beteiligung in der Schule für kindliches Verhalten bzw. Verhaltensprobleme in der Schule gibt es bislang nur wenige. Diese zeigten jedoch, dass ein größeres schulisches Engagement der Eltern mit niedrigeren Verhaltensproblemen einher ging (Domina 2005; El Nokali/Bachman/Votruba-Drzal 2010; McCormick/Cappella/O'Connor/McClowry 2013; Powell/Son/File/Juan 2010). Ob der familiäre Hintergrund, z. B. der sozioökonomische Status oder der Migrationsstatus der Eltern, einen Einfluss auf die Bedeutung der elterlichen Beteiligung hat, ist bisher wenig erforscht und unklar (Domina 2005).

Auch für das deutsche Schulsystem kann davon ausgegangen werden, dass elterliche Beteiligung eine wichtige Rolle spielt. Viele Schulen sind Halbtagsschulen und die Eltern sind somit für die weitere Förderung ihrer Kinder oder die Kontrolle der Hausaufgaben am Nachmittag zuständig. Auch die Lehrkräfte erwarten von den Eltern ein relativ hohes Maß an Kooperation und Engagement für die kindliche Schulbildung, wie zum Beispiel regelmäßige Besuche von Elternsprechtagen (Leyendecker 2011; Pekrun 1997; Wild 2004).

Migrationshintergrund, familiäre Belastung und elterliche Beteiligung in der Schule

Familiäre Belastung und elterliche Beteiligung in der Schule stehen darüber hinaus möglicherweise auch in Zusammenhang miteinander. Es wird angenommen, dass familiäre Belastung ein Hindernis für elterliche Beteiligung in der Schule darstellt, da belasteten Eltern Zeit und Energie fehlen, um sich in der Bildung ihrer Kinder stark zu engagieren (Hoover-Dempsey et al. 2005; Hornby/Lafaele 2011). G. O. Kohl, Lengua und McMahon (2000) fanden zum Beispiel, dass sich mütterliche Depression negativ auf elterliche Betei-

ligung in der Schule auswirkt. Für den Kontext deutscher und türkischstämmiger Mütter waren die bisherigen Befunde allerdings nicht eindeutig. Während Jäkel und Leyendecker (2009) zeigten, dass Mütter, die einen hohen Alltagsstress wahrnahmen, dazu tendierten, die Verantwortung für Erziehungsaufgaben an den Kindergarten zu delegieren, fanden K. Kohl, Jäkel, Spiegler, Willard und Leyendecker (2014) keinen Zusammenhang von Alltagsstress und elterlicher Beteiligung. In der vorliegenden Studie soll deshalb überprüft werden, ob höhere familiäre Belastung mit niedrigerer Beteiligung der Eltern in der Schule einhergeht. Wenn diese niedrigere Beteiligung – wie oben beschrieben – mit von den Lehrkräften wahrgenommenen stärkeren Verhaltensproblemen in Zusammenhang stünde, wäre hier auch ein möglicher indirekter Effekt von familiärer Belastung auf Verhaltensprobleme anzunehmen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, zwischen der Wahrnehmung der Eltern und der Lehrkräfte zu unterscheiden: so fanden Jäkel und Kollegen (2014), dass eine erhöhte familiäre Belastung mit einer stärkeren Wahrnehmung kindlichen Problemverhaltens im Eltern-, aber nicht im Lehrerurteil einherging.

Darüber hinaus könnte auch der Migrationshintergrund mit elterlicher Beteiligung in der Schule zusammen hängen (K. Kohl et al. 2014; Wong/Hughes 2006). Besonders interessant ist dabei die Betrachtung zugrunde liegender Mechanismen, also zum Beispiel von Faktoren, die mit dem Migrationshintergrund zusammen hängen und einen Effekt auf elterliche Beteiligung haben. Zum Beispiel stehen eine erhöhte familiäre Belastung (Jäkel/Leyendecker 2009) oder fehlende eigene Erfahrungen türkischstämmiger Migranten mit dem deutschen Schulsystem in negativem Zusammenhang mit dem elterlichen Engagement (K. Kohl et al. 2014). Die vorliegende Studie befasst sich mit einem weiteren potentiellen Faktor, den deutschen Sprachkenntnissen der Eltern. Gute deutsche Sprachfähigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilnehmen zu können und um mit Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung zu interagieren. Wir haben gezeigt, dass gute mündliche und schriftliche deutsche Sprachfähigkeiten in positivem Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten türkischstämmiger Mütter stehen, konnten jedoch keinen Effekt der Sprachkenntnisse auf die erwartete Beteiligung in Kindergarten und Schule nachweisen (Jäkel/Leyendecker 2009). Trotzdem vermuten wir, dass ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache für Einwanderer unverzichtbar sind, um in der Schule mit deutschen Lehrkräften über Lernfortschritte und potenzielle Probleme ihrer Kinder zu sprechen und sich für ihre Kinder zu engagieren. Dies wurde bisher jedoch nicht untersucht.

Hypothesen

Frühere Studien haben gezeigt, dass türkischstämmige Mütter im Vergleich zu deutschen Müttern über erhöhte familiäre Belastung berichten (Jäkel/Leyendecker 2008) und sich nach Auskunft der Lehrkräfte in der Schule weniger beteiligen (K. Kohl et al. 2014). Erhöhte Belastung geht mit einer stärkeren Delegation von Erziehungsverantwortung (Jäkel/Leyendecker 2009) und kindlichem Problemverhalten (Jäkel et al. 2014) einher, während ein türkischstämmiger Migrationshintergrund nicht in direktem Zusammenhang mit Verhaltensproblemen steht (Jäkel et al. 2014). Direkte Zusammenhänge zwischen familiärer Belastung, elterlicher Beteiligung in der Schule und der Beurteilung kindlichen Problem-

verhaltens durch deutsche Lehrkräfte wurden bisher jedoch nicht untersucht. Auf der Grundlage der vorherigen Studien postulieren wir folgende Hypothesen:

- (1) Ein türkischer Migrationshintergrund allein ist kein Prädiktor für stärkere kindliche Verhaltensprobleme im Lehrerurteil.
- (2) Hohe familiäre Belastung geht unabhängig vom Migrationshintergrund mit geringerer elterlicher Beteiligung im Lehrerurteil einher.
- (3) Von Lehrkräften wahrgenommene geringere elterliche Beteiligung ist verbunden mit negativeren Bewertungen des kindlichen Verhaltens.
- (4) Bisher gibt es keine eindeutigen Befunde zu einem direkten Zusammenhang zwischen hoher familiärer Belastung und von Lehrkräften wahrgenommenem kindlichen Problemverhalten, es lässt sich jedoch vermuten, dass Effekte hoher familiärer Belastung auf kindliches Problemverhalten durch geringe elterliche Beteiligung vermittelt werden (Mediation). Wir nehmen also an, dass Lehrkräfte solche Kinder als schwieriger beurteilen, deren Mütter stark belastet sind und sich daher wenig im Schulalltag engagieren.
- (5) Zusätzlich erwarten wir, dass gute deutsche Sprachfähigkeiten türkischstämmiger Mütter mit höherer elterlicher Beteiligung und so indirekt niedrigeren kindlichen Verhaltensproblemen im Lehrerurteil zusammen hängen.

Die angenommenen Zusammenhänge haben wir in einem Mediationsmodell (Abbildung 1) bildlich dargestellt.

Abbildung 1: Darstellung des indirekten Einflusses familiärer Belastung und deutscher Sprachfähigkeiten türkischstämmiger Mütter auf von Lehrkräften wahrgenommene Verhaltensprobleme deutscher und türkischstämmiger Kinder und Jugendlicher



Methoden

Stichprobe und Durchführung

Die hier untersuchte Stichprobe umfasst 202 Familien türkischer ($n = 148$) und deutscher ($n = 54$) Herkunft aus Nordrhein-Westfalen (siehe Tabelle 1). Informationen zum Migrationshintergrund wurden über Interviews erfasst. Als türkischstämmig wurden die Kinder

angesehen, wenn beide Elternteile oder die Großeltern in der Türkei geboren waren; als deutsch, wenn sie und ihre Eltern in Deutschland geboren waren und aus einem deutschsprachigen Elternhaus kamen. Familien anderer Herkunft wurden von der Untersuchung ausgeschlossen. Die teilnehmenden Schüler (119 Mädchen und 83 Jungen) waren zwischen 6 und 15 Jahre alt und besuchten entweder die erste oder vierte Klasse einer Grundschule oder die siebte Klasse einer weiterführenden Schule. Mit jeweils einer Ausnahme (Hauptschule) besuchten alle Siebtklässler eine Realschule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule.

Tabelle 1: Demografische und deskriptive Stichprobencharakteristika

	Deutsche Teilnehmer, n=54	Türkischstämmige Teilnehmer, n=148	t-Wert	P
Geschlecht (männlich)	22 (41%)	61 (41%)	0.04 ^a	.952
Alter des Kindes (Monate)	117 (32)	119 (29)	0.44	.664
Besuchter Schultyp				
Grundschule Klasse 1	23 (43%)	53 (36%)		
Grundschule Klasse 4	15 (28%)	63 (43%)		
Sekundarstufe I Klasse 7	16 (29%)	32 (21%)		
Mütterliche Bildung			42.02 ^a	<.001
niedrig	1 (2%)	77 (52%)		
mittel/hoch	53 (98%)	71 (48%)		
Familiäre Belastung (z-standardisiert)	-0.23 (0.60)	0.09 (0.78)	3.05	.003
Elterliche Beteiligung in der Schule	4.45 (0.73)	3.74 (0.94)	-5.63	<.001
Mütterl. deutsche Sprachfähigkeiten (n=143)	-	2.86 (0.79)	-	-
SDQ Gesamtproblemwert	5.37 (6.16)	7.24 (5.46)	2.08	.039
Emotionale Probleme	1.33 (1.75)	1.49 (2.17)	0.49	.627
Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme	1.70 (2.52)	2.88 (2.65)	2.82	.005
Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen	1.30 (2.13)	1.50 (1.79)	0.68	.497
Verhaltensauffälligkeiten	1.04 (1.54)	1.37 (1.82)	1.30	.197
Prosoziales Verhalten	7.69 (1.88)	7.25 (2.19)	-1.29	.197

Anmerkungen. Die dargestellten Werte entsprechen Mittelwerten (Standardabweichung) für kontinuierliche und Fallzahlen (%) für kategoriale Variablen. Die *p*-Werte basieren auf *t*-Tests oder χ^2 -Tests (beide zweiseitig).

^a χ^2 -Wert.

Der Bildungsstand der Mütter wurde über den höchsten Bildungsabschluss erfasst, den sie in Deutschland oder der Türkei erworben hatten, und mit Hilfe der internationalen ISCED-Klassifizierung (International Standard Classification of Education, UNESCO 2006, 2012) in vergleichbare Gruppen eingeteilt. Da die teilnehmenden türkischstämmigen Mütter ein geringeres Bildungsniveau als die deutschen Mütter hatten und um die weiteren Analysen zu vereinfachen, teilten wir die Teilnehmerinnen in zwei Gruppen auf: kein Abschluss, Primar- oder maximal Hauptschulabschluss (bzw. maximal Orta Okul), im Folgenden als niedriger Abschluss bezeichnet, und mindestens Realschulabschluss (bzw. mindestens Lise), im Folgenden als mittlerer/hocher Abschluss bezeichnet (Jäkel et al. 2014; K. Kohl et al. 2014); türkischstämmige Mütter, die keine Angaben zum Abschluss gemacht hatten, wurden der Gruppe mit niedrigem Abschluss zugeordnet. Insgesamt besaßen 48% der türkischstämmigen und 98% der deutschen Mütter einen mittleren/hohen Abschluss.

Die Rekrutierung türkischstämmiger und deutscher Familien erfolgte über Flyer, Plakate und verschiedene Einrichtungen wie Schulen, Kindergärten, Moscheen und Jugendämter, die die Mütter über die Studie informierten. Die Datenerhebungen fanden entweder bei den Familien zu Hause oder in Räumen der Ruhr-Universität Bochum statt. Das Material lag den türkischstämmigen Müttern jeweils auf Deutsch und Türkisch vor. Außerdem wurden türkischstämmige Mütter mit eher geringen Deutschkenntnissen von deutsch-türkisch bilingualen Mitarbeiterinnen besucht. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und wurde mit einer finanziellen Aufwandsentschädigung (25€) belohnt (K. Kohl et al. 2014). Darüber hinaus erhielten auch die Lehrkräfte (Klassenlehrer(innen) an Grund- und weiterführenden Schulen) der teilnehmenden Kinder per Post einen Fragenbogen. Die teilnehmenden Lehrkräfte waren zu 77% weiblich, 28-62 Jahre alt ($M = 46$, $SD = 10$) und verfügten über 1.5 bis 40 Jahre ($M = 18$, $SD = 10$) Lehrerfahrung.

Instrumente

Selbstauskunft der Mütter. Als Maß für die tägliche Stressbelastung der Mütter wurde eine adaptierte Kurzversion der Hassles Scale (Kanner/Coyne/Schaefer/Lazarus 1981) mit 13 speziell ausgewählten Items (Cronbach's $\alpha = .87$) verwendet. Eine aktuelle depressive Verstimmung wurde anhand von zehn ausgewählten Items der CES-D-Depressionskala erfasst (Radloff 1977) ($\alpha = .79$). Fragen zu Beziehungsproblemen mit dem Partner beantworteten die Mütter mit Hilfe des Paarbeziehungsfragebogens (Koot 1997) ($\alpha = .60$), der zum Beispiel Konflikte der Eltern im Bereich Kindererziehung oder Kommunikation über Beziehungsprobleme erfragt. Da diese drei Instrumente hoch miteinander korrelierten, wurden sie zu einer Indexskala der familiären Belastung zusammengefasst, die sich bereits in einer Vorgängerstudie als Prädiktor für kindliche Verhaltensprobleme bewährt hatte (Jäkel et al. 2014) und eine gute interne Konsistenz aufwies ($\alpha = .88$).

In einer Subgruppe von 143 türkischstämmigen Müttern wurden deren mündliche und schriftliche deutsche Sprachfähigkeiten (sprechen, verstehen, lesen, schreiben sowie verschiedene soziale Interaktionen auf Deutsch meistern) als Selbsteinschätzung über neun Fragen anhand einer vierstufigen Antwortskala (1 = überhaupt nicht, 4 = sehr gut) erhoben und zu einer Skala deutscher Sprachfähigkeiten ($\alpha = .96$) zusammengefasst.

Beurteilung durch deutsche Lehrkräfte. Die elterliche Beteiligung in der Schule wurde von den Lehrkräften anhand einer fünfstufigen Skala (1 = überhaupt nicht, 5 = sehr stark) mit insgesamt fünf Items (adaptiert nach Sirin/Ryce/Mir 2009 sowie Arnold/Zeljo/Doctroff/Ortiz 2008) eingeschätzt ($\alpha = .88$) (K. Kohl et al. 2014).

Kindliche Verhaltensprobleme wurden mit dem *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ)* erfasst (R. Goodman 1997), den die Lehrkräfte beantworteten. Der SDQ ist ein kurzes, international bewährtes Screening-Instrument mit 25 Items, die vier Problembereiche und eine Stärke messen: Emotionale Probleme, Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten. Die Bewertung der Items erfolgt dreistufig (0 = nicht zutreffend, 1 = teilweise zutreffend, 2 = eindeutig zutreffend). Die Rohwerte der vier Problemskalen wurden zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst. Die internen Konsistenzen der SDQ-Skalen betragen in unserer Studie $\alpha = .78$ für Emotionale Probleme, $\alpha = .85$ für Hy-

peraktivität/Aufmerksamkeitsprobleme, $\alpha = .74$ für Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, $\alpha = .72$ für Verhaltensauffälligkeiten, $\alpha = .79$ für Prosoziales Verhalten und $\alpha = .84$ für den Gesamtproblemwert.

Statistische Auswertung

Alle Daten wurden mit SPSS 22 analysiert. Fehlende Werte lagen auf 4.68% der Datenpunkte vor und wurden durch multiple Imputation ersetzt. Deskriptive Analysen und Vergleiche zwischen türkischstämmigen und deutschen Teilnehmern wurden abhängig von den Skalierungs- und Verteilungseigenschaften der jeweiligen Variablen mit Student's t -Tests oder χ^2 -Tests durchgeführt. Zur Beantwortung unserer Hypothesen rechneten wir Mediationsanalysen mit dem SPSS-Tool PROCESS 2.11 (Hayes 2014). Alle berichteten Signifikanzwerte wurden zweiseitig getestet, für die indirekten Effekte werden Konfidenzintervalle berichtet, da PROCESS dazu keine Signifikanzwerte angibt.

Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse in Tabelle 1 zeigen, dass türkischstämmige im Vergleich zu deutschen Müttern über erhöhte familiäre Belastung berichteten und ihre Beteiligung in der Schule von deutschen Lehrkräften als niedriger bewertet wurde. Wie erwartet zeigten sich auf den Subskalenskalen Emotionale Probleme, Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen, Verhaltensauffälligkeiten und Prosoziales Verhalten des durch die Lehrkräfte ausgefüllten SDQ keine Mittelwertsunterschiede zwischen türkischstämmigen und deutschen Kindern und Jugendlichen. Entgegen unserer Annahmen unterschieden sich türkischstämmige und deutsche Kinder und Jugendliche jedoch im Lehrerurteil bezüglich der Subskala Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme und darüber vermittelt auch im Gesamtproblemwert. Auf beiden Skalen gaben die Lehrkräfte höhere Problemwerte für türkischstämmige Kinder und Jugendliche an.

Zur Überprüfung der Hypothesen 1 bis 4 rechneten wir ein Mediationsmodell (PROCESS Modell 4) mit dem SDQ-Gesamtproblemwert als abhängiger Variable, familiärer Belastung, Migrationshintergrund, kindlichem Geschlecht und Alter sowie mütterlicher Bildung als Prädiktoren und elterlicher Beteiligung als Mediator. Wie erwartet, zeigte die multiple Regression zur Vorhersage des SDQ-Gesamtproblemwerts (siehe Tabelle 2) keinen Effekt des türkischen Migrationshintergrunds, während ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen elterlicher Beteiligung in der Schule und dem von den Lehrkräften wahrgenommenen kindlichen Problemverhalten bestand. Um die Unabhängigkeit des gefundenen Haupteffekts vom Migrationshintergrund zu überprüfen, rechneten wir eine zusätzliche Regression unter Hinzunahme des Interaktionseffekts Migrationsstatus_x_Beteiligung. Es zeigte sich kein signifikanter Effekt. Für die Variable familiäre Belastung zeigte sich ein signifikanter indirekter Effekt über die elterliche Beteiligung ($B = 0.25$, $SE = .14$, 95% CI [0.05, 0.60]). Der Effekt von familiärer Belastung auf elterliche Beteiligung betrug dabei $B = -0.20$ ($SE = .09$, $p = .026$). Familiäre Belastung stand demnach indirekt

über niedrigere elterliche Beteiligung in der Schule mit einer stärkeren Wahrnehmung kindlicher Verhaltensprobleme durch die Lehrkräfte in Zusammenhang. Zusätzliche explorative Analysen ergaben, dass sich dieser Mediationseffekt vor allem für die Gruppe der Erstklässler ($B = 0.52$, $SE = .31$, 95% CI [0.09, 1.34]), nicht aber für die der Viert- ($B = 0.31$, $SE = .30$, 95% CI [- 0.10, 1.12]) und Siebtklässler zeigte ($B = 0.07$, $SE = .28$, 95% CI [- 0.24, 1.10]). Interessanterweise unterschieden sich die Klassenstufen auch hinsichtlich der elterlichen Beteiligung ($F(2,199) = 5.81$; $p = .004$). Die Eltern der Erstklässler ($M = 4.02$, $SD = 0.87$) engagierten sich nach Wahrnehmung der Lehrkräfte stärker als die der Viert- ($M = 3.83$, $SD = 0.94$) und Siebtklässler ($M = 3.67$, $SD = 0.97$)¹. Aufgrund der relativ kleinen Stichprobengröße (Erstklässler: $n = 76$; Viertklässler: $n = 78$; Siebtklässler: $n = 48$) sollten diese Ergebnisse allerdings mit Vorsicht interpretiert werden.

Tabelle 2: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage des durch die Lehrkraft bewerteten kindlichen Problemverhaltens ($N = 202$)

SDQ Gesamtproblemwert	β	p
Migrationshintergrund (ja/nein)	-.09	.897
Geschlecht (1=männlich, 2=weiblich)	-.34	<.001
Alter des Kindes (Monate)	.00	.987
Mütterliche Bildung	-.09	.235
Familiäre Belastung	.12	.084
Elterliche Beteiligung in der Schule	-.21	.005
R^2	.23	
F	9.64	<.001

Tabelle 3: Multiple Regressionsanalyse an einer Substichprobe türkischstämmiger Mütter ($n = 143$) zur Vorhersage des durch die Lehrkraft bewerteten kindlichen Problemverhaltens

SDQ Gesamtproblemwert	β	p
Geschlecht (1=männlich, 2=weiblich)	-.31	<.001
Alter des Kindes (Monate)	-.11	.153
Mütterliche Bildung	-.06	.495
Familiäre Belastung	.14	.079
Elterliche Beteiligung in der Schule	-.21	.016
Mütterl. deutsche Sprachfähigkeiten	-.12	.200
R^2	.26	
F	7.84	<.001

Hypothese 5 überprüften wir ebenfalls mit einem Mediationsmodell zur Vorhersage des SDQ-Gesamtproblemwerts innerhalb der Subgruppe türkischstämmiger Mütter, für die uns Informationen zu den deutschen Sprachfähigkeiten vorlagen ($n = 143$). Tabelle 3 zeigt, dass – wie zuvor unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen – kein signifikanter direkter Effekt der familiären Belastung, jedoch ein hoch signifikanter Einfluss der elterlichen Beteiligung in der Schule auf das vom Lehrer wahrgenommene kindliche Problemverhalten be-

1 Tukey-HSD-Vergleiche: Erst- mit Viertklässlern: $p = .031$; Erst- mit Siebtklässlern: $p = .005$; Viert- mit Siebtklässlern: $p = .615$

stand. Es zeigte sich kein signifikanter direkter Effekt der deutschen Sprachfähigkeiten, aber ein signifikanter indirekter Effekt über den Mediator elterliche Beteiligung ($B = -0.57$, $SE = .26$, $p < .01$). Dies bedeutet, dass positive Effekte guter deutscher Sprachfähigkeiten türkischstämmiger Eltern auf die Wahrnehmung kindlicher Verhaltensprobleme vollständig über die daraus resultierende höhere elterliche Beteiligung in der Schule vermittelt wurden.

Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte Prädiktoren für Verhaltensprobleme von türkischstämmigen und deutschen Kindern in der Schule. Wir befassten uns dabei mit familiärer Belastung und Sprachbarrieren von Migrantenfamilien als potentiellen Hindernissen für elterliche Beteiligung in der Schule, die wiederum mit dem Lehrerurteil über die Schüler in Zusammenhang stehen sollte.

Entsprechend unserer Forschungshypothesen zeigten sich in vier von fünf SDQ-Subskalen keine Unterschiede zwischen türkischstämmigen und deutschen Kindern. Lediglich in der Subskala Hyperaktivität/Aufmerksamkeitsprobleme sowie im Gesamtproblemwert fanden wir auf Mittelwertsebene einen Effekt des kulturellen Hintergrunds, der jedoch unter Kontrolle weiterer Faktoren – insbesondere der familiären Belastung und der elterlichen Beteiligung in der Schule – keine Rolle mehr spielte. Insgesamt bestätigt die vorliegende Studie also, dass ein türkischer Migrationshintergrund an sich nicht mit höheren kindlichen Verhaltensproblemen im Lehrerurteil verbunden ist (Jäkel et al. 2014). Unabhängig vom Migrationshintergrund sagte eine geringere elterliche Beteiligung in der Schule stärkere kindliche Verhaltensprobleme vorher. Darüber hinaus ging eine stärkere Belastung mit geringerer elterlicher Beteiligung in der Schule einher. Die Effekte hoher familiärer Belastung auf kindliches Problemverhalten wurden also über geringere elterliche Beteiligung vermittelt. Außerdem fanden wir in einer Substichprobe türkischstämmiger Mütter, dass gute deutsche Sprachfähigkeiten zu höherer elterlicher Beteiligung und so indirekt zu einer positiveren Bewertung des kindlichen Verhaltens durch deutsche Lehrkräfte führten.

Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass die elterliche Beteiligung in der Schule eine Schlüsselrolle einnimmt. Neben direkten Effekten auf kindliche Verhaltensprobleme fungierte elterliche Beteiligung als Mediator der Effekte familiärer Belastung und – in der Subgruppe türkischstämmiger Mütter – deutscher Sprachkenntnisse (siehe Abbildung 1). Dieser Zusammenhang zwischen Belastung, Beteiligung und Verhaltensproblemen ist unabhängig vom Migrationshintergrund, obwohl türkischstämmige Eltern auf Mittelwertsebene durchschnittlich höher belastet sind (Jäkel/Leyendecker 2008; Jäkel et al. 2014) und sich weniger beteiligen als deutsche Eltern (Jäkel et al. 2014; K. Kohl et al. 2014).

Die Ergebnisse sind hoch relevant für den schulischen Alltag und potentielle Präventions- und Interventionsmaßnahmen: Eine Besonderheit des deutschen Schulsystems ist im Vergleich zu vielen anderen Ländern, dass der Unterricht häufig auf halbe Tage beschränkt ist und jede darüber hinaus stattfindende Förderung, wie die Betreuung der Hausaufgaben, den Eltern obliegt (Jäkel/Leyendecker 2009). Zusätzlich setzen deutsche Lehrkräfte als relativ selbstverständlich voraus, dass Eltern sich für die Schullaufbahn ihrer Kinder engagieren und zum Beispiel für Gespräche und Abendtermine zur Verfügung stehen. Wenn

Eltern aber in ihrem Alltag hohen psychosozialen Belastungen ausgesetzt sind, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie diesen Erwartungen nicht entsprechen können und sich überfordert fühlen. Um daraus resultierenden Konflikten und negativen Bewertungen kindlichen Verhaltens durch Lehrkräfte vorzubeugen, wäre es einerseits wünschenswert, dass deutsche Lehrkräfte eigene Erwartungen nicht als selbstverständlich voraussetzen, sondern diese klar an die Eltern kommunizieren und nach Möglichkeiten suchen, auch belastete Eltern zu kontaktieren und in den Schulalltag einzubinden. Andererseits wäre es wichtig, belasteten Familien Ressourcen oder Hilfsmöglichkeiten zu anbieten. Darunter fallen zum Beispiel Zugang zu bzw. Information über Beratungs- und Hilfestellen, Zugang zu (Eltern-) Netzwerken oder konkrete Hilfsangebote wie Hausaufgabenbetreuung oder Förder-/Freizeitangebote für die Kinder und Jugendlichen. Die vorliegende Studie spricht ebenfalls dafür, die jeweils spezifische Situation der betroffenen Personen zu beachten. Im Fall türkischstämmiger Mütter mit geringen Deutschkenntnissen scheinen unseren Ergebnissen zufolge zum Beispiel Sprachprobleme eine Barriere für elterliche Beteiligung zu sein. Hier könnten Maßnahmen von Seiten der Schulen oder Lehrkräfte (z.B. gezielte Kontaktaufnahme, Übersetzer an Elternsprechtagen), aber auch von gesellschaftspolitischer Seite (z.B. Sprachkurse, Integration im Alltag) greifen. Darüber hinaus legen die Ergebnisse unserer Studie die Vermutung nahe, dass Präventionsmaßnahmen möglicherweise auch je nach Alter bzw. Klassenstufe der Kinder unterschiedlich gestaltet sein sollten. Zum Beispiel fanden wir den negativen Zusammenhang von familiärer Belastung und elterlicher Beteiligung vor allem in der Gruppe der Erstklässler. Außerdem zeigten die Mütter der Viert- und Siebtklässler generell schon ein niedrigeres Maß an Beteiligung. Dies entspricht den Ergebnissen vieler anderer Studien, die ebenfalls eine Abnahme elterlicher Beteiligung mit zunehmendem Alter der Kinder gefunden haben (Catsambis 2001; Hill/Tyson 2009). Dahinter könnte die Annahme sowohl von Lehrkräften als auch von Eltern stehen, dass elterliche Beteiligung mit zunehmendem Alter der Kinder weniger wichtig ist und sich Schüler auch keine Beteiligung ihrer Eltern mehr wünschen (Eccles/Harold 1993; Hill/Tyson 2009). Diese Annahme scheint jedoch so nicht zu stimmen, denn Studien konnten zeigen, dass elterliche Beteiligung auch in höheren Klassenstufen noch von zentraler Bedeutung ist und sich lediglich die Form verändert (Catsambis 2001; Eccles/Harold 1993). Hier bietet sich ein potentieller Ansatzpunkt für Maßnahmen: Eltern und Lehrkräfte in weiterführenden Schulen könnten über die weiterhin zentrale Bedeutung elterlicher Beteiligung aufgeklärt und ihnen altersangemessene Formen von Beteiligung aufgezeigt werden. Allerdings sind die Ergebnisse zur Klassenstufe – wie bereits angemerkt – aufgrund der kleinen Stichprobe noch wenig belastbar und sollten erst einmal weiter untersucht werden.

Unsere Empfehlung ist, Forschungsaktivitäten stärker auf gegenseitige Effekte familiärer und institutioneller Kontexte auszurichten, um Bedingungsfaktoren langfristigen Entwicklungserfolgs besser zu verstehen und wirkungsvolle, einander ergänzende Präventionsmaßnahmen für Kinder aus belasteten Elternhäusern konzipieren zu können.

Einschränkungen

Die hier dargestellten Daten wurden querschnittlich erhoben und lassen daher trotz unterschiedlicher Informationsquellen keine tatsächlichen kausalen Schlussfolgerungen zu. Aus diesem Grund muss in zukünftigen Studien nicht nur überprüft werden, inwieweit el-

terliches Engagement in der Schule durch Präventions- und Aufklärungsmaßnahmen positiv beeinflusst werden könnte, sondern auch, ob größeres schulisches Engagement von psychosozial belasteten Eltern tatsächlich zu einer positiveren Bewertung des kindlichen Verhaltens durch Lehrkräfte führen würde.

Darüber hinaus werden in der vorliegenden Studie zwar unterschiedliche Informationsquellen berücksichtigt, allerdings werden sowohl die elterliche Beteiligung als auch die kindlichen Verhaltensprobleme durch die Lehrkräfte beurteilt. Unterschiedliche Interpretationen der Zusammenhänge der beiden Variablen sind deshalb möglich: Zum einen kann es sein, dass geringe elterliche Beteiligung zu mehr Verhaltensproblemen der Kinder in der Schule führt, die dann von den Lehrkräften auch so wahrgenommen werden. Zum anderen wäre aber auch möglich, dass Lehrkräfte bei Kindern mit stärkeren Verhaltensproblemen größere Anforderungen an Eltern bezüglich ihrer Beteiligung stellen oder mehr Aufmerksamkeit auf die Beteiligung dieser Eltern legen und diese deshalb tendenziell negativer einschätzen.

Schlussfolgerung

Die vorliegende Untersuchung befasste sich mit potentiellen Prädiktoren kindlicher Verhaltensprobleme in der Schule. Dabei erwies sich vor allem die elterliche Beteiligung als Schlüsselfaktor, der die Effekte von familiärer Belastung und deutschen Sprachkenntnissen türkischstämmiger Mütter vermittelte. Eine höhere Belastung sowie – spezifisch bei türkischstämmigen Müttern – geringere Deutschkenntnisse gingen mit geringerer elterlicher Beteiligung in der Schule einher, und diese wiederum stand in Zusammenhang mit den Bewertungen des kindlichen Verhaltens durch deutsche Lehrkräfte. Die vorliegende Studie bietet somit wichtige Anregungen und Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen, die dazu beitragen können, Kindern und Jugendlichen bessere Voraussetzungen für den schulischen Erfolg zu bieten.

Literatur

- Arnold, D., Zeljo, A., Doctoroff, G. & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37, 1, S. 74-90.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A. & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 4, S. 707-718. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00265.x.
- Bengi-Arslan, L., Verhulst, F. C., van der Ende, J. & Erol, N. (1997). Understanding childhood (problem) behaviors from a cultural perspective: comparison of problem behaviors and competencies in Turkish immigrant, Turkish and Dutch children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 8, S. 477-484.
- Bundesministerium des Inneren (2012). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Migrationsbericht 2010*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, S. 149-177.
- Costello, E. J., Egger, H. & Angold, A. (2005). 10-year research update review: The epidemiology of child and adolescent psychiatric disorders: I. Methods and public health burden. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 10, S. 972-986.

- Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences. *Development and Psychopathology*, 10, 3, S. 469-493. doi: 10.1017/s0954579498001709.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 3, S. 233-249.
- Downey, G. & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents – An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 1, S. 50-76. doi: 10.1037/0033-2909.108.1.50
- Dumont, H., Trautwein, U., Luedtke, O., Neumann, M., Niggli, A. & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37, 1, S. 55-69. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.09.004.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., ... & Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 6, S. 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, S. 568-587.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81, 3, S. 988-1005.
- Erol, N., Simsek, Z., Oner, O. & Munir, K. (2005). Effects of internal displacement and resettlement on the mental health of Turkish children and adolescents. *European Psychiatry*, 20, 2, S. 152-157.
- Fan, W. H. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 1, S. 53-74. doi: 10.1080/01443410903353302.
- Fan, X. T. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1, S. 1-22. doi: 10.1023/a:1009048817385.
- Goodman, A., Joyce, R. & Smith, J. P. (2011). The long shadow cast by childhood physical and mental problems on adult life. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 15, S. 6032-6037. doi: 10.1073/pnas.1016970108.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, S. 581-586.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3, S. 538-548. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.538.
- Hayes, A. F. (2014). PROCESS. <http://www.afhayes.com/introduction-to-mediation-moderation-and-conditional-process-analysis.html>.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, S. 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106, 2, S. 105-130.
- Hornby, G. & Lafaie, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63, 1, S. 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049.
- Jaekel, J., Wolke, D. & Bartmann, P. (2013). Poor attention rather than hyperactivity/impulsivity predicts academic achievement in very preterm and fullterm adolescents. *Psychological Medicine*, 43, 1, S. 183-196. doi:10.1017/S0033291712001031.
- Janssen, M. M. M., Verhulst, F. C., Bengi-Arslan, L., Erol, N., Salter, C. J. & Crijnen, A. A. M. (2004). Comparison of self-reported emotional and behavioral problems in Turkish immigrant, Dutch and Turkish adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 2, S. 133-140. doi: 10.1007/s00127-004-0712-1.
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2008). Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 1, S.12-21.
- Jäkel, J. & Leyendecker, B. (2009). Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 1, S. 1-15.

- Jäkel, J., Leyendecker, B. & Agache, A. (2014). Family and individual factors associated with Turkish immigrant and German children's and adolescents' mental health. *Journal of Child and Family Studies, 1-9*. doi: 10.1007/s10826-014-9918-3.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C., & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine, 4, 1*, S. 1-39.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38, 6*, S. 501-523. doi: 10.1016/s0022-4405(00)00050-9.
- Kohl, K., Jäkel, J., Spiegler, O., Willard, J. A. & Leyendecker, B. (2014). Eltern und Schule – Wie beurteilen türkischstämmige und deutsche Mütter sowie deutsche Lehrkräfte elterliche Verantwortung und Beteiligung? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 61*, S. 69-111. doi: 10.2378/peu2013.art21d.
- Koot, H. M. (1997). *Handleiding bij de vragenlijst voor gezinsproblemen [Manual accompanying the Dutch family problems questionnaire]*. Rotterdam: Sophia Kinderziekenhuis/Erasmus Universiteit, Afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie.
- Leyendecker, B. (2003). Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In: Keller, H. (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*. Bern: Verlag Hans Huber, S. 381-431.
- Leyendecker, B. (2011). Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung zuständig? In: Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, S. 276-184.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15, 3*, S. 307-329.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. & McClowry, S. G. (2013). Parent involvement, emotional support, and behavior problems. An ecological approach. *Elementary School Journal, 114, 2*, S. 277-300. doi: 10.1086/673200.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 3, 4*, S. 379-402. doi: 10.1016/s0022-4405(99)00023-0.
- Nielsen, S. S. & Krasnik, A. (2010). Poorer self-perceived health among migrants and ethnic minorities versus the majority population in Europe: A systematic review. *International Journal of Public Health, 55, 5*, S. 357-371. doi: 10.1007/s00038-010-0145-4.
- Oppedal, B. & Røysamb, E. (2004). Mental health, life stress and social support among young Norwegian adolescents with immigrant and host national background. *Scandinavian Journal of Psychology, 45, 2*, S. 131-144.
- Oppedal, B., Røysamb, E. & Heyerdahl, S. (2005). Ethnic group, acculturation, and psychiatric problems in young immigrants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46, 6*, S. 646-660. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00381.x.
- Pekrun, R. (1997). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Vaskovics, L. A. & Lipinski, H. (Hrsg.), *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2*. Opladen: Leske + Budrich, S. 51-79.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N. & Juan, R. R. S. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology, 48, 4*, S. 269-292. doi: 10.1016/j.jsp.2010.03.002.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, S. 385-401.
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Gosch, A. & Wille, N. (2008). Mental health of children and adolescents in 12 European countries – Results from the European KIDSCREEN Study. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 15, 3*, S. 154-163. doi: 10.1002/cpp.574.
- Sektan, M., McClelland, M. M., Acock, A. & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 25, 4*, S. 464-479. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.02.005.

- Sirin, S. R., Ryce, P. & Mir, M. (2009). How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 4, S. 463-473. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.07.003.
- Sowa, H., Crijnen, A. A. M., Bengi-Arslan, L. & Verhulst, F. C. (2000). Factors associated with problem behaviors in Turkish immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 4, S. 177-184. doi: 10.1007/s001270050201
- Stevens, G. & Vollebergh, W. A. M. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 3, S. 276-294. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01848.x.
- Stevens, G., Vollebergh, W. A. M., Pels, T. V. M. & Crijnen, A. A. M. (2005). Predicting externalizing problems in Moroccan immigrant adolescents in the Netherlands. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 7, S571-579. doi: 10.1007/s00127-005-0926-x.
- UNESCO. (2006). *ISCED 1997. International Standard Classification of Education*. (2006 Re-edition).
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. Montréal: UNESCO Institute for Statistics.
- van de Looij-Jansen, P. M., Jansen, W., de Wilde, E. J., Donker, M. C. H. & Verhulst, F. C. (2011). Discrepancies between parent-child reports of internalizing problems among preadolescent children: Relationships with gender, ethnic background, and future internalizing problems. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 3, S. 443-462. doi: 10.1177/0272431610366243
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen. Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, Beiheft 3, S. 37-64.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2009). Familie. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, S. 235-260.
- Wong, S. W. & Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Review*, 35, 4, S. 645-662.
- Zwirs, B., Burger, H., Schulpen, T., Wiznitzer, M., Fedder, H. & Buitelaar, J. (2007). Prevalence of psychiatric disorders among children of different ethnic origin. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 4, S. 556-566. doi: 10.1007/s10802-007-9112-9
- Zwirs, B., Burger, H., Schulpen, T. W. J., Vermulst, A. A., HiraSing, R. A. & Buitelaar, J. K. (2011). Teacher ratings of children's behavior problems and functional impairment across gender and ethnicity: Construct equivalence of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42, 3, S. 466-481.

Eingereicht am/Submitted on: 06.11.2014

Angenommen am/Accepted on: 30.06.2015

Anschriften der Autorinnen/Addresses of the authors:

Katharina Kohl, Diplom-Psychologin (Korrespondenzautorin/Corresponding author)

Dr. Julia Jäkel

Prof. Dr. rer. nat. Birgit Leyendecker

Arbeitseinheit Entwicklungspsychologie

Fakultät für Psychologie

Ruhr-Universität Bochum

44780 Bochum

Deutschland/Germany

E-Mail: katharina.kohl@rub.de

julia.jaekel@rub..de

birgit.leyendecker@rub

Bettina Arnoldt & Christine Steiner

Perspektiven von Eltern auf die Ganztagschule

Perspectives of parents on the all-day school

Zusammenfassung:

Ganztagschulen sollen nicht nur eine bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, sondern Eltern auch bei der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit unterstützen. Untersuchungen zur Akzeptanz von Ganztagschulen konzentrieren sich allerdings in erster Linie auf die Vereinbarkeitsproblematik. Die Einschätzungen der Eltern im Hinblick auf das Unterstützungspotenzial von Ganztagschulen für die individuelle Entwicklung und den schulischen Erfolg ihrer Kinder wurden demgegenüber bisher kaum aufgegriffen. In diesem Beitrag untersuchen wir, welche Teilnahmemotive Eltern mit der Ganztagschule verbinden und ob diese Erwartungen eingelöst werden. Hierbei wird der Frage nachgegangen, welche Rolle dabei die Bildungsstrategien und der sozio-ökonomische Hintergrund der Eltern spielen. Für unsere Analysen verwenden wir in erster Linie die Daten einer Befragung von Eltern von Schülerinnen und Schülern an Ganztagschulen (N=16.261), die im Jahr 2009 im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) durchgeführt wurde. Unsere Befunde zeigen zunächst einmal, dass Ganztagschulen vor allem von ostdeutschen Doppelverdiener-Haushalten akzeptiert werden. Diese Eltern verbinden mit der Ganztagschule in gleicher Weise Betreuungs- und Förderungsmöglichkeiten. Das gilt insbesondere auch für Eltern mit weniger günstigen sozialen Voraussetzungen.

Schlagwörter: Ganztagschule, Bildungsungleichheit, individuelle Förderung

Abstract:

All-day schools are not only meant to improve the individual development of their students, they are also supposed to support parents in reconciling family and work. However, studies on parental acceptance of all-day schools focus primarily on the issue of work-life balance. The opinions of parents with regard to the potential support of all-day schools for individual development and educational success of their children have hardly been examined. In this paper, we investigate whether parents regard all-day schools as an opportunity for improving the individual development of their children. For our analyses, we use mainly the data of a survey of parents of students at all-day schools (N=16,261), which was conducted in 2009 within the “Study on the development of all-day schools” (StEG). First of all, our findings show that all-day schools are accepted particularly by East German parents in dual-income households. These parents see all-day schools as an opportunity for both goals, i.e. for a better care as well as a way of enhancing the personal development of their children. This is especially true for parents with a less privileged social background.

Key words: all-day schools, educational inequality, personal development

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat die Zahl der Ganztagschulen in der Bundesrepublik stark zugenommen. Mittlerweile bietet mehr als jede zweite allgemeinbildende Schule ein über die Mittagszeit hinausgehendes Bildungs- und Betreuungsangebot an, das neben fachbezogenen Förderkursen auch aus überfachlichen und freizeitbezogenen Angeboten besteht (KMK 2014). Mit dem Ausbau von Ganztagschulen ist eine Reihe von bildungs-, sozial- und familienpolitischen Zielen verbunden. So sollen schulische Ganztagsangebote Eltern nicht nur eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit ermöglichen, sondern sie auch in ihrer Erziehungsarbeit unterstützen. Vor allem aber sollen sie eine bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, insbesondere für die Kinder und Jugendlichen, die im häuslichen Umfeld vergleichsweise wenig Unterstützung und Anregung erfahren (BMBF 2003).

Vorliegende Untersuchungen zeigen, dass Ganztagschulen durchaus die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen (StEG-Konsortium 2010; BMBF 2012). In Bezug auf die Eltern konzentrieren sich vorliegende Untersuchungen jedoch in erster Linie auf die Lösung von Vereinbarkeitsproblemen und Änderungen des Familienlebens aufgrund der Ganztagsbeteiligung des Kindes (dazu u.a. Züchner 2011; Börner 2011). Weniger in den Blick genommen wurden bisher ihre Einschätzungen im Hinblick auf das Unterstützungspotenzial von Ganztagschulen für die individuelle Entwicklung und den schulischen Erfolg ihrer Kinder. Wissensbedarf besteht ebenso hinsichtlich des Bildes, das Eltern von Ganztagschule haben. Es fehlen Informationen darüber, ob Eltern Ganztagschule eher pragmatisch als eine Institution zur Abdeckung benötigter Betreuungszeiten sehen oder eher als eine Institution, in der sich erweiterte Lern- und Erfahrungsräume eröffnen. Im letzteren Fall würden sich daran Erwartungen an Persönlichkeitsentwicklung und Bildungserträge ihrer Kinder knüpfen.

Im Hinblick auf Ganztagschulen sind diese Einschätzungen von besonderem Interesse: Generell gelten die Bildungserwartungen und damit auch die Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen als sozialstrukturell präformiert (Busse/Helsper 2008). Die Organisation der außerschulischen Betreuung und der von Kindern und Jugendlichen besuchten, über den Schulbesuch bzw. den Unterricht hinausgehenden, Bildungs- und Freizeitangebote lag vor allem in der Verantwortung der Familie. Außerschulische Bildungsangebote sind somit ein wichtiger Bestandteil familiärer Reproduktionsstrategien des kulturellen und sozialen Kapitals. Die Akzeptanz ganztagsschulischer Angebote durch die Eltern und die Relevanz, die Eltern diesen für den Bildungserfolg ihrer Kinder zuschreiben, gibt daher vor allem auch darüber Auskunft, inwieweit Ganztagsangebote zur Kompensation sozialer Ungleichheit in der Bildungsteilhabe beitragen oder sie lediglich die bestehenden Ungleichheiten in erweiterter Form reproduzieren.

2. Forschungsstand und Fragestellung

Bereits seit geraumer Zeit wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Bewältigung der schulischen Anforderungen in hohem Maß von den sozialkulturellen Voraussetzungen der

Herkunftsfamilie abhängt (Stigler 1991; Bourdieu 1983; Ecarius/Wahl 2009). Die Herkunftsfamilie beeinflusst einerseits die Lernausgangslagen der Kinder, andererseits die individuellen Bildungsprozesse innerhalb und außerhalb der Schule (Büchner 2006). Ein wichtiges Element neben den direkten Unterstützungsleistungen der Eltern sind die elterlichen Bildungseinstellungen wie die Bildungsaspiration und die Akzeptanz der Schule (Büchner/Koch 2001; Stamm 2005; Solga/Dombrowski 2009).

Eltern fungieren als „Gatekeeper“ (BMFSFJ 2005; Grunert 2005; Betz 2006), indem sie Zugänge zu Bildungsorten öffnen oder verschließen. „Beispielsweise prägen die Eltern in der familialen Interaktion und Kommunikation, in der ‚Wahl‘ von Schulform oder Kindertageseinrichtung sowie außerhäuslichen Aktivitäten ihrer Kinder ganz bewusst die Bildungsanlässe und -inhalte ihrer Kinder“ (Betz 2006: 28). Diese Rolle wird von Eltern milieuspezifisch unterschiedlich ausgefüllt. Kinder und Jugendliche aus Familien mit größerer Kapitalausstattung bzw. höherem sozialen Status nutzen deutlich häufiger außerschulische, non-formale Angebote als Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung bzw. niedrigerem sozialen Status (Betz 2006; Grunert 2006). Dies gilt mit Einschränkungen auch für die private Nachhilfe, bei der vor allem das ökonomische und weniger das kulturelle Kapital ausschlaggebend zu sein scheint (Dohmen/Erbes/Fuchs/Günzel 2007). Dadurch haben Kinder aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung weniger Anknüpfungspunkte an schulische Erfordernisse, indem sie weniger Erfahrung mit organisierten, kontinuierlich aufeinander aufbauenden Bildungsprozessen und festgesetzten, regelmäßig wiederkehrenden Bildungszeiten haben (Betz 2006).

Da vor allem außerschulische Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebote in der Regel mit Kosten verbunden sind, beeinflusst die finanzielle Situation in den Familien das milieuspezifische Verhalten. Abgesehen von ökonomischen Gründen, die bestimmten Familien Restriktionen in der Wahl der Bildungsstrategien auferlegen, sind auch Einstellungen und Haltungen für unterschiedliches Verhalten ursächlich. Bildungsstrategien sind nicht ausschließlich Gegenstand bewusster rationaler Aushandlungsprozesse, vielmehr sind sie als Strategien des Habitus zu verstehen (Büchner 2006; Bourdieu 1983). Lareau (2003: 238) identifiziert zwei gegensätzliche Praktiken: Bei Eltern der Mittelklasse beobachtet sie das Muster „concerted cultivation“. Neben der aktiven Förderung der Begabungen und Kompetenzen ihrer Kinder ist die Kommunikation in diesen Familien von einer Gesprächskultur geprägt, die Kinder zum Argumentieren einlädt und Meinungsbildung befördert. Für ärmere Eltern und Eltern aus der Arbeiterklasse beschreibt sie das Muster „accomplishment of natural growth“, das von der Haltung geprägt ist, dass Kinder sich von selbst entwickeln, solange sie mit Grundbedürfnissen wie z.B. Essen versorgt sind. Eltern organisieren das Leben ihrer Kinder mit dem Ziel, dass (informelles) Spiel mit Gleichaltrigen bzw. Geschwistern und Selbstbestimmung der Kinder über ihre Zeit ermöglicht werden. Es finden weniger Gespräche und Aushandlungsprozesse zwischen Kindern und Eltern statt als in Familien mit dem Muster „concerted cultivation“. In die gleiche Richtung weisen die Ergebnisse von Andresen, Richter und Otto (2011), die zeigen, dass ressourcenärmere Eltern die Zeit außerhalb der Schule als Phase der Erholung vom Lernen verstehen, da Schule und Vermittlung von Inhalten im Vergleich zu ressourcenstärkeren Eltern als größere Herausforderung wahrgenommen wird. Auch die Daten des DJI-Kinderpanels belegen, dass Kinder aus Familien mit geringerer Kapitalausstat-

tung bzw. niedrigerem sozialen Status häufiger zu Hause, in der Nachbarschaft oder auf dem Spielplatz spielen und der Umgang mit freier Zeit stärker ihren Alltag bestimmt (Betz 2006).

Die in Familien verfolgten – bewussten und habitualisierten – Bildungsstrategien passen je nach Milieu besser oder schlechter zu den Anforderungen, die von Schule an die Heranwachsenden gestellt werden. Dieses Passungsverhältnis prägt den Erfolg von Kindern in der Schule entscheidend mit. Auf der einen Seite kommen in der Schule spezifische Sprachcodes, Autoritäts- und Hierarchiemuster zur Anwendung, die Kindern mit höherem Sozialstatus bereits durch ihre häuslichen Sozialisationsprozesse vertrauter sind (Lareau 2003). Auch sind Erziehungsvorstellungen und Bildungsansprüche bei geringer qualifizierten Eltern weniger kompatibel mit schulischen Erfordernissen. Anscheinend werden Werte wie Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Fleiß und Selbstständigkeit von diesen weniger vermittelt (Solga/Dombrowski 2009). Auf der anderen Seite stehen die direkten Unterstützungsleistungen, die Eltern ihren Kindern für den schulischen Erfolg bieten können (ibid.). Dazu sind Eltern aus oberen sozialen Gruppen besser in der Lage, da sie über das entsprechende ökonomische, kulturelle und soziale Kapital verfügen (Bourdieu 1983; Ditton 2011).

Das Verhältnis von Familie und Schule könnte sich im Zuge des Ausbaus von Ganztagschulen verändern. Solga und Dombrowski (2009) konstatieren, dass das deutsche Schulsystem schlechter als andere in der Lage wäre, Ungleichheiten im familialen Alltag zu kompensieren, da es unter anderem an „Schulzeit“ fehle. Es würde seine Möglichkeiten, die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen auszugleichen, nicht nutzen. An Ganztagschulen finden jedoch zusätzlich zum Unterricht viele weitere Ganztagsangebote statt, die ein Themenspektrum umfassen, das von Hausaufgabenbetreuung und Förderangeboten über fächerübergreifende Projekte bis hin zu Sport und musisch-kulturellen Freizeitangeboten reicht. Daher kann mit der Ausweitung der Schulzeit durch die Einführung der Ganztagschulen die Hoffnung verbunden werden, dass die Kompensation herkunftsbedingter Ungleichheiten besser gelingt. Das hängt jedoch davon ab, welchem Konzept Ganztagschulen folgen, ob die Vermittlung von Fachinhalten weiterhin im Zentrum steht oder auf eine Öffnung von Schule gesetzt wird, die eine stärkere Verbindung von schulischen und familiären Lebensbereichen ermöglicht (Helsper et al. 2009). Für eine Verringerung sozialer Ungleichheit müssten Ganztagschulen die unterschiedlichen Passungsverhältnisse aufgreifen und individuelle Förderung stärker mit Berücksichtigung des familiären Hintergrunds betreiben (Helsper/Hummerich 2008).

Um der Frage nachzugehen, ob Ganztagschulen eine bessere Passung auch zu ressourcenärmeren Familien herzustellen vermögen, ist es unerlässlich, die Perspektive der Eltern auf Ganztagschule und deren Angebote stärker in den Blick zu nehmen. Angesichts der unterschiedlichen Ausbauformen schulischer Ganztagsangebote ist es fraglich, ob Familien aller Milieus gleichermaßen von einem verlängerten Schultag angesprochen werden. So ist der überwiegende Teil der Ganztagschulen als sogenannte „offene Ganztagschule“ organisiert. Im Unterschied zu Schulen, an denen die Teilnahme an Ganztagsangeboten für alle („vollgebunden“) oder einen Teil der Schüler(innen) („teilgebunden“) verbindlich ist, können an offenen Ganztagschulen Eltern und Kinder in jedem Schul(halb)jahr neu darüber entscheiden, ob das Ganztagsangebot in Anspruch genommen wird oder nicht. Die bisher vorliegenden Analysen zur Inanspruchnahme zeigen,

dass damit vor allem in der Grundschule eine sozial selektive Teilhabe einhergeht (Steiner 2009), wobei unter anderem die anfallenden Gebühren eine Rolle spielen (Behr/Prein 2007: 16). Allerdings haben einige Bundesländer inzwischen sozial gestaffelte Beiträge eingeführt, um die Teilnahme von Kindern aus einkommensschwächeren Haushalten zu unterstützen (Marcus et al. 2013).

Im Rahmen der Studie „Familien als Akteure in der Ganztagsgrundschule“ von Andresen, Richter und Otto (BMBF 2012) konnte jedoch gezeigt werden, dass Mütter von der Ganztagsgrundschule die Vermittlung von Werten, Normen und sozialen Kompetenzen erwarten, da sie diese Aspekte als Voraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiografie ansehen. Dabei wurden vor allem auch milieuspezifische Strategien im Umgang mit der Ganztagschule deutlich: Während ressourcenstärkere Eltern insbesondere bei Unzufriedenheit mit dem schulischen Ganztagsangebot weiterhin zusätzlich auf außerschulische Angebote für ihre Kinder setzen, nehmen Kinder ressourcenschwacher Eltern eher keine weiteren Angebote in Anspruch. Letztere vertrauen stärker auf die Zuständigkeit der Schule, während ressourcenstärkere Eltern sich nicht unbedingt auf diese verlassen (Andresen et al. 2011).

Diese dargestellten Ergebnisse ergeben ein paradoxes Bild: Ressourcenstärkere Familien können durch ihre Affinität zu zusätzlichen non-formalen Angeboten eher etwas mit Ganztagschule anfangen. Sie sind jedoch auf diese nicht angewiesen und bewerten diese durch Vergleichsmöglichkeiten mit anderen, außerschulischen Angeboten unter Umständen kritischer. Ressourcenschwächere Familien könnten über Ganztagsangebote näher an die Institution Schule herangeführt werden, haben aber eventuell durch die oftmals angebotsförmige Struktur der Ganztagschulen wenig Interesse.

In diesem Beitrag werden anhand der Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zunächst die Bildungsstrategien der Eltern vorgestellt und Gruppen anhand der schulischen und außerschulischen Aktivitäten der Kinder gebildet. Anschließend wird untersucht, welche Begründungsmuster im Vordergrund stehen, wenn Eltern sich für oder gegen eine Teilnahme ihres Kindes an Ganztagsangeboten entscheiden. Hierfür werden Motive der Betreuung, der Förderung der Schulleistungen und der Persönlichkeit der Kinder berücksichtigt. Beides mündet in der Frage, wie zufrieden Eltern mit der Organisation der schulischen Ganztagsangebote sind und wie sie das Unterstützungspotential dieser Angebote für individuelle Förderung bewerten. Durch Einbeziehen von sozio-ökonomischen Merkmalen, der verschiedenen Bildungsstrategien und den jeweiligen Begründungsmustern soll Aufschluss darüber gewonnen werden, inwieweit Ganztagschulen eher zur Kompensation oder Reproduktion bestehender sozialer Ungleichheiten beitragen. Dabei wird angenommen, dass bei Eltern mit einem hohen sozialen Status das Motiv der individuellen Förderung stärker ausgeprägt ist, die Zufriedenheit mit dem Angebot jedoch geringer ausfällt als bei Eltern mit einem niedrigen sozialen Status. Die schulischen Ganztagsangebote treffen daher am ehesten die Bedürfnisse von Eltern mit einem mittleren sozialen Status, womit eine Reproduktion sozialer Ungleichheit gegeben wäre.

3. Datenbasis und Konstrukte

Die Auswertungen beruhen auf Daten des Projekts „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). StEG ist als eine längsschnittliche, quantitativ-standardisierte Befragungsstudie angelegt, deren methodisches Profil vor allem aus drei Punkten besteht: die Mehrperspektivität der Datenerhebung, das Längsschnitt-Design und die umfassende bundesweite Stichprobe. In diesem bereits seit 2004 bestehenden und durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Europäischen Sozialfonds für Deutschland (ESF) geförderten Forschungsverbund¹ wurden in den Jahren 2005, 2007 und 2009 an über 300 Ganztagschulen aus 14 Bundesländern umfangreiche Erhebungen mit im Schulalltag involvierten Akteursgruppen durchgeführt. Die Schulstichprobe ist so angelegt, dass sie für jedes teilnehmende Bundesland genügend zufällig ausgewählte Ganztagschulen enthält, um aussagekräftige Analysen durchführen zu können. Innerhalb der Schulen wurden alle Schüler(innen) aus je zwei Klassen der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9 sowie deren Eltern befragt.

Der Beitrag konzentriert sich auf die StEG-Elternbefragung des Jahres 2009, die Angaben von je einem Elternteil aus 16.261 Familien enthält. An den Elterndatensatz wurden einzelne Angaben der Kinder (u.a. zur außerschulischen Bildungsbeteiligung und Freizeitgestaltung) aus der StEG-Schülerbefragung desselben Jahres angespielt, die für die Auswertung relevant sind, jedoch nicht bei den Eltern erhoben wurden. Die Datenstruktur von StEG ermöglicht es, die Antworten der Kinder ihren Eltern zuzuordnen (mehr zum Design und der Stichprobe der Studie in Furthmüller et al. 2011).

Die Stichprobe kann aufgeteilt werden in Eltern mit Drittklässlern (n=1.938), die im Folgenden stellvertretend für die Primarstufe stehen, und Eltern mit Kindern in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 (n=14.323), die stellvertretend für die Sekundarstufe I stehen. Während 12 Prozent der Kinder der befragten Eltern eine Grundschule besuchen, befindet sich ein Drittel in Schulen mit mehreren Bildungsgängen, je rund ein Fünftel auf Gesamtschulen oder Gymnasien und je sechs Prozent auf Haupt- oder Realschulen. 37 Prozent der Eltern wohnen in einem neuen Bundesland (ohne Berlin) und 17 Prozent von ihnen sind im Ausland geboren.

Da die Teilnahme an vielen Ganztagschulen nicht für alle Schüler(innen) verpflichtend ist, besucht nur ein Teil der befragten Kinder Ganztagsangebote. Die Teilnahmequoten im Jahr 2009 lagen bei 65 Prozent für die Grundschul Kinder und bei 56 Prozent für die Sekundarstufenschüler(innen). Die Befragung der Eltern erfolgte unabhängig davon, ob das Kind zum Erhebungszeitpunkt das Ganztagsangebot der Schule in Anspruch nahm. Da der Fokus der Untersuchung jedoch auf der Entwicklung von Ganztagschulen und den Wirkungen durch Teilnahme an Ganztagsangeboten lag, haben sich die Fragen an Ganztagssteilnehmer(innen) in einigen Bereichen von denen an Nicht-Ganztagssteilnehmer(innen) unterschieden. So haben Eltern zum Beispiel keine generelle Einschätzung über Ganztagschule abgegeben, wenn ihr Kind zum Zeitpunkt der Befragung kein Angebot besucht hat. Zudem haben – aufgrund des Altersunterschieds – Schüler(innen) der Primarstufe teilweise andere, vereinfachte Item-Batterien erhalten als Schü-

1 Ausführliche Informationen zum Projekt und zu den Projektergebnissen sind auf der Homepage des Forschungsverbundes unter www.projekt-steg.de zu finden.

ler(innen) der Sekundarstufe. Dies erschwert die Vergleichbarkeit verschiedener Befragungengruppen, was sich teilweise auch im Ergebnisteil dieses Artikels widerspiegelt.

Für die Beantwortung der Fragestellung werden zunächst Mittelwertunterschiede anhand von Varianzanalysen untersucht, wobei für die Ermittlung der Effektstärke η^2 herangezogen wird. Im weiteren Schritt werden Regressionsanalysen durchgeführt. Da die Daten der Eltern aus einer Schulstichprobe gewonnen wurden und daher geclustert vorliegen, wird bei der Berechnung der Standardfehler die hierfür in STATA 13.0 vorgesehene Korrekturmöglichkeit angewendet und entsprechend die robusten Standardfehler ausgewiesen.

Als abhängige Variablen gehen zwei Skalen zu Teilnahmegründen und zwei Skalen zur Zufriedenheit in die Analysen ein. Aus den Angaben der Eltern zu ihren Gründen, die für die Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten sprechen, lassen sich aufgrund einer Faktorenanalyse zwei Skalen bilden (vgl. Tab. 1). Sechs Items bilden zusammen die Skala „Förderung“, die ein Cronbachs α von .86 ergeben: Förderung der Selbstständigkeit, bessere individuelle Förderungsmöglichkeiten, Beaufsichtigung/Unterstützung von Hausaufgaben, zusätzliche interessante Angebote, bessere Schulleistungen, besserer Kontakt zu Gleichaltrigen. Zwei weitere Items bilden die Skala „Betreuung“ (Cronbachs $\alpha = .73$): Verlässliche Betreuung, Möglichkeit der Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit. Der Range bewegt sich jeweils zwischen 1 = „gar nicht wichtig“ und 4 = „sehr wichtig“. Beide Skalen korrelieren hochsignifikant miteinander ($r=.57$).

Tabelle 1: Skalen über Teilnahmegründe und Zufriedenheit aus Elternsicht

	C. α	MW	SD	Range	N
Teilnahmegrund: Förderung	.86	3,31	,66	1-4	8.488
Teilnahmegrund: Betreuung	.73	3,05	,94	1-4	8.529
Zufriedenheit mit organisatorischen Aspekten	.86	3,06	,58	1-4	8.629
Zufriedenheit mit der Förderung	.87	2,83	,78	1-4	8.189

Quelle: StEG-Elternbefragung 2009

Bezogen auf die Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb bzw. den Ganztagsangeboten der Schule lassen sich ebenso zwei Skalen bilden (vgl. Tab. 1): „Organisatorische Aspekte“ und „Förderung“. Die Skala „Organisatorische Aspekte“ besteht aus den sechs Items zeitliche Organisation der Schulwoche, zeitlicher Rhythmus des Schultages, verlässliche Betreuungszeiten, Organisationsform, Information durch Ganztagschule, Kontakt zu Mitarbeitern. Cronbachs α dieser Skala liegt bei .86. Die Skala „Förderung“ besteht aus den drei Items Lernfördermaßnahmen, Beaufsichtigung der Hausaufgaben, gezielte Hilfe bei Hausaufgaben und hat ein Cronbachs α von .87. Der Range der Antwortmöglichkeiten bewegt sich jeweils zwischen 1 = „gar nicht zufrieden“ und 4 = „voll und ganz zufrieden“. Auch diese beiden Skalen korrelieren hochsignifikant miteinander ($r=.65$).

Als Prädiktoren wurden verschiedene Merkmale der Eltern, des Kindes und der Schule herangezogen, von denen einige operationalisiert wurden: Die Familienstruktur wurde in Kernfamilie (73%), Patchworkfamilie (11,3%), Alleinerziehend (14%) und Sonstiges (1,9%) unterschieden. Zur Abbildung des sozio-ökonomischen Status wird auf den *High-*

est Socio-Economic Index (HISEI) im Haushalt zurückgegriffen (MW=49,5, SD=16,25). Der Migrationshintergrund wird für die Analysen dergestalt dichotomisiert, dass Familien ohne Migrationshintergrund und Familien, in denen nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund aufweist (88,2%), den Familien gegenübergestellt werden, in denen mindestens beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben (11,8%). In deskriptiven Analysen zeigt sich, dass die Unterschiede vor allem entlang dieser Linie auftreten und nicht zwischen Familien ohne Migrationshintergrund gegenüber allen anderen Familien. Der Erwerbsstatus wird in Analogie zu den bayerischen Familienreporten gebildet (Adam et al. 2014), wobei abweichend hiervon Alleinerziehende den Paar-Erwerbskonstellationen zugeordnet werden (Vollzeit zu „Doppelverdiener“, Teilzeit zu „Voll- und Teilzeitanangement“). Somit liegen 26 Prozent Haushalte mit Doppelverdienern, 13 Prozent Haushalte mit einem männlichen Alleinverdiener, 37 Prozent Haushalte mit einer weiblichen Zuverdienerin bzw. zwei Teilzeitarbeitenden und 24 Prozent Haushalte mit anderen Konstellationen vor.

Die „elterliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten“ wurde als Skala in die Analysen einbezogen. Sie umfasst fünf Items (Gespräche über Themen im Unterricht und Probleme in der Schule sowie Kontrolle bei bzw. Unterstützung von Hausaufgaben und sonstigen schulischen Vorbereitungen) und hat einen Skalenmittelwert von 3,2 (SD=,54) bei einem Range von 1 = „kommt nie vor“ bis 4 = „kommt sehr oft vor“ (Cronbachs $\alpha = .74$). Ob ein Kind Nachhilfe erhält oder nicht, wird für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und „andere“ erfasst, sowie deren Umfang (1 Stunde pro Woche, 2 Stunden pro Woche, mehr). Für die Auswertungen werden diese Angaben zusammengefasst, so dass eine dichotome Variable vorliegt (Nachhilfe ja/nein).

Unterschiede zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I werden im deskriptiven Teil hervorgehoben, sofern sie relevant sind. Bei der Darstellung der Befunde der Regressionsanalysen wird aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht nach Schulstufen differenziert, da nach Schulstufen getrennte Berechnungen nicht zu substantiell anderen Ergebnissen führten.

4. Bildungsstrategien der Eltern

In der StEG-Elternbefragung liegt eine Reihe von Informationen vor, die eine Abbildung der im Forschungsstand beschriebenen Bildungsstrategien annäherungsweise erlauben. So wurden die Eltern danach gefragt, ob und in welcher Weise sie die schulischen Aktivitäten unterstützen, ob ihre Kinder Nachhilfe in Anspruch nehmen und welche weiteren inner- oder außerschulischen non-formalen Aktivitäten ihre Kinder unternehmen.

In der Primarstufe ist die elterliche Unterstützung in schulischen Angelegenheiten mit 3,44 (SD=,47) ausgeprägter als in der Sekundarstufe I mit 3,14 (SD=,54). Unabhängig von der Schulstufe fällt die elterliche Unterstützung am höchsten in Familien mit mittlerem sozio-ökonomischem Status (2. & 3. HISEI-Quartil: 3,19 bzw. 3,20) und am niedrigsten in Familien im obersten HISEI-Quartil aus (3,14). Auch wenn die Unterschiede signifikant sind, sollte aufgrund der dennoch vergleichsweise kleinen Differenzen vor allem hervorgehoben werden, dass alle Eltern ihre Kinder in starkem Umfang begleiten.

Die Schulstufe ist auch bedeutsam, wenn der Zusammenhang zwischen der elterlichen Unterstützung und der Ganztagsbeteiligung der Kinder betrachtet wird. Während in der Grundschule die elterliche Unterstützung bei Ganztagsbeteiligung des Kindes tendenziell niedriger ausfällt, ist sie in der weiterführenden Schule bei Eltern signifikant höher, deren Kinder Ganztagsangebote nutzen, wobei die Effektstärke hier sehr gering ausfällt ($\eta^2 < ,01$) (vgl. Tab. 2). Das Ergebnis von Steiner/Fischer (2011), dass elterliche Unterstützung in der Sekundarstufe 1 ein die Teilnahme an Ganztagsangeboten befördernder Faktor ist, weist in die gleiche Richtung.

Tabelle 2: Elterliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten nach Ganztagsbeteiligung und besuchter Schulstufe des Kindes

Schulstufe	Primarstufe		Sekundarstufe I**	
	Ja	nein	Ja	nein
Teilnahme am Ganztag				
Elterliche Unterstützung (MW (SD))	3,43 (.47)	3,46 (.45)	3,15 (.54)	3,13 (.53)
n	1.212	667	7.613	6.038

Quelle: StEG-Elternbefragung 2009; **: $p < ,01$

18 Prozent der Eltern organisieren im laufenden Schuljahr für ihre Kinder außerschulischen Nachhilfeunterricht, wobei es sich in der Grundschule um eine signifikant kleinere Gruppe handelt (10%). In den meisten Fällen (63%) findet Nachhilfe in einem Fach und nicht intensiver als eine Stunde pro Woche (und Fach) statt. Während in der Primarstufe tendenziell eher Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status Nachhilfe erhalten, verhält es sich in der Sekundarstufe umgekehrt: Hier steigen Nachhilfeaktivitäten mit zunehmendem sozio-ökonomischen Status signifikant an (vgl. Tab. 3). In der Grundschule wird Nachhilfe unabhängig von der Ganztagsbeteiligung genommen, in der Sekundarstufe liegt der Nachhilfeanteil deutlich höher in Familien, in denen die Kinder keine Ganztagsangebote nutzen (20,1% gegenüber 16,1%).

Tabelle 3: Anteil der Kinder, die Nachhilfe erhalten nach HISEI und Schulstufe

HISEI	Kind erhält Nachhilfe	
	Primarstufe	Sekundarstufe I***
1. (Unterstes) Quartil	12,6	15,1
2. Quartil	10,0	17,3
3. Quartil	10,7	19,5
4. (Oberstes) Quartil	6,9	19,5
Insgesamt	10,0	17,9
n	1.515	13.714

Quelle: StEG-Elternbefragung 2009; ***: $p = ,000$

Non-formalen Bildungsaktivitäten kann innerhalb der Schule durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten nachgegangen werden und außerhalb der Schule durch den Besuch einer Musikschule, eines Sportvereins, einer Jugendgruppe oder anderer Angebote von Vereinen und Verbänden. Kinder nutzen diese Angebote in unterschiedlichem Maß und zwischen den beiden Extremgruppen der Nicht-Aktiven und Intensiv-Aktiven sind alle

Abstufungen vorhanden. Interessant ist nun im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagschulen aber vor allem, ob sich die Bildungsstrategien der Eltern insofern ändern, dass die schulischen Ganztagsangebote einen Ersatz für außerschulische Aktivitäten darstellen und diese ablösen. Um dieser Frage nachzugehen, lassen sich fünf Gruppen von Familien bilden, je nachdem, ob das Kind aktuell Ganztagsangebote und/oder außerschulische non-formale Angebote nutzt. Bei Ganztagschüler(inne)n wurde zusätzlich berücksichtigt, ob in der Vergangenheit außerschulische non-formale Angebote genutzt wurden:

- 1) Teilnahme an Ganztagsangeboten & keine aktuelle oder vorige Nutzung außerschulischer Angebote;
- 2) Teilnahme an Ganztagsangeboten, aber Nutzung außerschulischer Angebote vor Beginn der Ganztagsbeteiligung;
- 3) Teilnahme an Ganztagsangeboten & mindestens aktuell Nutzung außerschulischer Angebote;
- 4) Keine Teilnahme an Ganztagsangeboten, aber aktuelle Nutzung außerschulischer Angebote;
- 5) Keine Teilnahme an Ganztagsangeboten & aktuell keine Nutzung außerschulischer Angebote.

Zu den außerschulischen Angeboten, die hier berücksichtigt werden, zählen die Musikschule bzw. privater Musikunterricht, der Sportverein, kulturelle Angebote (z.B. Malkurs) und die Jugendgruppe. Hierzu machen die Eltern von Ganztagschüler(inne)n Angaben. Bei Nicht-Ganztagschüler(inne)n muss auf die eigenen Angaben der Kinder und Jugendlichen zu ihrem Freizeitverhalten zurückgegriffen werden, das in deren Fragebögen etwas anders als im Elternfragebogen erfasst wurde. Daher werden bei den Nicht-Ganztagschüler(inne)n die außerschulischen Angebote nur aus Instrument spielen, Sportverein, Jugendgruppe einer Kirchengemeinde und anderen Jugendgruppen gebildet.

Die beiden größten Gruppen von Familien sind die, deren Kinder Angebote außerhalb der Schule nutzen, in der einen Gruppe in Kombination mit schulischen Ganztagsangeboten (Nr. 3), in der anderen Gruppe ohne (Nr. 4). Die Gruppe derer, die außerschulische Angebote aufgrund der Ganztagsbeteiligung aufgegeben haben (Nr. 2), ist mit weniger als zehn Prozent in beiden Schulstufen am kleinsten. Das heißt, die Einführung der Ganztagschule hat die Bildungsstrategien der Eltern in der Regel nicht so stark beeinflusst, dass außerschulische Aktivitäten aufgegeben werden. Auch die Gruppe derjenigen, die insgesamt non-formal inaktiv sind (Nr. 5), ist klein und erreicht in der Sekundarstufe I nur 8 Prozent. Insgesamt sind es 29 Prozent der Eltern, deren Kinder außerhalb der Schule keine weiteren Angebote nutzen (vgl. Tab. 4)².

2 Wobei diese Gruppe sicherlich überschätzt wird, da nicht alle möglichen außerschulischen non-formalen Aktivitäten abgefragt wurden.

Tabelle 4 Eltern gruppiert nach non-formalen Aktivitäten der Kinder

	3. Klasse	Sekundarstufe I	Gesamt
1) Ganzttag & nie außerschulisch	16,8%	13,5%	13,9%
2) Ganzttag & nur vorher außerschulisch	4,5%	7,7%	7,3%
3) Ganzttag & außerschulisch	44,8%	36,2%	37,3%
4) Kein Ganzttag, aber außerschulisch	27,0%	34,4%	33,5%
5) Kein Ganzttag & nicht außerschulisch	6,9%	8,2%	8,0%
<i>Gesamt</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>
<i>n</i>	<i>1.865</i>	<i>13.560</i>	<i>15.425</i>

Quelle: StEG-Eltern- und Schülerbefragung 2009

Diese fünf Gruppen unterscheiden sich in ihrem sozialen Status und nach anderen Hintergrundmerkmalen. Werden jeweils binäre logistische Regressionen der einzelnen Gruppen durchgeführt (z.B. „Kein Ganzttag & nie außerschulisch aktiv“ gegenüber allen anderen), zeigen sich entsprechend dem Forschungsstand erwartbare Ergebnisse (ohne Tab.): Bezogen auf die Primarstufe sind in der Gruppe 3 „Ganzttag & außerschulisch aktiv“ überproportional Eltern mit höherem sozio-ökonomischem Status und aus Doppelverdiener-Haushalten vertreten. Die Gruppe 5 „Kein Ganzttag & nie außerschulisch aktiv“ stellt demgegenüber eine Komplementärgruppe dar: Hier sind überproportional Eltern mit niedrigerem sozio-ökonomischem Status und aus Haushalten mit anderen Erwerbskombinationen als dem Doppelverdiener-Haushalt vertreten. Zudem befinden sich in dieser Gruppe im Vergleich zu Kernfamilien eher Alleinerziehende.

In der Sekundarstufe I findet sich ein ähnliches Bild, jedoch haben hier zusätzlich der Migrationshintergrund und die Familienstruktur einen bedeutenden Einfluss: In der Gruppe 3 „Ganzttag & außerschulisch aktiv“ sind Kernfamilien und Familien ohne Migrationshintergrund überrepräsentiert, in der Gruppe 5 „Kein Ganzttag & nie außerschulisch aktiv“ sind sie unterrepräsentiert.

Unabhängig von der Schulstufe wird zudem deutlich, dass die Unterschiede nach sozio-ökonomischem Status entlang der außerschulischen Aktivitäten gehen und nicht entlang der Ganzttagsteilnahme. Familien mit hohem HISEI befinden sich überproportional in den Gruppen 3 und 4, Familien mit niedrigem HISEI in den Gruppen 1 und 5. Ebenso wird sichtbar, dass bundeslandspezifische Gewohnheiten Einstellungen und Handeln bezüglich Bildung und Betreuung beeinflussen. So befinden sich – in beiden Schulstufen – in der Gruppe 4 „Kein Ganzttag, aber außerschulisch aktiv“ vor allem Eltern aus den alten Bundesländern.

Das Bild zweier Extremgruppen nach außerschulischen Aktivitäten verstärkt sich, wenn die fünf Gruppen non-formaler Aktivitäten mit den weiteren bildungsstrategischen Aspekten elterliche Unterstützung und Nachhilfe mithilfe von Mittelwertvergleichen miteinander in Beziehung gesetzt werden. So ist insgesamt die elterliche Unterstützung in den Familien am höchsten, in denen das Kind schulische und außerschulische Angebote besucht (Gruppe 3). Der Anteil von Familien mit Nachhilfe ist in der Gruppe 4 (kein Ganzttag, aber außerschulisch aktiv) am höchsten. Umgekehrt ist die elterliche Unterstützung in Familien am niedrigsten, in denen das Kind weder in noch außerhalb der Schule

non-formalen Aktivitäten nachgeht (Gruppe 5). Der Anteil von Familien, die Nachhilfe organisieren, ist am geringsten in der Gruppe 1 (Ganztag, aber nie außerschulisch aktiv).

5. Teilnahmegründe

Die in StEG befragten Eltern hatten die Möglichkeit, die Relevanz einer Reihe von Gründen bei ihrer Entscheidung für oder gegen eine Ganztagesteilnahme ihres Kindes einzuschätzen. Auf der Basis dieser Angaben wurden – wie im Methodenteil beschrieben – zwei Skalen gebildet: Teilnahmegrund Betreuung und Teilnahmegrund Förderung. In der Grundschule sind die Motive „Betreuung“ mit einem Skalenmittelwert von 3,5 und „Förderung“ mit einem Skalenmittelwert von 3,4 in der Perspektive der Eltern etwa ähnlich wichtig für die Anmeldung des Kindes am Ganztage. Mit Blick auf die einzelnen Items lohnt es sich hervorzuheben, dass der Grund „verlässliche Betreuung“ mit einem Mittelwert von 3,7 am bedeutendsten ist und der Grund „bessere Leistungen in den Schulfächern“ mit 3,2 am Ende der Rangfolge der verschiedenen Teilnahmegründe steht. In der Sekundarstufe I wird demgegenüber das Motiv der „Förderung“ mit einem Mittelwert von 3,3 erwartungsgemäß deutlich wichtiger eingestuft als das Motiv der „Betreuung“ mit einem Mittelwert von 3,0. Im Vergleich der Jahrgangsstufen 3, 5, 7 und 9 verlieren fast alle Gründe mit steigender Jahrgangsstufe an Bedeutung. Eine Ausnahme bildet der Grund „bessere individuelle Fördermöglichkeiten“, der für die Eltern am wichtigsten nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule ist, und der Grund „bessere Leistung in den Schulfächern“, der in den Jahrgangsstufen 5 und 9 am wichtigsten ist.

Um herauszufinden, für welche Eltern eher das Betreuungsmotiv im Vordergrund steht und für welche eher das Förderungsmotiv, wird jeweils eine lineare Regressionsanalyse durchgeführt (vgl. Tabelle 5). Dabei fließen als Prädiktoren für beide Motive die außerunterrichtlichen Aktivitätsmuster, Nachhilfeunterricht sowie die elterlichen, auf Schule bezogenen, Unterstützungsleistungen ein. Darüber hinaus werden Herkunftsmerkmale und schulspezifische Faktoren einbezogen. Die Regression wird über alle Eltern (Primar- und Sekundarstufe) durchgeführt, berücksichtigt jedoch das Alter des Kindes.

Die Bildungsstrategien haben – auch unter Kontrolle weiterer Variablen – einen Einfluss auf die Begründungsmuster, die bei der Anmeldung des Kindes am Ganztage im Vordergrund standen. Beim Teilnahmegrund „Betreuung“ ist es die elterliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten, die diesbezüglich ausschlaggebend ist. Beim Teilnahmegrund „Förderung“ sind es darüber hinaus auch Nachhilfe und außerunterrichtliche Aktivitäten. Bemerkenswert ist, dass diejenigen Eltern, deren Kinder bisher keine außerschulischen Angebote in Anspruch genommen hatten, mit dem Ganztagsbesuch eine bessere Unterstützung der individuellen Förderung ihres Kindes verbinden.

Im Detail lassen sich folgende Elterngruppen beschreiben: Der Teilnahmegrund „Betreuung“ ist besonders für Eltern relevant, die ihr Kind zu Hause bei schulischen Angelegenheiten stärker unterstützen und einen niedrigeren sozio-ökonomischen Status haben. Es handelt sich in der Regel nicht um Alleinverdiener-Haushalte oder um eine Kernfamilie. Die Betreuung ist auch dann wichtiger, wenn das Kind jünger ist, einen Migrationshintergrund hat, in den neuen Bundesländern aufwächst und außerdem, wenn es eine

(teil)gebundene Ganztagschule und eine nichtgymnasiale Schule, insbesondere jedoch eine Grundschule besucht. Der Teilnahmegrund „Förderung“ wird von ähnlichen Elterngruppen als wichtig eingestuft, jedoch stehen die Bildungsstrategien stärker im Vordergrund: Neben Eltern, die ihre Kinder stärker bei schulischen Angelegenheiten unterstützen und Nachhilfeunterricht für sie organisieren, sind es auch Familien, in denen darüber hinaus keine non-formalen Aktivitäten außerhalb der Schule in Anspruch genommen werden oder wurden. Dies kann nicht zuletzt als Indiz dafür gewertet werden, dass Eltern sehr genau zwischen Betreuungs- und Förderungsleistungen unterscheiden. Der Erwerbsstatus der Eltern ist demgegenüber weniger wichtig, die Organisationsform des Ganztagsbetriebs ist unwichtig.

Tabelle 5: Prädiktoren für den Teilnahmegrund Betreuung und den Teilnahmegrund Förderung: Befunde linearer Regressionen

	Teilnahmegrund Betreuung	Teilnahmegrund Förderung
	Regressionskoeff. B (robuste S.E.), Sig	Regressionskoeff. B (robuste S.E.), Sig
Non-formale Aktivitäten (Referenz: Ganztag & außerhalb)		
Ganztag & nie außerhalb	.034 (.030)	.049 (.024)*
Ganztag & nur vorher außerhalb	-.021 (.039)	.042 (.029)
Nachhilfe	.014 (.036)	.062 (.023)**
Elterliche Unterstützung	.091 (.026)**	.153 (.020)***
HISEI	-.006 (.001)***	-.006 (.001)***
Erwerbsstatus (Referenz: Alleinverdiener-Haushalt)		
Doppelverdiener	.319 (.051)***	.115 (.031)***
Voll- und Teilzeitarangement	.235 (.046)***	.052 (.028)
Andere Konstellationen	.126 (.045)**	.024 (.028)
Familienstruktur (Referenz: Kernfamilie)		
Alleinerziehend	.305 (.058)***	.164 (.043)***
Patchworkfamilie	.233 (.035)***	.132 (.024)***
Sonstige Familienkonstellation	-.042 (.099)	.048 (.066)
Migrationshintergrund	.166 (.058)**	.136 (.041)**
Alter des Kindes	-.030 (.008)***	-.020 (.007)**
Neue Bundesländer	.093 (.044)*	.168 (.030)***
(Teil)gebundene Ganztagschule	.100 (.042)*	.018 (.028)
Schulform (Referenz: Gymnasium)		
Grundschule	.679 (.076)***	.164 (.047)**
Schule mit mehreren Bildungsgängen	.352 (.067)***	.301 (.040)***
Integrierte Gesamtschule	.287 (.061)***	.307 (.044)***
Hauptschule	.367 (.097)***	.471 (.056)***
Realschule	.157 (.107)	.339 (.145)**
<i>Konstante</i>	<i>2.453 (.197)***</i>	<i>2.750 (.133)***</i>
<i>n</i>	<i>5.594</i>	<i>5.577</i>
<i>R</i> ²	<i>.124</i>	<i>.149</i>

Quelle: StEG-Eltern- und Schülerbefragung 2009; *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p = .000$

Insgesamt gesehen ist für Eltern sowohl die Betreuung als auch die Förderung ein wichtiges Anmelde-motiv. Da von den verschiedenen Prädiktoren für beide Motive ähnlich gerichtete Einflüsse ausgehen, lässt sich die Vermutung, dass bestimmte Elterngruppen eher

Betreuung wünschen, während andere sich stärker Förderung erhoffen, nicht aufrecht erhalten. Deutlich wird jedoch sehr wohl, dass beide Motive für eine bestimmte sozialstrukturelle Gruppe relevant sind: Ganztags schulische Angebote werden in erster Linie von Familien aufgegriffen, die nicht dem traditionellen Modell erwerbsbezogener familiärer Arbeitsteilung folgen (dazu Lewis 1992) bzw. nicht in der typischen Form der Kernfamilie leben. Darüber hinaus verbinden vor allem Eltern, deren Kind nicht das Gymnasium besucht, mit dem Ganztagsbesuch das Motiv einer besseren individuellen Förderung ihres Kindes. Die traditionell bildungsaffine Gymnasialklientel ist demgegenüber zurückhaltender. Der Regionaleffekt, d.h. die Tatsache, dass für Eltern aus den neuen Bundesländern beide Motive von höherer Relevanz sind als für Eltern aus Westdeutschland, lässt sich zum einen mit der historisch bedingt höheren Akzeptanz begründen, zum anderen ist darauf zu verweisen, dass die traditionellen bürgerlichen Milieus in Ostdeutschland unterrepräsentiert sind (Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung 2013:183).

6. Einschätzung der Ganztagsangebote

Wie im vorigen Abschnitt gezeigt werden konnte, heben Eltern sowohl Aspekte der Betreuung als auch Aspekte der Förderung als wichtige Anmeldegründe für den Ganztagsbetrieb hervor. Die Frage, die sich hieran anschließt, ist, inwieweit Ganztagsschulen diese Erwartungen auch erfüllen und ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen verschiedenen Elterngruppen gibt.

In der Grundschule sind die Eltern mit allen abgefragten Aspekten relativ zufrieden. Dabei liegen in einer Rangliste die organisatorischen Aspekte wie z.B. Öffnungszeiten mit Mittelwerten zwischen 3,6 und 3,3 vorne, gefolgt von Freizeitangeboten mit Mittelwerten um 3,2. Eher zufrieden sind die Eltern mit der Ausstattung des Ganztagsbetriebs, und am wenigsten zufrieden – mit Mittelwerten zwischen 2,7 und 2,9 – sind sie mit den Unterstützungs- und Förderleistungen der Schule bzw. in den Angeboten. In der Sekundarstufe I sind die Eltern etwas kritischer, was sowohl die organisatorischen Aspekte als auch die Freizeitangebote des Ganztags betrifft – die Mittelwerte liegen um 3 („eher zufrieden“). Auch hier sind Eltern mit der individuellen Förderung am wenigsten zufrieden. Wie in der Grundschule liegen die Mittelwerte diesbezüglich zwischen 2,7 und 2,9. Generell lässt die Zufriedenheit der Eltern mit zunehmender Jahrgangsstufe ihrer Kinder nach.

Mithilfe von linearen Regressionsanalysen wird wiederum untersucht, ob sich bestimmte Elterngruppen in ihren Einschätzungen voneinander unterscheiden. Dabei werden dieselben Variablen wie für die Regressionsanalysen zu den Teilnahmegründen herangezogen und um das jeweilige Teilnahmemotiv ergänzt (vgl. Tabelle 6). Die Annahme ist, dass das Teilnahmemotiv die Zufriedenheit beeinflusst. Eltern, denen eine Förderung besonders wichtig ist, sind bei der Bewertung des Angebots diesbezüglich wahrscheinlich kritischer.

Tabelle 6: Prädiktoren für die Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten: Befunde linearer Regressionen

	Zufriedenheit mit Organisation	Zufriedenheit mit Förderung
	Regressionskoeff. B (robuste S.E.), Sig	Regressionskoeff. B (robuste S.E.), Sig
Non-formale Aktivitäten (Referenz: Ganztags & außerhalb)		
Ganztags & nie außerhalb	-.025 (.020)	.033 (.027)
Ganztags & nur vorher außerhalb	-.107 (.025)***	-.158 (.034)***
Nachhilfe	-.072 (.021)**	-.227 (.030)***
Elterliche Unterstützung	-.017 (.017)	-.071 (.023)**
HISEI	-.000 (.001)	-.002 (.001)**
Erwerbsstatus (Referenz: Alleinverdiener HH)		
Doppelverdiener	-.024 (.025)	-.008 (.035)
Voll- und Teilzeitarangement	.023 (.024)	.032 (.033)
Andere Konstellationen	-.037 (.026)	-.021 (.035)
Familienstruktur (Referenz: Kernfamilie)		
Alleinerziehend	-.130 (.042)**	-.178 (.054)**
Patchworkfamilie	-.038 (.027)	-.048 (.033)
Sonstige	-.006 (.061)	.009 (.082)
Migrationshintergrund	.006 (.034)	.140 (.040)**
Alter des Kindes	-.039 (.006)***	-.044 (.008)***
Neue Bundesländer	.071 (.036)*	.154 (.037)***
(Teil)gebundene Ganztagschule	-.013 (.033)	.003 (.043)
Schulform (Referenz: Gymnasium)		
Grundschule	.088 (.058)	-.221 (.066)**
Schule mit mehreren Bildungsgängen	.137 (.051)**	.092 (.050)
Integrierte Gesamtschule	.165 (.057)**	.104 (.052)*
Hauptschule	.180 (.063)**	.115 (.061)
Realschule	.277 (.159)	.201 (.139)
Teilnahmegrund Förderung	-	.263 (.021)***
Teilnahmegrund Betreuung	.111 (.011)***	-
<i>Konstante</i>	3.172 (.129)***	2.626 (.178)***
<i>n</i>	5.490	5.206
<i>R</i> ²	.094	.114

Quelle: StEG-Eltern- und Schülerbefragung 2009; *: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p = .000$

Erwartungsgemäß beeinflusst die wahrgenommene Wichtigkeit eines Teilnahmemotivs die jeweilige Beurteilung dazu. Überraschenderweise sind diese Personen jedoch nicht kritischer, sondern zufriedener: Je wichtiger Eltern die Förderung ihres Kindes als Grund für die Anmeldung am Ganztags einschätzen, desto zufriedener sind sie auch mit der Förderung im Ganztags. Ebenso sind Eltern, die die Betreuung bei der Anmeldung hoch gewichten, zufriedener mit der Organisation des Ganztags (diese Skala enthält auch einige Betreuungsaspekte). Möglicherweise haben Eltern mit entsprechendem Teilnahmemotiv im Vorfeld der Anmeldung Informationen über das Ganztagsangebot eingeholt und geprüft, ob es ihren Bedürfnissen entgegenkommt.

Insgesamt zeigt sich, dass Bildungsstrategien einen Einfluss auf beide Aspekte der Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten haben: Es sind diejenigen Eltern unzufriedener, die ihr Kind im Zuge des Ganztags von außerschulischen non-formalen Aktivitäten ab-

gemeldet haben und deren Kind Nachhilfeunterricht erhält. Möglicherweise wurde von den Eltern erhofft, dass durch die Ganztagssteilnahme zusätzliche Förderungsmaßnahmen wie Nachhilfe nicht mehr nötig wären. Darüber hinaus sind weitere Faktoren für die Zufriedenheit mit der Organisation und der Förderung gleichermaßen relevant: Alleinerziehende sind – auch unter Kontrolle ihrer Anmeldegründe – im Vergleich zu Kernfamilien unzufriedener, ebenso Eltern mit älteren Kindern. Zufriedener sind Eltern in den neuen Bundesländern sowie Eltern, deren Kind eine integrierte Gesamtschule besucht.

Zusätzlich zeigt sich für die Zufriedenheit mit organisatorischen Aspekten, dass Eltern zufriedener sind, deren Kind (im Vergleich zum Gymnasium) eine Schule mit mehreren Bildungsgängen oder eine Hauptschule besucht. Bezogen auf die Förderung an Ganztagsschulen sind solche Eltern unzufriedener, die zu Hause stärker bei schulischen Angelegenheiten unterstützen und Eltern, deren Kinder keinen Migrationshintergrund haben und die Grundschule besuchen. Außerdem wird die Annahme bestätigt, dass Eltern mit einem höheren sozio-ökonomischen Status unzufriedener mit der Förderung sind. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang noch der Befund, dass die Organisationsform des Ganztags (offen oder gebunden) keinen Einfluss auf die Zufriedenheit der Eltern hat.

Fasst man diese Ergebnisse zusammen, zeigt sich einerseits, dass Ganztagsschulen zunächst die Erwartungen hinsichtlich der Betreuung bzw. organisatorischer Aspekte erfüllen. Aspekte der Förderung erhalten insgesamt jedoch nicht sehr hohe Zufriedenheitswerte. Eltern, die die Förderung bei der Anmeldung ihrer Kinder am Ganztagsbetrieb als wichtig erachteten, sind jedoch zufriedener damit als andere Eltern. Andererseits wird durch die Analysen auch deutlich, dass Ganztagsschulen den Anforderungen von spezifischen Elterngruppen noch nicht gerecht werden: Eltern, deren Kinder nicht mehr außerschulisch aktiv sind, Alleinerziehenden, Eltern mit älteren Kindern und deren Kind ein Gymnasium besucht sowie Eltern in den alten Bundesländern. Zu vermuten ist, dass hinter diesen Einschätzungen unterschiedliche Erfahrungen liegen. So sind mit den beiden letztgenannten Gruppen Eltern beschrieben, denen bereits weiter oben eine eher zurückhaltende bis skeptische Haltung gegenüber einem ganztägig verfassten Schulalltag attestiert wurde. Für Alleinerziehende könnte der organisatorische Rahmen, z.B. die Öffnungszeiten, letztlich doch zu eingeschränkt sein, als dass er eine wirkliche Unterstützung darstellt. Und schließlich kann ein Vergleich von schulischen und außerschulischen Angeboten z.B. im Hinblick auf die Qualität der Angebote durchaus auch zu Ungunsten der Ganztagschule ausfallen.

7. Fazit

In diesem Beitrag haben wir die bildungs- und betreuungsbezogenen Erwartungen und Urteile von Eltern untersucht, deren Kinder eine Ganztagschule besuchen. Obwohl es sich hier in erster Linie um spezifische, auf die Inanspruchnahme des schulischen Ganztagsangebots bezogene Einschätzungen handelt, zeigt sich eine Reihe sozialstrukturell und -kulturell präformierter Begründungsmuster.

Zunächst lässt sich festhalten, dass – analog zum Forschungsstand – Kinder aus Familien mit höherem sozio-ökonomischen Status mehr non-formalen Aktivitäten nach-

gehen als Kinder aus Familien mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status. Ob in diesen Familien hierfür (auch) die Ganztagschule ein Ort ist, hängt einerseits von der Erwerbssituation bzw. den eventuell dahinter liegenden erwerbsbezogenen Familien- und Gleichberechtigungsvorstellungen und andererseits von der regionalen Lage bzw. von den aus historischen Gründen regional unterschiedlichen Betreuungsarrangements ab. In der Summe scheint die Ganztagschule das Modell der Doppelverdiener-Haushalte und Familien in den neuen Bundesländern zu sein. Der Besuch non-formaler Angebote außerhalb der Ganztagschule ist vor allem die Strategie von Alleinverdiener-Haushalten und Familien in den alten Bundesländern. Die für den Ausbau von Ganztagschulen charakteristische Kombination aus bildungs- und im weitesten Sinn sozialpolitischer Zielsetzung spiegelt sich deutlich in der familialen Inanspruchnahme von Ganztagsangeboten wider und führt zu etwas quer zu den traditionellen sozialstrukturellen Spannungslinien liegenden Teilhabeformen und Einschätzungen.

So wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass Ganztagschulen zur Kompensation sozial ungleicher Bildungsbeteiligungsformen beitragen: (1) Ganztagschulen erreichen zwar durchaus auch Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, allerdings bleibt der Unterschied in der Nutzung außerschulischer Angebote bestehen; (2) Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status gewichten Teilnahmemotive höher, sie sind demnach stärker angewiesen auf die Ganztagschule, um Bildungsaspirationen erfüllen zu können; (3) Eltern mit niedrigem sozio-ökonomischen Status sind zufriedener mit der Förderung ihrer Kinder an Ganztagschulen, Ganztagschulen können die Erwartungen dieser Gruppen erfüllen. Ganztagschulen sind offensichtlich ein aussichtsreicher Ort, um Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status non-formale Aktivitäten zu eröffnen. Entscheidend bleibt, dass die Rahmenbedingungen der Schulen so gestaltet sind (z.B. Kosten), dass entsprechende Familien auch erreicht werden und die Angebote wahrnehmen können. Nicht bestätigt hat sich damit auch die Annahme, dass Ganztagschulen am ehesten den Bedürfnissen von Eltern mit einem mittleren sozialen Status gerecht werden.

Generell nehmen Eltern die Ganztagschule durchaus als Option für Betreuungsbedarfe und Bildungserwartungen wahr. Dabei treten diese beiden Begründungsmuster nicht als Gegensätze auf, sondern hängen zusammen: Wer für sein Kind Betreuung benötigt, denkt nicht allein an die Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Eltern möchten vielmehr, dass ihr Kind während der Betreuungszeiten auch gefördert wird. Diese Entwicklung deckt sich mit der Einschätzung von Honig, der feststellte, dass Mütter und Väter heutzutage im Rahmen ihrer sozialen und finanziellen Möglichkeiten die Bildungschancen ihrer Kinder verbessern möchten und daher fragen „Wer betreut unser Kind und fördert gleichzeitig seine Interessen und Fähigkeiten?“ (2011: 189).

Dabei zeigt sich, dass für Eltern mit geringerem sozio-ökonomischen Status beide Anmeldemotive – also Betreuung und Förderung – wichtiger sind als für Eltern mit höherem sozio-ökonomischen Status. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass sich auch Eltern mit geringerem sozio-ökonomischen Status eine Förderung für ihr Kind wünschen und spiegelt die Wahrnehmung wider, dass die Bildungsaspirationen in bildungsferneren Milieus gestiegen sind (Busse/Helsper 2008). Auch Bauer und Bittlingmayer verweisen darauf, dass die Akzeptanz außerunterrichtlicher Angebote an Schulen zwar erkennbar durch ein herkunftsspezifisches Nachfrageverhalten geprägt ist, das zudem durch schul-

formspezifische Strategien der Angebotsimplementierung unterstützt wird (2011: 72f.). Allerdings verbinden Teilnehmende der als bildungsfern geltenden Hauptschulklientel mit der Inanspruchnahme non-formaler Bildungsangebote durchaus auch weitergehende Bildungsaspirationen (ibd.). Ausgehend davon dürfte das kompensatorische Potential über den Unterricht hinausgehender Angebote vor allem davon abhängen, inwieweit es u.a. durch eine systematische und langfristig angelegte Arbeit an den Schulen gelingt, gerade diesen Personenkreis nachhaltig zu erreichen.

Das gilt umso mehr als auch außerhalb gehobener Kreise der Druck anwächst, das eigene Kind noch mehr zu fördern (Merkle/Wippermann 2008). Hinzukommt, dass Eltern mit höherem HISEI nicht unbedingt auf Angebote der Ganztagschule angewiesen sind, da sie andere Lösungen wählen bzw. sich leisten können, wenn es keine Ganztagschule in der Nähe gibt, die Ganztagschule den Bedarfen nicht gerecht wird oder das Angebot nicht zufriedenstellend ist.

Eltern, deren Kinder Ganztagsangebote besuchen, sind damit relativ zufrieden. Doch gerade die Förderungsmöglichkeiten der Ganztagschule sehen sie noch nicht ausgeschöpft und wünschen vor allem in diesem Bereich noch Verbesserungen. Hierbei sind zwei Gruppen von Eltern besonders kritisch: Alleinerziehende und Eltern, deren Kinder nicht mehr außerschulisch aktiv sind. Auch wenn im Rahmen dieses Beitrags offen bleiben musste, worauf die Kritik letztlich zurückzuführen ist (beispielsweise Enttäuschung über die Qualität der Angebote, mangelnde Betreuungszeiten) so zeigen die Auswertungen zu den Bildungsstrategien der Eltern doch, dass Ganztagschulen sich ihrer Zielgruppen bewusster werden müssen und besonders Familien in den Blick nehmen sollten, die auf das Angebot der Ganztagschule angewiesen sind.

Literatur

- Adam, U., Mühlhng, T. & Rost, H. (2014). *ifb-Familienreport Bayern 2014. Zur Lage der Familien in Bayern*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration.
- Andresen, S., Richter, M. & Otto, H.-U. (2011). Familien als Akteure der Ganztagschule. Zusammenhänge und Passungsverhältnisse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Sonderheft, S. 205-219.
- Behr, K. & Prein, G. (2007). Wie offen ist der Ganztags? *DJI Bulletin* 78, S. 15-16.
- Betz, T. (2006). „Gatekeeper“ Familie. Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutsamkeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, 2, S. 181-195.
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (2011). Unsoziales soziales Lernen: Die schulische Vermittlung von Soft Skills als Reproduktion harter Ungleichheiten. In: Kahlert, H. & Mansel, J. (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*. Weinheim & München: Juventa Verlag, S. 59-79.
- BMBF (2003). *Ganztagschulen. Zeit für mehr*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- BMBF (2012). *Ganztätig bilden. Eine Forschungsbilanz*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- BMFSFJ (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Börner, N. (2011). Ganztagschule und ihre Auswirkungen auf Familie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Sonderheft, S. 221-236.
- Bourdieu, P. F. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. *Soziale Welt, Sonderband* 2, S. 183-198.

- Büchner, P. (2006). Der Bildungsort Familie. In: Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.), *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-47.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 469-494.
- Ditton, H. (2011). Familie und Schule. In: Becker, R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-264.
- Dohmen, D., Erbes, A., Fuchs, K. & Günzel, J. (2007). *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Ecarius, J. & Wahl, K. (2009). Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, J., Groppe, C. & Malmede, H. (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-33.
- Furthmüller, P., Neumann, D., Quellenberg, H., Steiner, C. & Züchner, I. (2011). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. Beschreibung des Designs und Entwicklung der Stichprobe. In: Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität und Wirkungen*. Weinheim & Basel: Juventa, S. 30-56.
- Grunert, C. (2005). Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9-94.
- Grunert, C. (2006). Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, T., Dux, W. & Sass, E. (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter*. Weinheim und München: Juventa, S. 15-34.
- Helsper, W. & Hummerich, M. (2008). Familien. In: Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 371-381.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie der betreuten Kindheit. In: Wittmann, S., Rauschenbach, T. & Leu, H. R. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*. Weinheim & München: Juventa, S. 181-197.
- KMK (2014). *Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2008 bis 2012*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Lewis, J. (1992). Gender and the development of welfare regimes. *Journal of European Social Policy*, 2, 3, S. 159-173.
- Marcus, J., Nemitz, J. & Spieß, C. K. (2013). Ausbau der Ganztagschule: Kinder aus einkommensschwachen Haushalten im Westen nutzen Angebote verstärkt. *DIW Wochenbericht Nr. 27/2013*, S. 11-23.
- Merkle, T. & Wippermann, C. (2008). *Eltern unter Druck*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Arbeitspapier 171).

- Stamm, M. (2005). Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 2, S. 277-297.
- Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15. Sonderheft, S.185-219.
- StEG-Konsortium (2010). *Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005 – 2010*. Frankfurt: StEG-Konsortium.
- Stigler, J. W. (1991). Individuals, institutions, and academic achievement. In: Bourdieu, P. & Coleman, J. S. (Hrsg.), *Social theory for a changing society*. Boulder: Westview Press, S. 198-205.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) & Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (Hrsg.) (2013). *Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Züchner, I. (2011). Familie und Schule – Neujustierung des Verhältnisses durch den Ausbau von Ganztagschulen? In: Soremski, R., Urban, M. & Lange, A. (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule*. Weinheim und München: Juventa, S. 59-76.

Eingereicht am/Submitted on 30.09.2014

Angenommen am/Accepted on: 29.06.2014

Anschriften der Autorinnen/Addresses of the authors:

Bettina Arnoldt, Diplom-Pädagogin (Korrespondenzautorin/Corresponding author)
Dr. Christine Steiner

Deutsches Jugendinstitut e.V.
Nockherstr.2
81541 München
Deutschland/Germany

E-Mail: arnoldt@dji.de
steiner@dji.de

Daniel Baron und Caroline Schulze-Oeing

Elternschaftsabsichten in Deutschland unter dem Einfluss von Modernisierungs- und Prekarisierungsprozessen

The impact of modernization processes of life forms and precarious work on fertility intentions in Germany

Zusammenfassung:

Während die Einflüsse der Partnerschaftsqualität von sozioökonomischen Faktoren auf die Elternschaftsabsichten junger Erwachsener in Deutschland inzwischen empirisch gut erforscht sind, ist vergleichsweise wenig bekannt über die konkurrierenden Auswirkungen subjektiv verarbeiteter Modernisierungs- und Prekarisierungsfolgen. Basierend auf austauschtheoretischen Ansätzen, führen egalitäre Geschlechterrollenbilder zu einer signifikanten Abschwächung von Elternschaftsabsichten. Dieser Effekt verschwindet sobald nach Geschlechtergruppen getrennte Modelle berechnet werden. Für Männer zeigt sich zudem, dass schwächere subjektive Prekaritätswahrnehmungen mit erhöhten Elternschaftsabsichten einhergehen, während ein hoher Anteil befristeter Beschäftigung im Lebenslauf ebenfalls zur Verstärkung von Elternschaftsintentionen führt. Bei Frauen spielen hingegen weder Prekarisierung- noch Modernisierungseffekte eine Rolle – hier zeitigt lediglich die Partnerschaftszufriedenheit einen signifikant positiven Effekt auf Elternschaftsabsichten.

Schlagerworte: Kinderwunsch, Elternschaftsabsichten, Modernisierung, Prekarisierung, Partnerschaftsqualität, Austauschtheorie

Abstract:

Although pluralization of life forms and effects of precarious work have recently been matters of debate among scholars in the social sciences, only little is known about the impact of both processes on fertility intentions. Focusing individual attitudes of young German adults towards these issues, this paper investigates whether pluralization of life forms or effects of precarious work lead to lower rates of fertility intentions. Based on social exchange theory, empirical results show a significantly negative impact of modern gender role attitudes on fertility intentions. When conducting separate analyses for each gender group, this effect vanishes. Controlling for males, subjective precariousness exerts a negative effect, whereas a high amount of fixed-term contracts during professional career exerts a positive effect on fertility intentions. However, females' fertility intentions are positively affected in a significant manner by a high degree of satisfaction with partnership.

Key words: Fertility intentions, pluralization of life forms, precarious work, relationship quality, family economics, social exchange theory

1. Einleitung¹

Die Formen des partnerschaftlichen Zusammenlebens haben sich angesichts fortschreitender Individualisierung und Globalisierung zusehends pluralisiert (Beck/Beck-Gernsheim 1990; Lenz 2009). Zum klassischen Modell der traditionellen Kleinfamilie sind zahlreiche Sub- und Nebenformen des Zusammenlebens hinzugetreten: Allein-Erziehenden-Haushalte, Ehen ohne Trauschein, Living apart together, Ehen auf Probe, kinderlose Partnerschaften usw. (Peuckert 2012: 19-28). Die Ehe als klassisches Partnerschaftsarrangement scheint angesichts dieser Phänomene zumindest für junge Erwachsene weniger erstrebenswert als noch vor fünf bis sechs Jahrzehnten (Goldthorpe 1987). Zwar konnten zahlreiche empirische Studien in der jüngeren Vergangenheit nachweisen, dass gegenwartsdiagnostische Erwartungen einer völligen Auflösung klassischer Beziehungsformen bislang nicht eingetreten sind (Hill 1999; Klein 1999; Schneider 2001). Pluralisierungseffekte, längere Erprobungsphasen partnerschaftlicher Zusammenlebensformen im jungen Erwachsenenalter sowie „chaotische Übergänge“ in partnerschaftliches Zusammenleben sind jedoch nicht gänzlich von der Hand zu weisen (Blossfeld et al. 2008; Blossfeld/Hofmeister 2005; Peuckert 2008).

Neben diesen – sich andeutenden – Modernisierungs- und Pluralisierungsphänomenen ist zudem seit einiger Zeit ein deutlicher Prekarisierungsschub infolge der Globalisierung und Flexibilisierung von Arbeitsmärkten zu beobachten, der berufliche und biographische Planungs- und Entscheidungsprozesse zunehmend unsicher werden lässt (Blossfeld et al. 2008; Blossfeld/Hofmeister 2005; Dörre 2009). Hier ist jedoch noch nicht gänzlich erforscht, inwieweit die Prekarisierung des Arbeitslebens tatsächlich zu einer Verringerung von Institutionalisierungsabsichten von Partnerschaften im jungen Erwachsenenalter führt. Da die Institutionalisierung von Partnerschaften in bestimmte gesellschaftliche Kontexte eingebettet ist, die die Wahrnehmung der Qualität und Stabilität der Beziehung prägen (Lewis/Spanier 1982), stellt sich daher die analytisch zentrale Frage, welche gesellschaftlichen Wandlungsphänomene von den Akteuren als problematisch, mit Blick auf die zukünftige geplante Ausgestaltung – hier: die Elternschaftsintentionen – partnerschaftlicher Beziehungen, angesehen werden.

Vor dem Hintergrund dieser uneindeutigen Befundlage gilt es demnach zu untersuchen, welchen Stellenwert Elternschaftsintentionen für kinderlose Paare in der Bundesrepublik haben. *Schwächen sich die Absichten, eine Familie zu gründen, ab unter dem Einfluss erlebter Beschäftigungsunsicherheit und der sich pluralisierenden Vorstellungen über partnerschaftliches Zusammenleben?* Und vor allem: Welches dieser beiden gesellschaftlichen Phänomene hat einen stärkeren Einfluss auf ggf. abnehmende Elternschaftsabsichten unter jungen Erwachsenen – Prekarisierung oder aber gesellschaftliche Modernisierung bzw. Enttraditionalisierung der Lebensformen?

Um die vorhin aufgestellte Frage empirisch beantworten zu können wird im Anschluss an eine knappe Aufarbeitung des bisherigen Forschungsstandes ein auf austauschtheoretischen Ansätzen beruhendes Modell konzipiert (Hill/Kopp 1990; Lewis/Spanier

1 Die Autoren danken Paul Hill, Winfried Markmann sowie den anonymen Gutachter(inne)n für ihre wertvollen Anmerkungen und Überarbeitungshinweise. Verbleibende Unklarheiten liegen wie immer in der alleinigen Verantwortung der Verfasser.

1979, 1982), in dessen Fokus das Wechselspiel zwischen der Enttraditionalisierung der Formen des Zusammenlebens und der Prekarisierung von Berufswegegängen mit Blick auf die Ausprägung der Elternschaftsintentionen steht. Im empirischen Teil wird sodann anhand einer 570 Personen umfassenden Stichprobe empirisch untersucht, inwieweit subjektiv verarbeitete Modernisierungs- oder aber Prekarisierungsfolgen die Elternschaftsabsichten junger Erwachsener in Deutschland beeinflussen. Im Anschluss an entsprechende OLS-Regressionen werden die Befunde sowie offenbleibende Fragestellungen abschließend diskutiert.

2. Empirische Ausgangslage

Der Anteil atypischer Beschäftigungsformen ist in der Bundesrepublik im Zuge einer weitläufigen Flexibilisierung des Arbeitsmarktes seit den frühen 1990er Jahren von rund 19 Prozent auf knapp 38 Prozent im Jahre 2010 gestiegen (Keller/Seifert 2013: 26f.). Von atypischen Beschäftigungsverhältnissen kann gesprochen werden, wenn eine Tätigkeit nicht im Rahmen eines unbefristeten Vollzeitverhältnisses ausgeübt wird, d.h. wenn abhängig Beschäftigte in Teilzeitarbeitsverhältnissen, geringfügigen Beschäftigungsverhältnissen, Leih- oder Zeitarbeitsfirmen oder aber in befristeten Tätigkeitsverhältnissen angestellt sind (Keller/Seifert 2013: 15; Mückenberger 1985).

Auch Partnerschaften und Familien bleiben – vor allem in den Frühphasen ihrer Stabilisierung und Institutionalisierung – von derartigen arbeitsmarktbedingten Unsicherheiten nicht unberührt (Beck/Beck-Gernsheim 1990; Bertram et al. 2011; Blossfeld/Drobníč 2001). Ein Leben in längeren Erprobungsphasen, Beziehungen auf Bewährung und allgemein: in pluralisierten Formen, führen zunehmend zu Verzögerungen des Übergangs von Paaren in das klassische Arrangement der Ehe und nicht selten auch zum Aufschub der Realisierung der Elternschaftsabsichten (Kreyenfeld 2010; Kreyenfeld et al. 2012).

Dabei ist jedoch noch recht wenig bekannt, welchen Einfluss diese gesellschaftlichen Modernisierungsphänomene in ihrer subjektiv verarbeiteten Form auf die Ausprägung von Institutionalisierungsabsichten unter jungen Paaren ausüben. Mit Blick auf die konkreten Elternschaftsabsichten untersuchte Kuhnt (2013) auf Basis eines austauschtheoretischen Forschungsmodells hauptsächlich den Einfluss der Partnerschaftsqualität auf die Kinderwünsche von jungen Paaren in Deutschland. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die Elternschaftsabsichten desto stärker unter beiden Partnern ausgeprägt ist, je höher die Partnerschaftsqualität ausfällt (Kuhnt 2013: 378ff.). Zudem zeigten Kontrolluntersuchungen einen positiven Zusammenhang zwischen Beziehungsdauer und Ausprägung des Kinderwunsches. Darüber hinaus sank die Ausprägung des Kinderwunsches, wenn beide Partner keiner Konfession angehörten (Kuhnt 2013: 381f.).

Des Weiteren konnten Pavetic und Stein in ihrer empirischen Studie einen kompensatorischen Effekt der Elternschaftsintentionen für negative Berufserfahrungen – hier: das Durchleben von Phasen der Arbeitslosigkeit – feststellen, demzufolge die Absichten unter jenen Paaren deutlich stärker ausgeprägt sind, die von gegenwärtigen oder aber in der Vergangenheit liegenden Arbeitslosigkeitserfahrungen berichten (Pavetic/Stein 2011: 17). Demgegenüber hat das Durchleben von Ausbildungs- und Weiterbildungsepisoden im

Lebenslauf den stärksten positiven Einfluss auf die Ausprägung von Elternschaftsabsichten, gefolgt von der emotionalen Wertschätzung eigener Kinder. Ferner konnten Pavetic und Stein in ihren Analysen zeigen, dass die beruflichen und edukativen Dispositionen der Partner sich nicht signifikant gegenseitig beeinflussen (Pavetic/Stein 2011: 17f.).

Über diese Untersuchungen zu den Einflussfaktoren auf Elternschaftsintentionen hinaus gibt es inzwischen eine große Fülle an Befunden zu Effekten der Berufs- und Erwerbssituation junger Männer und Frauen auf konkrete *Entscheidungen* zur Elternschaft (Brose 2008; Gebel/Giesecke 2009; Klein 2003; Kurz 2005; Kurz et al. 2005; Stein et al. 2014). Dabei zeigt sich, dass die Intentionen der angehenden Mütter einen signifikant stärkeren Einfluss auf die Entscheidung zur Elternschaft haben als jene der angehenden Väter (Stein et al. 2014). Gleichwohl unterliegen die den Entscheidungen vorangehenden Intentionen je nach Geschlecht unterschiedlichen Situationseinflüssen: Während für die Elternschaftsintentionen von Frauen vor allem einer positiver Wert von Kindern („value of children“) von Bedeutung ist, üben bei Männern zudem die wöchentliche Arbeitszeit und der Bildungsstand signifikant positive Effekte auf die Elternschaftsabsicht aus (Stein et al. 2014).

Ferner zeigen die etwas älteren Analysen Kleins (2003) signifikant positive Effekte des Einkommens auf die Entscheidung zur Elternschaft bei Männern mit akademischen Abschlüssen auf, während bei Frauen generell ein negativer Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und Entscheidung zur Elternschaft zu bestehen scheint (Bertram et al. 2011; Klein 2003). Hier ist jedoch anzumerken, dass aus einem negativen Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und *Entscheidung* zur Elternschaft noch nicht auf einen ebensolchen negativen Bildungsabschluss auf *Elternschaftsintentionen* geschlossen werden kann.

Diesen Aspekt gilt es auch zu berücksichtigen in Anbetracht bisheriger Befunde zum Einfluss befristeter Beschäftigung – als den für diese Studie zentralen Indikator für prekäre Beschäftigung – auf die Entscheidung zur Elternschaft. So scheint es bislang keinerlei empirische Anhaltspunkte dafür zu geben, dass befristete Beschäftigung einen verzögernden Effekt auf die Zeit bis zur Geburt des ersten Kindes und damit zum Übergang in Elternschaft ausübt (Gebel/Giesecke 2009, Kurz 2005; Teerling 2012; Tölke/Diewald 2003).² Hierbei wäre es aus familien- und handlungstheoretischer Sicht (vgl. Abschnitt 3) nun von großem Interesse herauszufinden, inwieweit diese Beschäftigungsfaktoren als ein spezifischer Typus situativer Einflussfaktoren auf die den *Elternschaftsentscheidungen* vorangehenden Intentionen zur Elternschaft einwirken. Aus Platzgründen muss dabei die Analyse eventuell auftretender Inkonsistenzen zwischen Elternschaftsintentionen und konkreten Entscheidungen jedoch auf spätere Studien vertagt werden. Hier geht es zunächst darum, theoretische und empirische Klarheit über die – auf gegenwartsdiagnostischer Basis anzunehmenden – konkurrierenden Einflüsse von Prekarisierungs- und Modernisierungseffekten auf Elternschaftsabsichten junger Paare in Deutschland zu erlangen.

2 Einen positiven Effekt für Frauen konnte zumindest Schmitt (2012) finden. Jedoch verschwand dieser Zusammenhang, sobald das Einkommensniveau der männlichen Partner kontrolliert wurde. Ferner berichten Auer und Danzer (2014) einen positiven Zusammenhang, jedoch wurde dieser Befund mittels Berechnung eines Probit-Regressionsmodells erzielt, das für die Analyse von Ereignisdaten aus methodischer Sicht eher weniger geeignet ist (Blossfeld et al. 2007).

3. Theoretische Vorüberlegungen

Auch wenn die bisherigen Befunde wertvoll sind, um Hinweise auf Zusammenhänge zwischen objektiven bzw. sozialstrukturellen Merkmalen der Partner und Elternschaftsabsichten zu erlangen, ist bislang die Frage weitgehend unbeantwortet geblieben, welchen Einfluss die in soziologischen Gegenwartsdiagnosen postulierten Modernisierungs- bzw. Prekarisierungseffekte (Beck/Beck-Gernsheim 1990; Dörre 2009; Sennett 2009) in ihrer subjektiv verarbeiteten Form auf die Ausprägung von Elternschaftsintentionen unter jungen Paaren in Deutschland ausüben. Sofern die Überlegungen jener Gegenwartsdiagnosen mit Blick auf familiensoziologische Fragestellungen zutreffen, sollten sich die Folgen makrosozialer Modernisierungs- und Prekarisierungsprozesse auch auf der Ebene partnerschaftlicher Institutionalisierungsprozesse – hier: die Ausprägung von Elternschaftsabsichten – nachweisen lassen. Hierzu soll auf Basis austauschtheoretischer und ökonomischer Ansätze (Hill/Kopp 1990, 2013) ein Modell zur Erklärung und empirischen Überprüfung des konkurrierenden Einflusses von Prekarisierungs- und Modernisierungsfaktoren auf die Elternschaftsintentionen junger Paare aufgestellt werden.

3.1 Austauschtheoretische Grundlagen

Im Zuge familiensoziologischer Untersuchungen der Ehe- oder Partnerschafts(in)stabilität haben sich vor allem die Austauschtheorie und die ökonomische Theorie der Familie inzwischen gut bewährt (Hill/Kopp 1990: 211). Bei der Analyse zur Partnerschaftsstabilität spielen aus austauschtheoretischer Sicht zwei Konstrukte eine zentrale Rolle, die Partnerschaftsqualität und die Partnerschaftsstabilität.³ Unter Partnerschaftsqualität versteht man die subjektive Bewertung der Partnerschaft (Lewis/Spanier 1982: 50). Partnerschaftsstabilität hingegen zeigt das Verhalten in einer Beziehung an, das beeinflusst, ob die Partnerschaft bestehen bleibt oder aufgelöst wird (Lewis/Spanier 1982: 50). Dabei gilt die allgemeine Annahme: Je geringer die subjektive Partnerschaftsqualität ist, je größer die außerpartnerschaftlichen Alternativen und je geringer die sozialen und materiellen Barrieren für eine Trennung sind, desto wahrscheinlicher ist die Entscheidung einer Person zu einer Trennung (Hill/Kopp 1999: 30).⁴

Entscheidungen zur Elternschaft, aber auch zur Heirat, zur Investition in gemeinsames Eigentum usw. können demnach als Schritte zur Verfestigung von Partnerschaften aufgefasst werden, mit denen Paare sich gegen stets mögliche Trennungen ein Stückweit

3 Die Begriffe Partnerschaftsqualität und Partnerschaftsstabilität orientieren sich an den von Lewis und Spanier (Lewis/Spanier 1982) geprägten Begriffen *marital quality* und *marital stability*. Da in diesem Artikel allerdings auch Partnerschaften unverheirateter Paare im Fokus stehen, werden an dieser Stelle die Begriffe Partnerschaftsqualität und Partnerschaftsstabilität verwendet.

4 Ist die Partnerschaftsqualität hoch, bedeutet dies jedoch nicht zwangsläufig, dass die Partnerschaftsstabilität ebenfalls hoch ist. Sind die außerpartnerschaftlichen Alternativen vielversprechender als das Aufrechterhalten einer Partnerschaft, so kann dies – möglicherweise trotz einer hohen Partnerschaftsqualität – zu einer Trennung führen. Ebenso kann eine niedrige Partnerschaftsqualität mit einer hohen Stabilität einhergehen, wenn keine nennenswerten Alternativen wahrgenommen werden und ein Allein-Leben als Alternative nicht infrage kommt (Hill/Kopp 1999: 30).

absichern (King/Christensen 1983; Kopp et al. 2010).⁵ Dabei sind den konkreten Entscheidungen Intentionen vorgelagert, die das partnerschaftliche Institutionalisierungshandeln prägen, wenngleich auch nicht determinieren. Die Einbettung beider Partner in spezifische sozioökonomische Kontexte beeinflusst dabei die Ausbildung jener Intentionen, an denen sich das zukünftige partnerschaftliche Institutionalisierungshandeln orientiert. Aus austauschtheoretischer Sicht sind demnach jene Partnerschaften umso erfolgreicher, d.h. im Zeitverlauf stabiler, in denen beide Partner über hinreichend großes Kapital zur Verfestigung verfügen und dieses auch einsetzen (Lewis/Spanier 1979, 1982).

Wenn es zutrifft, dass die zunehmende Flexibilisierung von Beschäftigungsverhältnissen negativ auf die berufliche Absicherung von Akteuren und damit deren (wahrgenommene) sozioökonomische Situation wirkt, dürften hiervon die Intentionen zur Verfestigung von Partnerschaften nicht unberührt bleiben. Mit abnehmender Verbindlichkeit des klassischen Leitbildes des Normalarbeitsverhältnisses (Mückenberger 1985, 1996) ginge folglich die Prekarisierung der Austauschverhältnisse innerhalb von Partnerschaften einher, sofern mindestens ein Akteur den Ausblick auf eine unsicher werdende Arbeitswelt als Hindernis für materielle Investitionen in die partnerschaftliche Verfestigung wahrnimmt. Somit wäre zu vermuten, dass Elternschaftsintentionen desto schwächer ausgeprägt sind, je häufiger Akteure in prekären, d.h. im hiesigen Falle: befristeten, Beschäftigungsverhältnissen angestellt sind und je stärker sie diese als belastend für die Partnerschaft wahrnehmen.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass Befristung an sich zu einem erhöhten subjektiven Prekaritätsempfinden führt. So ist etwa für Akteure auf hohem Bildungsniveau, die in kreativen oder in akademischen Berufen arbeiten, davon auszugehen, dass diese Befristung nicht lediglich als Übel, sondern vor allem als Chance auffassen, neue berufliche Herausforderungen einzugehen und Karriereaufstiege zu vollziehen (Dörre 2009: 48ff.). Spätere Untersuchungen kontrollieren daher das Bildungsniveau beider Partner.

Aus austauschtheoretischer Perspektive ließe sich der vermutete Investitionsstau beheben, wenn der andere Partner genügend Mittel zur Kompensation der ausbleibenden Investitionen des ersten Partners mobilisieren kann (Lewis/Spanier 1979, Lewis/Spanier 1982, Rusbult 1980). Der negative Effekt auf die Elternschaftsintentionen müsste sich demnach verstärken, wenn nicht nur ein Akteur, sondern beide Partner befristet beschäftigt sind.⁶

Analog hierzu müsste auch die subjektiv verarbeitete Modernisierung und *Pluralisierung der Lebensformen* (Beck/Beck-Gernsheim 1990) Einflüsse auf den partnerschaftlichen Investitionshaushalt zeitigen. Sofern beide Partner stärker egalitären denn traditio-

5 Dies bedeutet freilich nicht, dass Emotionen für die Verfestigung keine Rolle spielten. Vielmehr bilden positiv besetzte Gefühle und liebevolle Zuneigung in der Frühphase einer partnerschaftlichen Beziehung sowie Commitment in späteren (Krisen-)Phasen erst jenen Kitt, der die weitere Verfestigung mittels Hochkosten-Investitionen in gemeinsame Güter, Kinder, eine Heirat erst ermöglichen (Hill 1992).

6 Zudem müsste sich dieser Effekt auch zeigen, wenn beide Partner stark ausgeprägte subjektive Prekaritätswahrnehmungen aufweisen. Da in den späteren empirischen Analysen jedoch nur Proxy-Daten für die nicht-direkt befragten Partner verwendet werden können, die für die Erhebung von Einstellungen aus methodischen Gründen ungeeignet sind (Schnell 2012: 41ff.), muss eine Untersuchung dieser Konstellation leider entfallen.

nellen Geschlechterrollenvorstellungen folgen, wäre zu erwarten, dass vor allem Intentionen zur Realisierung partnerschaftlicher Hochkosten-Entscheidungen negativ beeinflusst werden. Je weniger traditionell einer oder gar beide Partner sind, desto weniger stark ausgeprägt sind die Intentionen zur Realisierung einer Elternschaftsabsicht in der aktuellen Partnerschaft.

Diese Eingrenzung ist aus theoretischer Sicht nicht unerheblich, da mit der Orientierung an egalitären Geschlechterrollenbildern nicht per se eine Verminderung von Elternschaftsintentionen einhergehen muss. Vielmehr ist anzunehmen, dass sich bei jungen Akteuren, die verstärkt egalitäre Geschlechterrollenbilder aufweisen, eine ggf. gering ausgeprägte Elternschaftsintention vor allem auf die aktuelle Partnerschaft bezieht. Diesem Umstand wird in den späteren Analysen dadurch Rechnung getragen, dass explizit nach der Wahrscheinlichkeit gefragt wird, mit dem aktuellen Partner bzw. der aktuellen Partnerin innerhalb der nächsten zwei Jahre ab dem Befragungszeitpunkt ein gemeinsames Kind zu bekommen (vgl. auch Abschnitt 4.2).

Um diese theoretischen Annahmen im späteren Verlauf der Studie auf eine breitere empirische Basis zu stellen, ist zudem die Konfessionszugehörigkeit beider Partner zu berücksichtigen. So ist davon auszugehen, dass traditionelle Rollenbilder stärker ausgeprägt sind, wenn beide Partner konfessionell gebunden sind (Cotter et al. 2011: 262-267; Gubernskaya 2010: 181ff.). Die Aufnahme der Konfession in das theoretische Modell eröffnet damit die Möglichkeit zur Überprüfung eines Proxy-Maßes partnerschaftlicher Traditionalität, das im Rahmen dieser Studie mittels Paarbefragungen nicht zu ermitteln war.

3.2 Forschungshypothesen

Aus diesen theoretischen Überlegungen lassen sich zusammenfassend folgende Forschungshypothesen im Vorfeld der späteren empirischen Untersuchungen (Abschnitt 5) ableiten. Beruhend auf den Grundannahmen des austauschtheoretischen Erklärungsmodells (Lewis/Spanier 1979, 1982) lässt sich zunächst die allgemeine Annahme ableiten, wonach Elternschaftsabsichten umso stärker ausgeprägt sind, je stabiler die Partnerschaft ist. Neuere austauschtheoretische Beiträge betonen dabei die Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Komponenten der Partnerschaftsstabilität (Hill/Kopp 1990, 2013: 84-94). Demnach lässt sich die Partnerschaftsstabilität nicht nur durch objektive Maße wie etwa die Partnerschaftsdauer, sondern auch durch subjektive wie etwa die wahrgenommene Partnerschaftsstabilität und die wahrgenommene Zufriedenheit mit der Partnerschaft erfassen. Der erste Hypothesenblock lautet demnach:

Hypothese 1a: Je länger die Partnerschaft andauert, desto stärker ausgeprägt sind die Elternschaftsintentionen.

Hypothese 1b: Je stabiler die Partnerschaft wahrgenommen wird, desto stärker ausgeprägt sind die Elternschaftsintentionen.

Hypothese 1c: Je höher die Zufriedenheit mit der Partnerschaft ausfällt, desto stärker ausgeprägt sind die Elternschaftsintentionen.

Wie in den obigen theoretischen Ausführungen bereits angemerkt, unterliegen die Partner in ihrem beiderseitigen Austausch stabilitätsfördernder Güter sozioökonomischen und normativen Einflüssen. Der Grad der Einbindung in den Arbeitsmarkt und die subjektive Verarbeitung der Arbeitsmarktsituation prägen somit die den Investitionen in die Verfestigung vorangehenden Institutionalisierungsintentionen. So ist anzunehmen, dass befristete Beschäftigung – als ein zentraler Typus flexibilisierter Arbeitsverhältnisse in westlichen Gesellschaften – vor allem dann negative Effekte auf Elternschaftsintentionen zeitigen, wenn sie als belastend für die familiäre Zukunftsplanung wahrgenommen wird. Zudem dürfte die Prekarisierung des Erwerbslebens negative Folgen für Elternschaftsabsichten nach sich ziehen, wenn beide Partner von Befristung betroffen sind. Folgende Hypothesen bilden daher den zweiten Block:

Hypothese 2a: Je negativer die Folgen befristeter Beschäftigung für die familiäre Zukunftsplanung wahrgenommen werden, d.h. je stärker die subjektive Prekaritätswahrnehmung ausfällt, desto schwächer ausgeprägt sind die Elternschaftsintentionen.

Hypothese 2b: Elternschaftsintentionen sind schwächer ausgeprägt, wenn beide Partner befristet beschäftigt sind, im Vergleich zu jenen Konstellationen, in denen beide unbefristet beschäftigt sind.⁷

Die Bereitschaft, in partnerschaftsstabilisierende Güter zu investieren dürfte demgegenüber gesteigert werden, wenn Akteure relativ starke traditionelle Bindungen – etwa in Form konfessioneller Zugehörigkeiten – oder aber eher traditionelle Geschlechterrollenbilder aufweisen. Vor dem Hintergrund der medialen und öffentlichen Thematisierung der Pluralisierung der Lebensformen ist jedoch zu erwarten, dass traditionelle Geschlechterrollenbilder und traditionelle Bindungen heute nicht mehr unangefochten normative Gültigkeit besitzen.⁸ Der dritte Hypothesenblock lautet demnach wie folgt:

Hypothese 3a: Je egalitärer die Geschlechterrollenbilder ausfallen, desto schwächer ausgeprägt sind die Elternschaftsintentionen. Und umgekehrt gilt: Je traditioneller die Geschlechterrollenbilder ausfallen, als desto stärker erweisen sich die Elternschaftsabsichten.

Hypothese 3b: Elternschaftsintentionen sind schwächer ausgeprägt, wenn beide Partner konfessionell ungebunden sind, im Vergleich zu jenen Konstellationen, in denen beide konfessionell gebunden sind.⁹

Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde zu geschlechtsspezifischen Einflussfaktoren auf den Kinderwunsch und die Elternschaftsintentionen (vgl. Abschnitt 2) sollten die an die hier aufgestellten Hypothesen anknüpfenden statistischen Modelle getrennt für Männer und Frauen berechnet werden. So ist vor dem Hintergrund einer größeren Erfahrung von

7 Den späteren Regressionsmodellen wird zwecks Überprüfung dieser Hypothese eine Varianzanalyse beigelegt.

8 Gleichwohl bedeutet dies nicht, Familiengründung und Zusammenleben in längerfristigen intimen Beziehungen verliere vollends an Relevanz (Hill/Kopp 1999, 2013). Stattdessen ist davon auszugehen, dass sich familiäre Institutionalisierungsprozesse infolge längerer Probierphasen zeitlich bzw. biographisch verzögern (Kopp 2002; Kopp et al. 2010). Diese Fragestellung kann hier allerdings nicht weiter verfolgt werden.

9 Diese Hypothese wird später ebenfalls durch eine ergänzende Varianzanalyse überprüft.

Frauen mit flexiblen Beschäftigungsformen – v.a. Teilzeit-, aber auch befristete Beschäftigung (Hobler et al. 2013; Mischke/Wingerter 2012) – zu erwarten, dass der anzunehmende hemmende Effekt befristeter Beschäftigung auf die Elternschaftsabsichten stärker bei Männern als bei Frauen auftreten dürfte. Was die geschlechtsgruppenspezifische Wirkungsweise von Geschlechterrollenbildern angeht, ist die Formulierung einer forschungsleitenden Annahme schwierig, da hier bislang keine eindeutigen empirischen Befunde vorliegen, die eine solche Annahme stützen könnten (Cotter et al. 2011; Goldscheider et al. 2013; Gubernskaya 2010). Auch ist aus theoretischer Sicht kaum schlüssig anzunehmen, weshalb Traditionalität an sich – also ohne Berücksichtigung weiterer sozialer Kontrollvariablen – einen geschlechtsspezifischen Effekt auf Elternschaftsabsichten ausüben sollte.

Neben den hier theoretisch interessierenden Variablen werden im Zuge der späteren Analysen zudem das Alter und die Schulbildung der Befragten sowie die Bildungskonstellationen beider Partner kontrolliert. Dies ermöglicht es, den auf Basis der ökonomischen Theorie der Familie (Becker 1981; Becker et al. 1977) seit langem diskutierten und hier eventuell auftretenden hemmenden Effekten einer hohen Schulbildung auf Elternschaftsabsichten für die aktuelle Partnerschaft nachzuspüren.

4. Daten, Methodik, Messinstrumente

Nachfolgend werden die Datengrundlage, die Datenanalysemethodik sowie die zentralen Messinstrumente vorgestellt. Es handelt sich dabei um Daten aus dem DFG-geförderten Forschungsprojekt „Entscheidungen unter Unsicherheit. Analyse geplanter Institutionalisierungsprozesse in Paarbeziehungen unter dem Einfluss prekärer Beschäftigungsverhältnisse (AGIPEB)“, das am Institut für Soziologie der RWTH Aachen University durchgeführt wird. Die Daten wurden im Winter 2012/13 bundesweit per Telefoninterviews (CATI) erhoben.

4.1 Datengrundlage und Methodik

Die zugrundeliegende bundesweit gezogene Stichprobe besteht aus 570 Personen im Alter zwischen 20 und 35 Jahren, die zum Zeitpunkt der Erhebung in einer festen, kinderlosen Partnerschaft lebten und zudem berufstätig waren. Den Befragten wurde ein quantitatives Erhebungsinventar vorgelegt, das neben Fragen zur Sozialstruktur und zu subjektiven Einstellungsmerkmalen eine umfassende Batterie zur Erfassung unterschiedlicher Erwerbsphasen im Lebenslauf beinhaltet. Dabei ist anzumerken, dass die subjektiven Zufriedenheits- und Wahrnehmungsmessungen aus forschungsökonomischen Gründen nur für einen Partner erhoben werden konnten. Aufgrund der Tatsache, dass eine vergleichende Analyse des Einflusses subjektiver Prekarisierungs- und Modernisierungsfolgen auf Institutionalisierungsabsichten in der Bundesrepublik bislang en detail noch nicht durchgeführt worden sind, ist diese Beschränkung jedoch vernachlässigbar.

Hingegen wurden die Daten der nicht-direkt befragten Partner zum Bildungsstand, zur Konfession und zum aktuellen Arbeitsvertrag (unbefristet vs. befristet) stellvertretend

über die befragten Akteure erhoben (Proxy-Daten). Für die späteren Analysen werden entsprechende Indices gebildet, die die Bildungs-, Konfessions- und Befristungskonstellationen der beiden Partner abbilden.

Als abhängige Variable kommen die zum Zeitpunkt der Befragung gehegten Elternschaftsabsichten des Befragten zum Einsatz. Diese wurden auf einer Skala von null bis hundert („Prozentangabe“) abgefragt (Kopp et al. 2010: 56ff.).¹⁰ Proxy-Daten zu den Elternschaftsintentionen der nicht-befragten Partner wurden nicht abgefragt.

Die Validitätsanalysen der hier zugrunde gelegten Einstellungsskalen werden auf Basis konfirmatorischer Faktorenanalysen (Harrington 2009) vorgenommen. Im Anschluss an die deskriptiven Statistiken werden die oben aufgestellten Hypothesen mittels OLS-Regressionen überprüft (Urban/Mayer 2011).

4.2 Messinstrumente

Zur Erfassung subjektiver Prekaritätswahrnehmungen kommt eine eigens entwickelte Skala (Baron et al. 2013) zum Einsatz. Hierbei werden auf einer Skala von 1 (Prekarisierungswahrnehmung sehr gering) bis 5 (Prekarisierungswahrnehmung sehr hoch) Einschätzungsfragen dahingehend gestellt, inwieweit die Geburt eines Kindes unter Befristungsbedingungen überhaupt realistisch ist oder aber inwieweit Akteure ihre allgemeine Partnerschaftsplanung unter Befristungsbedingungen als erschwert ansehen. Ferner wird im Zuge der späteren Modelle ein Interaktionseffekt berechnet, der die subjektive Prekaritätswahrnehmung mit dem Anteil befristeter Beschäftigung an der jeweiligen Berufsbiographie verknüpft. Dies ermöglicht eine Überprüfung im Sinne der klassischen Kontakthypothese Gordon W. Allports (1979 [1954]), ob ggf. hohe subjektive Prekaritätswahrnehmungen auf dem tatsächlichen Erleben befristeter Beschäftigung oder aber auf individuellen Vorstellungen darüber beruhen, welche Vor- und Nachteile mit (nicht-erlebter) befristeter Beschäftigung einhergehen.

Des Weiteren wurde auf Basis einschlägiger ALLBUS-Items sowie Items des International Social Survey Programme (ISSP-Research-Group 2013; Terwey/Baltzer 2011) eine Skala zur Erfassung von Geschlechterrollenbildern in Partnerschaften konstruiert. Die acht Items dieser Skala fragen nach dem Stellenwert familialer Settings für die persönliche Lebensplanung sowie nach der wahrgenommenen Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Folgende Items kommen im Rahmen der entsprechenden Skala *Geschlechterrollenbilder* zum Einsatz. Die Einstellungen der Befragten werden dabei mit Codes von 1 („sehr egalitär“) bis 5 („sehr traditionell“) erhoben.

Das Konstrukt basiert auf der Annahme, dass vor allem die in den vergangenen sechs Jahrzehnten stark gewachsene Erwerbsbeteiligung verheirateter Frauen einen messbaren Einfluss auf die Wahrnehmung partnerschaftlicher bzw. familialer Arrangements ausübt (Goldthorpe 1987: 134-145). Einhergehend mit den geschlechter- und arbeitsmarktpolitischen Debatten der 1970er und 1980er Jahre wurde das klassische Rollenverständnis in Partnerschaften zusehends einer Revision unterzogen. Die traditionale Auffassung, wo-

10 Das entsprechende Fragebogenitem lautete: „Für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass Sie und Ihr derzeitiger Partner/Ihre derzeitige Partnerin in den nächsten zwei Jahren gemeinsam Kinder bekommen werden?“

nach die Erwerbstätigkeit verheirateter Frauen unvereinbar sei mit der Rolle als Hausfrau und Mutter, wurde demnach herausgefordert sowohl durch eine neo-traditionelle Position, wonach Erwerbsbeteiligung von Frauen mit der Rolle als Ehefrau vereinbar, jedoch unvereinbar mit der Mutterrolle sei, als auch durch eine egalitäre Position, die die Erwerbsbeteiligung als mit allen ehelichen und familialen Verantwortlichkeiten vereinbar ansieht (Goldthorpe 1987: 138ff.).¹¹

Um darüber hinaus die subjektive Partnerschaftszufriedenheit empirisch erfassen zu können wird auf ein quantitatives Erhebungsinventar zurückgegriffen, das jüngst von Kopp et al. entwickelt wurde (Kopp et al. 2010: 43-54). Dieses fußt auf einer Skala, bei der der Wert 0 hohe Unzufriedenheit und der Wert 100 eine hohe Zufriedenheit mit der aktuellen Partnerschaft wiedergibt. Die subjektive Stabilität der Partnerschaft wird darüber hinaus mittels eines in der empirischen Familienforschung gut bewährten Erhebungsinventars gemessen, bei denen der Wert 0 eine hohe Instabilität und der Wert 1 eine hohe Stabilität anzeigt (Rüssmann et al. 2004).

Zudem werden neben den genannten Konstrukten die üblichen sozialstrukturellen und sozioökonomischen Kontrollvariablen – Geschlecht, Alter, Beziehungsdauer, Bildungsstand und Konfession – herangezogen. Das monatliche Einkommen konnte aufgrund zu geringer Fallzahlen sowohl für die Befragten als auch für die Proxy-Daten der Partner der Befragten leider nicht in die Analysen aufgenommen werden.

5. Empirische Befunde

Zunächst erfolgt eine Darstellung der deskriptiven Resultate sowie der Validitäts- und Reliabilitätsanalysen. Anschließend werden die Überprüfungen der in Abschnitt 3.2 entwickelten Hypothesen auf Basis von OLS-Regressionen und – wo methodisch angebracht – Varianzanalysen vorgenommen.

5.1 Deskriptive Analysen

Die auf Basis einer von 0 bis 100 reichenden Skala erhobenen Elternschaftsintentionen sind insgesamt eher moderat ausgeprägt: Im Mittel liegen sie bei rund 47 Prozent, wobei die Standardabweichung 38,1 Prozentpunkte beträgt. Es zeigt sich zudem, dass die Befragten im Mittel leicht über dem Skalenmittelpunkt liegende Prekaritätswahrnehmungen aufweisen. Der durchschnittliche Anteil befristeter Beschäftigungsverhältnisse an den abgefragten Erwerbsbiographien der Befragten beträgt dabei 23,4 Prozent. Da nur in 27 Fällen die Konstellation auftritt, dass beide Partner befristet beschäftigt sind, sollte die Variable Befristungshomogamie in den späteren Regressionsanalysen mit Vorsicht interpretiert werden.

11 Für einen in eine inhaltlich ähnliche Richtung abzielenden Forschungsansatz zum Aspekt von Familienleitbildern vgl. zudem die jüngst vorgelegte Arbeit von Diabaté und Lück (2014).

Die Werte für die Geschlechterrollenbilder deuten im Mittel auf egalitäre Einstellungen hin. Dabei geben 122 Personen (23 Prozent) an, dass beide Partner konfessionslos sind, während in 289 Fällen (54,5 Prozent) beide Partner konfessionell gebunden sind.

Das Durchschnittsalter der befragten kinderlosen Personen in der Stichprobe beträgt 30,8 Jahre. Von den Befragten sind 274 männlich und 297 weiblich. 293 Personen (51 Prozent) berichteten, im Laufe der abgefragten Erwerbsbiographie bereits mindestens einmal befristet beschäftigt gewesen zu sein.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken

	n	MW	SD	n (relat.)	Proz.
Elternschaftsintention (0 – 100)	569	47.1	38.1		
Alter	570	29.7	3.6		
Geschlecht	570				
0 = männlich				274	48.1
1 = weiblich				297	51.9
Höchster Schulabschluss	570				
1 = Hauptschulabschluss				28	4.9
2 = Mittlere Reife				145	25.4
3 = Fachhochschulreife				72	12.6
4 = Abitur				325	57.0
Schulbildungshomogamie	563				
1 = Beide Partner Hauptschulabschluss od. mittlere Reife				139	24.7
2 = Ein Partner Hauptschulabschluss od. mittlere Reife und ein Partner FH-Reife od. Abitur				162	28.4
3 = Beide Partner FH-Reife od. Abitur				262	46.5
Partnerschaftsdauer (Monate)	570	100.7	57.5		
Subjektive Partnerschaftsstabilität (0=instabil, 1=stabil)	570	.67	.380		
Subjektive Partnerschaftszufriedenheit (0 – 100)	570	88.6	13.1		
Befristungsanteile im Lebenslauf (Prozent)	570	23.4	32.9		
Subjektive Prekaritätswahrnehmung (1=geringe Prekarität – 5=hohe Prekarität)	566	3.57	1.00		
Befristungshomogamie	434				
1 = beide Partner unbefristet				290	66.8
2 = einer befristet und/einer unbefristet				117	27.0
3 = beide befristet				27	6.2
Geschlechterrollenbilder (1=egalitär – 5= traditionell)	564	2.28	.81		
Konfessionshomogamie	530				
1 = beide nicht konfessionell				289	54.5
2 = einer konfessionell u. einer nicht konfessionell				119	22.5
3 = beide konfessionell				122	23.0

Im Mittel nehmen die Befragten ihre aktuelle Partnerschaft als relativ stabil wahr, wengleich die Frage danach, ob die aktuelle Partnerschaft als in Schwierigkeiten befindlich wahrgenommen wurde, von knapp der Hälfte der Befragten bejaht wird (vgl. Abschnitt 5.2, Tabelle 2). Im Mittel fällt der Wert für die subjektive Partnerschaftszufriedenheit (88,6 auf

einer Skala von 0 bis 100) recht hoch aus. Die durchschnittliche Dauer der abgefragten, zum Zeitpunkt der Erhebung bestehenden Partnerschaften beträgt dabei rund acht Jahre.

Mit Blick auf die Bildungsabschlüsse sind Personen mit Abitur bzw. Fachhochschulreife deutlich überrepräsentiert. Der Anteil von Personen mit Hauptschulabschluss (4,9 Prozent) fällt demnach äußerst gering aus. Dieser Umstand schlägt sich auch in den Statistiken für die Schulbildungshomogamie nieder, wonach knapp fünfzig Prozent der befragten Personen angaben, dass beide Partner über die Fachhochschulreife bzw. das Abitur verfügen. Personen ohne Schulbildungsabschlüsse sind in der Stichprobe nicht vertreten.¹²

5.2 Validitäts- und Reliabilitätsanalysen

Die nachfolgenden Validitätsüberprüfungen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen werden unter Verwendung des Kaiser-Guttman-Kriteriums vorgenommen (Harrington 2009). Alle hier herangezogenen Items laden weitgehend zufriedenstellend bis gut auf den jeweils vorgesehenen Faktoren (vgl. Tabelle 2). Die etwas schwächeren Ladungen des letzten Items der Skala *Geschlechterrollenbilder* („Familie und Beruf – man kann nicht beidem gleichermaßen gerecht werden...“) kann angesichts der übrigen guten Werte vernachlässigt werden. Ebenfalls zufriedenstellend sind die Koeffizienten, die die Anpassung der gemessenen Werte an eine Normalverteilung überprüfen. Hier liegen sowohl die Werte für die Schiefe als auch für die Kurtosis allesamt weit unter den kritischen Schwellenwerten 3.0 (für Schiefe) bzw. 10.0 (für Kurtosis) (Harrington 2009: 41f.). Zudem weisen die Reliabilitätstests für alle drei Skalen zufriedenstellend hohe Werte für Cronbachs Alpha auf.

Tabelle 2: Faktoren- und Reliabilitätsanalysen zu den Skalen Subjektive Prekaritätswahrnehmung (SPW), Geschlechterrollenbilder (GRB) und Subjektive Partnerschaftsstabilität (SPS)

	n	Deskriptive Statistiken			Kurt.	Faktorladungen		
		MW	SD	Schie.		SPW	GRB	SPS
Solange man in einer befristeten Beschäftigung ist, kann man viele Entscheidungen im privaten Bereich nicht treffen.	561	3.79	1.262	-.836	-.371	.816		
Durch eine befristete Beschäftigung muss man in finanzieller Hinsicht besonders vorsichtig sein.	561	3.90	1.125	-.820	-.154	.815		
Eine befristete Beschäftigung vermindert einfach die Lebenszufriedenheit und Lebensqualität.	561	3.38	1.241	-.362	-.835	.811		
Solange man befristet beschäftigt ist, kann man sich keine Kinder erlauben.	561	2.78	1.346	.156	-1.086	.644		

12 Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass ein zentrales Screening-Kriterium darin bestand, keine Langzeitarbeitslosen in die Stichprobe aufzunehmen, da hier andere Mechanismen des Einflusses auf die Partnerschaftsinstitutionalisierung zu vermuten sind als bei befristet Beschäftigten (Gebel/Giesecke 2009, Zimmermann/De New 1990). Ein hohes Langzeitarbeitslosigkeitsrisiko unter Personen ohne formale Bildungsabschlüsse (Gangl 2003) dürfte erklären, dass keine Personen ohne Bildungsabschluss in der Stichprobe vertreten sind.

	n	Deskriptive Statistiken			Kurt.	Faktorladungen		
		MW	SD	Schie.		SPW	GRB	SPS
Wenn man mit einem Partner dauerhaft zusammenlebt, dann sollte man auch heiraten.	561	2.67	1.422	.262	-1.235		.592	
Wenn man mit seinem Partner ein gemeinsames Kind bekommt, sollte man heiraten.	561	3.02	1.435	-.089	-1.304		.559	
Eine berufstätige Mutter kann ein genauso herzliches und vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Kindern finden wie eine Mutter, die nicht berufstätig ist. (inv.)	561	1.61	.940	1.640	2.245		.517	
Für eine Frau ist es wichtiger, ihrem Mann bei seiner Karriere zu helfen, als selbst Karriere zu machen. (inv.)	561	1.64	.927	1.329	.930		.683	
Ein Kleinkind wird sicherlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist. (inv.)	561	2.43	1.246	.447	-.854		.681	
Es ist für alle Beteiligten viel besser, wenn der Mann voll im Berufsleben steht und die Frau zu Hause bleibt und sich um den Haushalt und die Kinder kümmert. (inv.)	561	1.75	1.007	1.211	.680		.801	
Familie und Beruf – man kann nicht Beidem gleichermaßen gerecht werden. (inv.)	561	2.74	1.236	.103	-.927		.443	
Haben Sie jemals gedacht, dass die Partnerschaft mit Ihrem Partner in Schwierigkeiten ist?	561	.46	.449	.148	-1.985			.666
Haben Sie jemals ernsthaft an eine Trennung gedacht?	561	.72	.448	-.998	-1.007			.914
Haben Sie jemals mit einem guten Freund oder einer guten Freundin über eine Trennung gesprochen?	561	.73	.447	-1.028	-.947			.851
Haben Sie Ihren Partner jemals ernsthaft mit Trennungsabsichten konfrontiert?	561	.75	.431	-1.185	-.598			.899
					SPW	GRB	SPS	
n					561	561	561	
Anzahl Items					4	7	4	
Cronbach's Alpha					.771	.713	.851	
Skalenmittelwert					3.62	2.26	.67	
Standardabweichung					1.009	.783	.380	
Schiefe					-.362	.387	-.784	
Kurtosis					-.545	-.122	-.937	

Anmerkungen: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Faktorladungen kleiner .200 werden nicht dargestellt. Kodierungen: SPW: 1 = subjektive Prekaritätswahrnehmung sehr gering, 5 = subjektive Prekaritätswahrnehmung sehr stark; GRB: 1 = sehr egalitär, 5 = sehr traditionell; SPS: 0 = Partnerschaft instabil, 1 = Partnerschaft stabil

Bei der Betrachtung der Werte für die subjektive Partnerschaftsstabilität ist zu beachten, dass die Item- und Skalenwerte entgegen der ursprünglichen Fragestellung invertiert wurden. Dies liegt darin begründet, dass hier – anders als bei der Konzipierung der ursprünglichen Skala (Rüßmann et al. 2004) – nicht die Partnerschaftsinstabilität, sondern die Stabilität von theoretischem Interesse ist.

5.3 *Multivariate Analysen*

Im ersten Modell werden zunächst die Einflüsse der sozialstrukturellen Variablen und der Partnerschaftsmerkmale auf die Elternschaftsintentionen untersucht. Das zweite Modell untersucht sodann die Einflüsse von Prekarisierungsmerkmalen während sich das dritte Modell den Einflüssen von Geschlechterrollenbildern und konfessionellen Bindungen als individuelle Indikatoren für Modernisierungs- bzw. Traditionalisierungseffekten widmet. Auf Basis des vierten und fünften Modells werden abschließend die geschlechtergruppenspezifischen Untersuchungen durchgeführt.¹³

Da die Fallzahlen in den einzelnen Modellen aufgrund einer relativ hohen Anzahl an fehlenden Werten für die Variablen Befristungshomogamie und Konfessionshomogamie sowie aufgrund der Aufteilung in Geschlechtersubgruppen relativ gering sind, wird neben den gängigen Signifikanzschwellenwerten auch auf Basis eines zehnpromzentigen Irrtumswahrscheinlichkeitsniveaus getestet. Ferner werden neben den standardisierten auch die unstandardisierten Regressionskoeffizienten berichtet, um Anhaltspunkte über die Effektstärken bei ungleicher Metrik der jeweiligen unabhängigen Variablen zu erhalten (Urban/Mayer 2011: 107f.).

Im ersten Modell ergeben sich ein hochsignifikant positiver Effekt für die Partnerschaftszufriedenheit und ein schwach signifikanter positiver Effekt für die Partnerschaftsdauer. Die, auf Basis der grundlegenden Postulate der Austauschtheorie aufgestellten Hypothesen 1a und 1b können damit als belegt gelten, wenn auch im zweiten Fall lediglich tendenziell. Von den, im ersten Modell bereits enthaltenen soziostrukturellen Kontrollvariablen gehen keine signifikanten Effekte aus. In Anbetracht der früheren theoretischen Überlegungen war dies weitestgehend auch nicht anders zu erwarten, wenngleich der ausbleibende signifikante Effekt der Schulbildung auf den ersten Blick etwas überraschend zu sein scheint.¹⁴ Hier ist jedoch zu vermuten, dass der Grad der Schulbildung – im Sinne der vorhin bereits am Rande erwähnten ökonomischen Theorie der Familie (Becker 1981; Becker et al. 1977) – bestenfalls auf konkretes Fertilitätsverhalten, nicht aber auf die, diesem Verhalten vorangehenden Elternschaftsintentionen wirkt.

13 Auf die Berechnung von Interaktionstermen zwecks Analyse geschlechtergruppenspezifischer Zusammenhänge wurde verzichtet, um die Interpretierbarkeit der Messwerte für die jeweiligen Konstrukte Prekarisierung und Modernisierung bzw. Traditionalisierung sicherzustellen. Die eleganteste Lösung für die Analyse geschlechtergruppenspezifischer Effekte wäre hier sicherlich die Berechnung regressionsbasierter Pfadmodelle (Geiser 2011), jedoch würde dies den Rahmen dieser Untersuchung sprengen.

14 Eine separate Varianzanalyse, in die nur die Schulbildungshomogamie als erklärender Faktor aufgenommen wurde, wies auch keine signifikanten Effekte auf (hier nicht abgebildet).

Tabelle 3: OLS-Regressionen: Determinanten der Elternschaftsabsichten

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4 Männer	Modell 5 Frauen
Alter	.036 [.404] (.580)	.033 [.371] (.586)	.046 [.517] (.589)	.182 ⁺ [1.977] (.894)	-.054 [-.629] (.835)
Geschlecht	.057 [4.386] (3.767)	.053 [4.045] (3.829)	.059 [4.503] (3.817)	-	-
Höchster Schulabschluss	-.025 [-.971] (1.932)	-.022 [-.874] (1.945)	.003 [.102] (1.988)	.032 [1.198] (2.728)	-.023 [-.915] (2.941)
Schulbildungshomogamie	.058 [2.717] (2.303)	.055 [2.554] (2.322)	.052 [2.423] (2.319)	.007 [.350] (3.456)	.068 [3.149] (3.172)
Partnerschaftsdauer	.097 ⁺ [.077] (.043)	.111 ⁺ [.088] (.043)	.102 ⁺ [.080] (.043)	.057 [.044] (.082)	.120 [.097] (.061)
Subjektive Partnerschaftsstabilität	-.026 [-2.559] (5.309)	-.037 [-3.690] (5.360)	-.029 [-2.947] (5.375)	-.029 [-2.971] (8.063)	-.059 [-5.787] (7.437)
Subjektive Partnerschaftszufriedenheit	.260 ^{***} [.702] (.148)	.258 ^{***} [.696] (.148)	.254 ^{***} [.684] (.147)	.243 ^{**} [.646] (.213)	.258 ^{***} [.702] (.215)
Befristungsanteile im Lebenslauf		.083 [.091] (.055)	.087 [.096] (.055)	.151 ⁺ [.171] (.085)	.060 [.065] (.079)
Subjektive Prekaritätswahrnehmung		-.045 [-1.777] (2.005)	-.057 [-2.260] (2.016)	-.167 ⁺ [-6.554] (2.940)	.022 [.896] (2.887)
Befristungsanteile*SPW		-.064 [-7.108] (5.451)	-.060 [-6.609] (5.438)	-.043 [-4.994] (8.402)	-.100 [-10.639] (7.776)
Befristungshomogamie		-.019 [-1.74] (3.249)	-.024 [-1.530] (3.239)	-.068 [-3.972] (4.581)	-.002 [-.144] (4.779)
Geschlechterrollenbilder			.106 ⁺ [5.384] (2.627)	.101 [4.854] (3.591)	.097 [5.118] (3.878)
Konfessionshomogamie			.072 [3.320] (2.314)	.108 [4.787] (3.216)	.017 [.810] (3.391)
Modellzusammenfassung:					
n	392	392	392	185	207
Konstante	-32.729	22.470	-48.098 ⁺	-70.324 ⁺	-15.966
Standardfehler der Konstante	25.340	24.664	26.494	37.546	37.693
R ²	.095	.106	.118	.160	.125
F-Test	5.746 ^{***}	4.095 ^{***}	3.903 ^{***}	2.735 ^{**}	2.313 ^{**}

Anmerkungen: ⁺p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; Standardisierte Regressionskoeffizienten; unstandardisierte Regressionkoeffizienten in eckigen Klammern; SE in runden Klammern; Modell 1: Einflüsse der Partnerschaftsstabilität (Hypothesen 1a, 1b, 1c); Modell 2: Prekarisierungs-

einflüsse (Hypothesen 2a, 2b); Modell 3: Modernisierungs- bzw. Traditionalisierungseinflüsse (Hypothesen 3a, 3b); Modelle 4 und 5: Geschlechtsgruppenspezifische Analysen

Dem zweiten Modell zufolge gibt es keine Anhaltspunkte, wonach Prekarisierung – weder in subjektiv verarbeiteter Form noch auf Partnerschaftsebene – einen signifikanten Einfluss auf Elternschaftsintentionen ausübt. Auch eine separate Varianzanalyse, in die lediglich die Befristungshomogamie als erklärender Faktor aufgenommen wurde, ergab keine signifikanten Ergebnisse (hier nicht dargestellt).

Anders sieht es hingegen mit Blick auf das dritte Modell aus, demzufolge ein signifikant positiver Effekt der Geschlechterrollenbilder besteht: Traditionell orientierte, kinderlose Akteure hegen demnach in stärkerem Ausmaß Elternschaftsintentionen in ihren aktuellen Beziehungen als egalitär orientierte. Hingegen ergeben sich für traditionelle Orientierungen auf Paarebene, gemessen als Konfessionszugehörigkeit, keine signifikanten Effekte – weder im Regressions- noch im separaten Varianzanalysenmodell (letzteres hier nicht dargestellt). Hypothese 2a kann demnach angenommen, Hypothese 2b muss abgelehnt werden.

Auch wenn die Variable Geschlecht als solche keinen signifikanten Einfluss in den bisherigen Modellen ausübt, ist es angesichts des vermuteten Einflusses unterschiedlicher Grade der Erfahrung mit flexiblen Beschäftigungsformen in den beiden Geschlechtergruppen (vgl. Abschnitt 3.2) sinnvoll, hier eine nach Männern und Frauen differenzierte Betrachtung vorzunehmen. Modell 4 berichtet zunächst die Koeffizienten für die Männer. Hier fällt zunächst der signifikant positive Effekt des Alters auf; ein Umstand, der in Anbetracht des mit zunehmendem Alter kleiner werdenden biologischen Zeitfensters eher für Frauen zu erwarten gewesen wäre (Kopp 2002), bei denen dieser Effekt jedoch nicht auftritt (vgl. Modell 5).

Neben dem weiterhin hochsignifikant positiven Effekt der Partnerschaftszufriedenheit zeigen sich bei Männern nun auch ein signifikant positiver Effekt der Befristungsanteile sowie ein signifikant negativer Einfluss der subjektiven Prekaritätswahrnehmung auf die Elternschaftsabsichten. Diese Befunde werfen einige Fragen auf, da sie den oben angestellten Überlegungen zu geschlechtsgruppenspezifischen Verarbeitungsformen flexibler und prekärer Beschäftigung teilweise zuwiderlaufen: Zumindest mit Blick auf das objektive Prekaritätsmerkmal scheint es so zu sein, dass – anders als in bisherigen empirischen Analysen vermutet (Kreyenfeld 2010; Kreyenfeld et al. 2012) – nicht die Frauen, sondern die Männer den Übergang in Elternschaft als mögliche Kompensation für berufliche Unsicherheiten ansehen; wengleich dies hier lediglich mit Blick auf die intendierte, nicht aber die tatsächliche Elternschaft festgehalten werden kann. So wäre im Zuge zukünftiger Studien zu klären, ob und inwieweit diese Elternschaftsintentionen der Männer in einen faktischen Übergang in Elternschaft münden, wenn sie mit konkreten Kinderwünschen ihrer Partnerinnen konfrontiert sind.

Demgegenüber weist der signifikant negative Effekt der subjektiven Prekaritätswahrnehmung in die theoretisch erwartete Richtung: Je prekärer die Folgen befristeter Beschäftigung wahrgenommen werden, desto schwächer werden die Elternschaftsabsichten der Männer. Dieser Befund steht durchaus in Einklang mit den Annahmen Dörres (2009), wonach auf der Handlungsebene zwischen objektiver, d.h. arbeitsrechtlich kodifizierter und wahrgenommener Prekarität zu unterscheiden ist. Allerdings gibt der entsprechende Interaktionsterm keinen signifikanten Hinweis darauf, dass die Ausprägung der Prekari-

tätswahrnehmung auf dem Ausmaß der tatsächlichen Erfahrung mit befristeter Beschäftigung im Lebenslauf beruht. Es bedarf daher weiterer Studien, die neben den objektiven und subjektiven Merkmalen prekärer Beschäftigung des Mannes, zudem die subjektiven Einstellungs- und Wahrnehmungsmerkmale der Partnerin berücksichtigen.

Mit Blick auf das fünfte Modell bleibt festzuhalten, dass entgegen der Annahmen über die Wirkungsweisen objektiver und subjektiver Prekarität für Frauen keine signifikanten Effekte von den Befristungsanteilen und der Unsicherheitswahrnehmung ausgehen. Für die Elternschaftsabsichten der Frauen spielen diese Aspekte genauso wenig eine Rolle wie Geschlechterrollenbilder bzw. egalitäre Orientierungen. Stattdessen übt einzig und allein die subjektive Partnerschaftszufriedenheit einen signifikant positiven Einfluss auf die Elternschaftsabsichten der Frauen aus. Der ausbleibende signifikante Effekt des Alters könnte hierbei dadurch zustande kommen, dass für die Frauen – ihr Altersdurchschnitt in der Stichprobe beträgt 29,7 Jahre – die Frage der tickenden biologischen Uhr (noch) keine Rolle spielt. Allerdings sollte diese Frage sowie jene nach den möglichen Einflüssen subjektiver Einstellungs- und Intentionenmuster seitens der Männer in solchen Studien weitergehend untersucht werden, die direkt statt stellvertretend erhobene subjektive Daten der Partnerinnen und Partner verwenden.

6. Diskussion und Ausblick

Bereits die Tatsache, dass die Elternschaftsintentionen unter jungen Erwachsenen im Mittel recht stark ausgeprägt sind, legt den Schluss nahe, dass weiterhin kaum von einem völligen Traditionsbruch infolge von Modernisierungs- und Pluralisierungsprozessen (Beck/Beck-Gernsheim 1990; Hill 1999; Schneider 2001) gesprochen werden kann. Beziehungen mit Kind stellen auch weiterhin für viele Paare ein erstrebenswertes Ziel dar, auch wenn die sozialen Bedingungsfaktoren der Verwirklichung dieses Ziels sicherlich vielfältiger und ein Stückweit unberechenbarer geworden sind. Wie die einzelnen empirischen Untersuchungen im Zuge dieser Studie zeigten, gehen – ohne dabei Geschlechtergruppenunterschiede zu berücksichtigen – vor allem von der subjektiven Partnerschaftszufriedenheit sowie von subjektiven Geschlechterrollenbildern signifikante Wirkungen auf die Ausprägung von Elternabsichten aus. Egalitäre Geschlechterrollenbilder – im Zuge dieser Studie verstanden als subjektive Indikatoren einer Modernisierung und Pluralisierung der Lebensformen – begünstigen demnach die Verminderung der Elternschaftsintentionen.

Bei den nach Geschlechtergruppen getrennten Analysen ergaben sich jedoch einige kontraintuitive Resultate. Während für Frauen im hier zugrunde gelegten Modell lediglich die Partnerschaftszufriedenheit einen signifikanten, positiven Einfluss auf die Elternschaftsabsichten ausübt, zeitigen bei Männern zudem schwache subjektive Prekaritätswahrnehmungen eine Steigerung, und hohe Anteile befristeter Beschäftigung an der abgefragten Erwerbsbiographie eine Abschwächung der Elternschaftsintentionen. Um zu klären, inwieweit hier kausale, über die subjektiven Prekaritätswahrnehmungen vermittelte Effekte der faktischen Befristungssituation auf die Elternschaftsintentionen vorliegen, bedarf es weiterführender Längsschnittanalysen, die eine Messung der Veränderung subjek-

tiver Prekaritätsmerkmale im Lebenslauf und deren Folgen sowohl für Elternschaftsintentionen als auch für Fertilitätsverhalten erlauben.

All diese Resultate gehen zumindest partiell über die Befunde bisheriger austauschtheoretisch fundierter Untersuchungen hinaus, die vor allem die Effekte der subjektiven Partnerschaftsqualität auf Elternschaftsabsichten unter Absehung von möglichen Einflüssen subjektiv verarbeiteter gesellschaftlicher Wandlungsphänomene fokussierten (Ajzen/Klobas 2013, Kuhnt 2013, Pavetic/Stein 2011). Die vergleichsweise geringen Effektstärken sowie die eher schwache Varianzaufklärung der einzelnen Modelle legen jedoch ebenso den Schluss nahe, dass sicherlich noch weitere handlungsrelevante Einflussgrößen auf die Institutionalisierungsabsichten junger Paare in Deutschland einwirken, die es in zukünftigen Analysen vertieft zu erforschen gilt. Hierbei dürfte es vor allem gewinnbringend sein, subjektive Einstellungs- und Wahrnehmungsmerkmale auf der Paarebene näher zu betrachten, wobei insbesondere die paarbezogene Untersuchung von Prekarisierungseffekten auf die Stabilität bzw. die geplante Institutionalisierung von Partnerschaften von Interesse sein dürfte. Wie etwa Kreyenfeld gezeigt hat (Kreyenfeld 2010; Kreyenfeld et al. 2007), kann familiäre (Planungs-)Unsicherheit sehr wohl zu einem empirisch signifikanten Aufschub von Fertilitätsentscheidungen führen, vor allem bei Frauen mit höheren Bildungsabschlüssen. Bei Frauen mit schwächeren Bildungsabschlüssen ließe sich hingegen vermuten, dass berufliche Unsicherheiten durch stärkere Elternschaftsintentionen und, folglich, einen früheren Übergang in Elternschaft kompensiert werden.

Hierbei wäre zu beachten, dass die individuelle Verarbeitung von Prekarisierungsrisiken für partnerschaftliche und familiäre Institutionalisierungsprozesse zu einem nicht zu unterschätzenden Ausmaß von der Berufs- und Bildungsposition junger Paare abhängen: Während hochqualifizierte gutverdienende Akteure flexible, befristete Beschäftigungsformen eher als Chancen zu beruflicher Weiterqualifikation und privater Selbstverwirklichung denn als Abstiegsrisiken wahrnehmen (Brinkmann et al. 2006), dürften unetstetige Erwerbsverläufe – u.U. angereichert mit Phasen der Arbeitslosigkeit – für Personen in schlecht bezahlten Beschäftigungsverhältnissen, häufig belastende Unsicherheiten und „Bewährungsproben“ für das Privat- und Familienleben darstellen (Dörre et al. 2013). Mit Blick auf zukünftige empirische Untersuchungen partnerschaftlicher Institutionalisierungsprozesse unter Prekarisierungsbedingungen wäre es daher dringend geboten, jene Bevölkerungsgruppen verstärkt ins Blickfeld zu rücken, die aufgrund sozialer Desintegrations- und Abwertungsspiralen ein sozial verunsichertes Leben an den Rändern der Gesellschaft fristen müssen. Die Rekrutierungs- und Unterrepräsentationsprobleme, die bei der empirischen Fokussierung dieser Gruppen zu erwarten sind, sollten jedenfalls nicht von derartigen Forschungsansätzen abhalten, zumal soeben die genannten qualitativen Ansätze hier bereits wertvolle Grundlagenerkenntnisse liefern konnten.

Ferner wäre im Zuge zukünftiger Untersuchungen neben dem Einfluss subjektiv verarbeiteter makrosozialer Phänomene die Wirkung von Netzwerkeffekten auf partnerschaftliche und familiäre Institutionalisierungsprozesse zu fokussieren. So wäre angesichts bestehender Befunde über netzwerkbedingte Ansteckungseffekte etwa von Schwangerschaften (Lois 2013, Richter et al. 2012) zu vermuten, dass sich junge Paare *trotz* erfahrener Prekarisierung bzw. *trotz* egalitärer Geschlechterrollenbilder dafür entscheiden, ein Kind zu bekommen, wenn in ihren persönlichen Nahumfeldern entsprechende Institu-

tionalisierungsentscheidungen von anderen Paaren bereits getroffen und verwirklicht worden sind. Zum Zwecke einer ursächlichen Erklärung der Institutionalisierung von Partnerschaften unter modernen bzw. prekären Bedingungen wäre es besonders aufschlussreich herauszufinden, ob sich besagte Netzwerkmitglieder in ähnlich prekären oder aber in stärker gesicherten Lebens- bzw. Berufssituationen befinden als die interessierenden Akteure.

Literatur

- Ajzen, I. & Klobas, J. (2013). Fertility intentions. An approach based on the theory of planned behavior. *Demographic Research*, 29, S. 203-232.
- Allport, G. W. (1979 [1954]). *The nature of prejudice*. New York: Basic Books.
- Auer, W. & Danzer, N. (2014). *Fixed-term employment and fertility. Evidence from German micro data*. München: Leibniz Institute for Economic Research (Ifo Working Paper 190 [October 2014]).
- Baron, D., Szemes, K. & Hill, P. B. (2013). *Die subjektive Verarbeitung befristeter Arbeitsverhältnisse durch Individuen in Partnerschaften. Konstruktion und empirische Prüfung eines quantitativen Erhebungsinstruments*. Aachen: Institut für Soziologie (AGIPEB-Working Paper 1, 12/2013).
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1990). *Das ganz normale Chaos der Liebe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, G. S. (1981). *A treatise on the family*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Becker, G. S., Landes, E. M. & Michael, R. T. (1977): An economic analysis of marital instability. *Journal of Political Economy*, 85, 6, S. 1141-1187.
- Bertram, H., Bujard, M. & Rösler, W. (2011): Rushhour des Lebens. Geburtenaufschub, Einkommensverläufe und familienpolitische Perspektiven. *Journal für Reproduktionsmedizin und Endokrinologie*, 8, 2, S. 91-99.
- Blossfeld, H.-P. & Drobníč, S. (Hrsg.), 2001. *Careers of couples in contemporary societies. From male breadwinner to dual earner families*. New York: Oxford University Press.
- Blossfeld, H.-P., Golsch, K. & Rohwer, G. (2007). *Event history analysis with Stata*. New York: Taylor & Friends.
- Blossfeld, H.-P., Hoflacker, D., Hofmeister, H. & Kurz, K. (2008). Globalisierung, Flexibilisierung und der Wandel von Lebensläufen in modernen Gesellschaften. In: Szydlik, M. (Hrsg.), *Flexibilisierung. Folgen für Arbeit und Familie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-46.
- Blossfeld, H.-P. & Hofmeister, H. (2005). Lebensläufe im Globalisierungsprozess. Ein international vergleichendes Forschungsprojekt. Laufzeit 1999-2005. In: *Globalife*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität, Fakultät für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.
- Brinkmann, U., Dörre, K. & Röbenack, S. (2006).. *Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse*. Bonn: Freidrich-Ebert-Stiftung, Gesprächskreis Migration und Integration.
- Brose, N. (2008). Entscheidung unter Unsicherheit – Familiengründung und -erweiterung im Erwerbsverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 60, 1, S. 30-52.
- Castel, R. (2008). Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Bude, H. & Willisch, A. (Hrsg.): *Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cotter, D., Hermesen, J. M. & Vanneman, R. (2011). The end of the gender revolution? Gender role attitudes from 1977 to 2008. *American Journal of Sociology*, 117, 1, S. 259-289.
- Diabaté, S. & Lück, D. (2014). Familienleitbilder. Identifikation und Wirkungsweise auf generatives Verhalten. *Zeitschrift für Familienforschung/Journal of Family Research*, 26, 1, S. 49-69.
- Dörre, K. (2009): Prekarität im Finanzmarkt-Kapitalismus. In: Castel, R. & Dörre, K. (Hrsg.), *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 35-64.

- Dörre, K., Scherschel, K., Booth, M., Haubner, T., Marquardsen, K. & Schierhorn, K. (2013). *Bewährungsproben für die Unterschicht? Soziale Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik*. Frankfurt am Main & New York: Campus.
- Gangl, M. (2003). Welfare states and the scar effects of unemployment: A comparative analysis of the United States and West Germany. *American Journal of Sociology*, 109, 6, S. 1319-1364.
- Gebel, M. & Giesecke, J. (2009). Ökonomische Unsicherheit und Fertilität. Die Wirkung von Beschäftigungsunsicherheit und Arbeitslosigkeit auf die Familiengründung in Ost- und Westdeutschland. *Zeitschrift für Soziologie*, 38, 5, S. 399-417.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goldscheider, F., Bernhardt, E. & Branden, M. (2013). Domestic gender equality and childbearing in Sweden. *Demographic Research*, 29, S. 1097-1126.
- Goldthorpe, J. E. (1987). *Family life in western societies. A historical sociology of family relationships in Britain and North America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gubernskaya, G. (2010). Changing attitudes toward marriage and children in six countries. *Sociological Perspectives*, 53, 2, S. 179-200.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hill, P. B. (1992). Emotionen in engen Beziehungen. Zum Verhältnis von „Commitment“, „Liebe“ und „Rational-Choice“. *Zeitschrift für Familienforschung*, 4, S. 125-146.
- Hill, P. B. (1999). Segmentäre Beziehungen in modernen Gesellschaften. Zum Bestand familialer Lebensformen unter dem Einfluß gesellschaftlicher Differenzierung. In: Busch, F. W./Nauck, B. & Nave-Herz, R. (Hrsg.), *Aktuelle Forschungsfelder der Familienwissenschaft. Familie und Gesellschaft. Band 1*. Würzburg: Ergon, S. 33-51.
- Hill, P. B. & Kopp, J. (1990). Theorien der ehelichen Instabilität. *Zeitschrift für Familienforschung*, 2, 3, S. 211-243.
- Hill, P. B. & Kopp, J. (1999). Ehescheidung: Historische Entwicklungen und theoretische Erklärungen. In: Klein, T. & Kopp, J. (Hrsg.), *Scheidungsursachen aus soziologischer Sicht*. Würzburg: Ergon Verlag, S. 23-42.
- Hill, P. B. & Kopp, J. (2013). *Familiensoziologie. Grundlagen und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hobler, D., Pfahl, S., Vorberger, S. & Oerde, L. (2013). *Mehr Frauen als Männer und insbesondere junge Menschen arbeiten befristet*. Düsseldorf: Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) der Hans-Böckler-Stiftung.
- ISSP-Research-Group (2013). International Social Survey Programme: Family and changing gender roles III – ISSP 2002. GESIS Data Archive, Cologne. ZA3880 data file Version 1.1.0. <https://dbk.gesis.org/dbksearch/sdesc2.asp?no=3880&db=e&doi=10.4232/1.11564> [Stand: 2014-07-07].
- Keller, B. & Seifert, H. (2013). *Atypische Beschäftigung zwischen Prekarität und Normalität. Entwicklung, Strukturen und Bestimmungsgründe*. Hamburg: Edition Sigma.
- King, C. E. & Christensen, A. (1983). The Relationship Events Scale. A Guttman scaling of progress in courtship. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 3, S. 671-678.
- Klein, T. (1999). Pluralisierung versus Umstrukturierung am Beispiel partnerschaftlicher Lebensformen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 3, S. 469-490.
- Klein, T. (2003). Die Geburt von Kindern aus paarbezogener Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 6, S. 506-527.
- Kopp, J. (2002). *Geburtenentwicklung und Fertilitätsverhalten. Theoretische Modellierungen und empirische Erklärungsansätze*. Konstanz: UVK.
- Kopp, J., Lois, D., Kunz, C. & Arranz Becker, O. (2010). *Verliebt, verlobt, verheiratet: Institutionalisierungsprozesse in Partnerschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreyenfeld, M. (2010). Uncertainties in female employment careers and the postponement of parenthood in Germany. *European Sociological Review*, 26, 3, S. 351-366.

- Kreyenfeld, M., Andersson, G. & Pailhé, A. (2012). Economic uncertainty and family dynamics in Europe. Introduction to special issue of Demographic Research. Rostock: Max-Planck-Institut für demografische Forschung (MPIDR Working Paper WP 2012-16).
- Kreyenfeld, M., Konietzka, D. & Böhm, S. (2007). Die Bildungsungleichheit des Erwerbsverhaltens von Frauen mit Kindern. Westdeutschland im Vergleich zwischen 1976 und 2004. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 36, 6, S. 434-452.
- Kuhnt, A.-K. (2013). Ja, nein, vielleicht? Der Einfluss der Partnerschaftsqualität auf die Übereinstimmung der Elternabsichten von Paaren. *Zeitschrift für Familienforschung/Journal of Family Research*, 25, 3, S. 367-388.
- Kurz, K. (2005). Die Familiengründung von Männern im Partnerschaftskontext. Eine Längsschnittanalyse zur Wirkung von Arbeitsmarktunsicherheiten. In: Tölke, A. & Hank, K. (Hrsg.), *Männer, das „vernachlässigte“ Geschlecht in der Familienforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Sonderheft 4 der Zeitschrift für Familienforschung), S. 178-197.
- Kurz, K., Steinhage, N. & Golsch, K. (2005). Case study Germany. Global competition, uncertainty and the transition to adulthood. In: Blossfeld, H.-P., Klijzing, E., Mills, M. & Kurz, K. (Hrsg.), *Globalization and the early life course. A description of selected economic and demographic trends*. London/New York: Routledge, S. 51-81.
- Lenz, K. (2009). *Soziologie der Zweierbeziehungen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lewis, R. A. & Spanier, G. B. (1979). Theoretizing about the quality and stability of marriage. In: Burr, W. R., Hill, R., Nye, F. I. & Reiss, I. L. (Hrsg.), *Contemporary theories about the family. Research-based theories*. New York: Free Press, S. 268-294.
- Lewis, R. A. & Spanier, G. B. (1982). Marital quality, marital stability, and social exchange. In: Nye, F. I. (Hrsg.), *Family relationships. Rewards and costs*. London: Sage Publications, S. 49-65.
- Lois, D. (2013). Zur Erklärung von sozialer Ansteckung beim Übergang zur Elternschaft. Ein Test vermittelnder Mechanismen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, 3, S. 397-422.
- Mischke, J. & Wingerter, C. (2012). *Frauen und Männer auf dem Arbeitsmarkt. Deutschland und Europa*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Mückenberger, U. (1985). Die Krise des Normalarbeitsverhältnisses. Hat das Arbeitsrecht noch Zukunft? *Zeitschrift für Sozialreform*, 31, S. 415-475.
- Mückenberger, U. (1996). Towards a new definition of the employment relationship. *International Labour Review*, 135, 6, S. 683-695.
- Pavetic, M. & Stein, P. (2011). Entscheidungsprozess zur Familiengründung in Partnerschaften. *Zeitschrift für Familienforschung/Journal of Family Research*, 23, 1, S. 5-23.
- Peuckert, R. (2008). *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peuckert, R. (2012). *Familienformen im sozialen Wandel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, N., Lois, D., Arránz Becker, O. & Kopp, J. (2012). Mechanismen des Netzwerkeinflusses auf Fertilitätsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. In: Huinik, Johannes/Kreyenfeld, Michaela/Trappe, Heike (Hrsg.), *Familie und Partnerschaft in Ost- und Westdeutschland. Ähnlich und doch immer noch anders*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich (Sonderheft 9 (2012) der Zeitschrift für Familienforschung/Journal of Family Research), S. 95-118.
- Rusbult, C. E. (1980). Commitment and satisfaction in romantic associations. A test of the investment model. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 2, S. 172-186.
- Rüssmann, K., Arránz Becker, O. & Kelzenberg, D. (2004). Konzepte und Skalen zur Messung des Beziehungserfolgs. Zur Entwicklung einschlägiger Instrumente. In: Hill, P. B. (Hrsg.), *Interaktion und Kommunikation. Eine empirische Studie zu Alltagsinteraktionen, Konflikten und Zufriedenheit in Partnerschaften*. Würzburg: Ergon, S. 73-102.
- Schmitt, C. (2012). Geburten in Ost- und Westdeutschland: Erleichtert eine hohe Risikobereitschaft die Entscheidung für ein Kind. *DIW Wochenbericht*, 11/2012, S. 18-23.

- Schneider, N. F. (2001). Pluralisierung der Lebensformen. Fakt oder Fiktion? In: *Zeitschrift für Familienforschung*, 13, 2, S. 85-90.
- Schnell, R. (2012). *Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sennett, R. (2009). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: BTV.
- Stein, P., Willen, S. & Pavetic, M. (2014). Couples' fertility decision-making. *Demographic Research*, 30, 63, S. 1697-1732.
- Teerling, A. (2012). *Entscheidung unter Unsicherheit. Befristete Arbeitsverhältnisse und Familie*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Seminararbeit).
- Terwey, M. & Baltzer, S. (2011). *ALLBUS 2010 - Variable Report. Studien-Nr. 4610, Version: 1.1.0*. Bonn: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Tölke, A. & Diewald, M. (2003). Berufsbiographische Unsicherheiten und der Übergang zur Elternschaft bei Männern. In: Bien, W. & Marbach, J. H. (Hrsg.), *Partnerschaft und Familiengründung. Ergebnisse der dritten Welle des Familien-Survey*. Opladen: Leske und Budrich, S. 350-384.
- Urban, D. & Mayer, J. (2011). *Regressionsanalyse. Theorie, Technik und Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmermann, K. & De New, J. (1990). Arbeitslosigkeit und Fertilität. In: Felderer, B. (Hrsg.), *Bevölkerung und Wirtschaft*. Berlin: Duncker und Humblot, S. 95-109.

Eingereicht am/Submitted on: 14.07.2014

Angenommen am/Accepted on: 14.04.2015

Anschriften des Autors und der Autorin/Addresses of the authors:

Dr. Daniel Baron (Korrespondenzautor/Corresponding author)

Caroline Schulze-Oeing, B.A.

RWTH Aachen University

Institut für Soziologie

Eilfschornsteinstraße 7

52062 Aachen

E-Mail: dbaron@soziologie.rwth-aachen.de

Das Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (**ifb**) berichtet an dieser Stelle in loser Folge über aktuelle Forschungsprojekte, neue Forschungsvorhaben, Tagungen und Veröffentlichungen.

Fortbildungstag „Familienbildung im Aufbruch“

Der Untertitel „Impulse und Ideen für die gelingende Arbeit vor Ort“ zeigte bereits deutlich die Intention der Fachveranstaltung an. Sie sollte Anregungen für die Familienbildung vor Ort, konkret in den Familienstützpunkten in Bayern bieten. Die Adressaten waren demnach Jugendamtsleitungen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Koordinierungsstellen sowie die Fachkräfte der Familienstützpunkte. Insgesamt haben 109 Personen den Fortbildungstag am 7. Juli 2015 in Nürnberg besucht.

Die inhaltliche und organisatorische Gestaltung war eng an den Bedürfnissen und Wünschen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Familienstützpunkte ausgerichtet. So wurden neben zwei Plenumsvorträgen zwei Workshopgruppen mit jeweils vier parallelen Veranstaltungen angeboten.

Das einleitende Referat von Ursula Adam und Harald Rost (beide ifb) skizzierte, wie familienfreundlich bayerische Eltern ihr Lebensumfeld einschätzen. Die Informationen basieren auf den Daten einer Primärerhebung des ifb.

Anschließend konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwischen vier verschiedenen Workshops wählen:

- Katherine Bird und Wolfgang Hübner befassten sich mit der Frage, wie mit familienbildenden Angeboten alle Eltern – d.h. auch solche, die als schwer zugänglich eingeschätzt werden, – erreicht werden können. Der Titel des Beitrags und somit auch ihr Credo lautete: „Auf die Vielfalt kommt es an!“.

- Familienbildung benötigt eine ausreichende finanzielle Basis. Diese Mittel bereitzustellen, ist für viele Akteure eine Herausforderung. Welche Möglichkeiten Fundraising in diesem Kontext bietet, erläuterte Bettina Charlotte Hoffmann.
- Im dritten Workshop, der von Wolfgang Geiling geleitet wurde, ging es um konkrete Hinweise, wie in der Praxis verschiedenste „uneindeutige“ Gelegenheiten – wie z.B. sogenannte Tür- und Angelgespräche – genutzt werden können, um gewinnende Elternarbeit zu leisten.
- Unter dem Titel „Sozialräumliches Arbeiten in der Familienbildung“ stellte Gudrun Cyprian Methoden vor, wie Stadtteilbezug hergestellt und Ressourcen sowie Kooperationschancen genutzt werden können.

Auch der zweite Block von Workshops am Nachmittag war thematisch breit gefächert:

Fachwissen für die pädagogische Praxis zum Themenbereich Bindung und Gehirnentwicklung in den ersten Lebensjahren referierte Fabienne Becker-Stoll.

Marianne Falterer präsentierte die Möglichkeiten, neue Medien für die Familienbildung einzusetzen, so z.B. das Internet.

Die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund und die hierfür erforderlichen spezifischen Kompetenzen konnten mit Safiye Yıldız diskutiert werden.

Insbesondere für neue Standorte wurden von Klaus Rostek und Antje Schrader-Dorner Erfahrungen, Konzepte und Anforderungen für die Einrichtung eines Familienstützpunkts in einer ländlichen Region vorgestellt.

Im zweiten und abschließenden Plenumsvortrag stellte Wolfgang Nafroth in sehr anschaulicher Weise Möglichkeiten einer erfolgreichen – weil kreativen – Öffentlichkeitsarbeit für die Familienbildung vor.

Die Rückmeldungen zu diesem Fortbildungstag waren durchweg positiv. Viel Lob gab es für die Organisatorinnen, Adelheid Smolka und Regina Neumann.

Fachdiskussion „Der unerfüllte Kinderwunsch. Interdisziplinäre Perspektiven“

Anlässlich des Erscheinens der Buchpublikation mit demselben Titel, haben die Herausgeberinnen Birgit Mayer-Lewis und Marina Rupp am 15. Juli 2015 eine Fachdiskussion ausgerichtet. Eingeladen waren alle Autorinnen und Autoren, Beratungsfachkräfte, reproduktionsmedizinische Fachkräfte und Akteure aus Verbänden und Politik.

Nach einer thematischen Einleitung von Birgit Mayer-Lewis, die auch die Moderation der gesamten Veranstaltung übernahm, folgte ein Vortrag von Tewes Wischmann mit dem Titel „Social Freezing – Neue Option oder Zwang zur Selbstbestimmung“. Die anschließende themenzentrierte Diskussion fokussierte auf verschiedene Thesen aus den Beiträgen des Sammelbandes. Sie spiegelte ein recht heterogenes Meinungsbild der 33 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Fragestellung des Umgangs mit unerfülltem Kinderwunsch wieder. Dies führte zu einem angeregten interdisziplinären Austausch.